



HAL
open science

L'enseignement du français dans les universités américaines : Étude des représentations, des attentes et des besoins des étudiants

Christine Camredon - van Berten

► **To cite this version:**

Christine Camredon - van Berten. L'enseignement du français dans les universités américaines : Étude des représentations, des attentes et des besoins des étudiants. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2010. Français. NNT : 2010PA030094 . tel-02895448

HAL Id: tel-02895448

<https://theses.hal.science/tel-02895448>

Submitted on 9 Jul 2020

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.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE – PARIS III
ECOLE DOCTORALE 268 – Langage et langues : description, théorisation, transmission

THESE DE DOCTORAT
DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES

**L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
DANS LES UNIVERSITES AMERICAINES
ETUDE DES REPRESENTATIONS, DES ATTENTES
ET DES BESOINS DES ETUDIANTS**

Christine CAMREDON - VAN BERTEN

Sous la direction de
Monsieur le Professeur Jean-Jacques COURTINE

Composition du Jury :

Monsieur Jean-Jacques COURTINE, Professeur à l'université Paris III - Sorbonne Nouvelle

Madame Colette FEUILLARD, Professeure à l'université Paris - Descartes

Monsieur Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur à l'Université Paris III - Sorbonne Nouvelle

Monsieur Dario PAGEL, Professeur à l'Université Paris VII - Diderot

Remerciements

A Monsieur le Professeur Jean-Jacques Courtine, pour la richesse de ses enseignements, pour son soutien, sa disponibilité et ses encouragements tout au long de ce parcours,

A Madame la Professeure Colette Feuillard, pour son enseignement et ses conseils qui ont été le point de départ de mon aventure didactique,

A Monsieur le Professeur Jean-Paul Narcy-Combes, pour sa contribution à cette étude,

A Monsieur le Professeur Dario Pagel pour son accueil,

A tous les chercheurs qui m'ont patiemment guidée dans l'élaboration de cette recherche,

A Washington, aux Etats-Unis, à mes collègues, et aux étudiants qui ont collaboré à ce travail,

A ma famille, mes parents, mes amis qui ont toujours été là pour m'encourager,

A Philippe et Aurélien, pour leurs encouragements au quotidien.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	6
PREMIERE PARTIE : LE FRANÇAIS AUX ETATS-UNIS, SITUATION GENERALE	12
CHAPITRE 1. LE FRANÇAIS : SON HISTOIRE AUX ETATS-UNIS.....	15
1.1. Rappel historique de la présence française sur le continent Nord-Américain	15
1.2. Que reste-t-il du français aux Etats-Unis et en Nouvelle-Angleterre ?	18
1.3. D'où viennent les francophones présents aux Etats-Unis ?.....	21
CHAPITRE 2. L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AUX ETATS-UNIS.....	23
2. 1. Un système hétérogène.....	23
2.2. Principales périodes de l'histoire de l'enseignement supérieur	24
2.3. Fonctionnement des universités américaines	31
CHAPITRE 3. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX ETATS-UNIS.....	36
3.1. Réflexions sur l'histoire de l'enseignement du français	36
3.2. Immigration et apprentissage du français aux Etats-Unis.....	43
3.3. L'enseignement du français en chiffres	46
CHAPITRE 4. LES TEXTES OFFICIELS	50
4.1. Politiques linguistiques éducatives aux Etats-Unis	51
4.2. La politique linguistique de la France	56
SYNTHESE DE LA PREMIERE PARTIE	75
DEUXIEME PARTIE : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE	77
CHAPITRE 1. CADRE THEORIQUE	79
1.1. Evolution de la didactique.....	79
1.2. La représentation sociale	84
1.3. Les représentations linguistiques.....	101
1.4. Le marché aux langues	105
1.5. Motivation et attente, demande, besoin et objectif.....	113
1.6. Programme, syllabus et curriculum	130
CHAPITRE 2. PRESENTATION DE LA RECHERCHE	138
2.1. Les différentes étapes	138
2.2. Rappel des objectifs	140
2.3. Hypothèses	141
2.4. Les variables	143
2.5. Modèle	146
2.6. Présentation des universités.....	146

SYNTHESE DE LA DEUXIEME PARTIE	156
TROISIEME PARTIE : EXPERIMENTATION	158
CHAPITRE 1. RECHERCHE DOCUMENTAIRE	160
1.1. La représentation du français chez les Américains	161
1.2. La représentation des langues et du français en particulier à l'université et les attentes des étudiants	166
1.3. Littérature et cours de français langue étrangère.....	185
1.4. L'espace de référence du français	197
1.5. Méthodes d'enseignement et thèmes des programmes	198
1.6. La féminisation des classes de français	202
CHAPITRE 2. OBSERVATION, TEMOIGNAGES ET ENTRETIENS	206
2.1. Commentaires écrits des étudiants lors des évaluations de cours	208
2.2. Entretien avec une étudiante Présidente du Club de français	209
2.3. Résumés des entretiens avec 11 étudiants	210
CHAPITRE 3. L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE	217
3.1. Construction du questionnaire	217
3.2. Le questionnaire.....	223
SYNTHESE DE LA TROISIEME PARTIE	226
QUATRIEME PARTIE : ANALYSE DES RESULTATS ET DISCUSSION	228
CHAPITRE 1. LES RESULTATS DE L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRES	230
1.1. Les informations personnelles.....	232
1.2. La représentation des langues : questions 1 à 11.....	238
1.3. Demandes des étudiants concernant leurs cours de français langue étrangère : questions 12 à 19.....	250
1.4. Représentation géographique du français : question 7	260
1.5. Opinions des étudiants sur les méthodes d'enseignement : questions 20 à 22.....	262
1.6. Résumé des résultats de l'enquête par questionnaires	266
CHAPITRE 2. CONFRONTATION DES RESULTATS OBTENUS AUX HYPOTHESES DE DEPART ..	270
2.1. Représentation du français et les raisons de son apprentissage : hypothèses 1 et 2.....	270
2.2. Demandes des étudiants : hypothèses 3, 4 et 5.....	272
2.3. Satisfaction des méthodes d'apprentissage : hypothèse 6	275
2.4. Hypothèse générale	276
2.5. Les variables indépendantes : hypothèses 7.1. et 7.2.....	279
2.6. Tableau récapitulatif	282
CHAPITRE 3. COMPARAISON DES RESULTATS OBTENUS AVEC CEUX DES RECHERCHES ANTERIEURES DANS LA LITTERATURE	283
CHAPITRE 4. DISCUSSION.....	287

4.1. Evolution de la représentation du français.....	288
4.2. Evolution des attentes des étudiants.....	294
4.3. Départements de français aux Etats-Unis et innovation.....	306
4.4. Propositions.....	308
4.5. Didactique et globalisation.....	314
SYNTHESE DE LA QUATRIEME PARTIE.....	320
CONCLUSION.....	322
BIBLIOGRAPHIE.....	331
TABLE DES FIGURES, TABLEAUX ET GRAPHIQUES.....	346
ANNEXES.....	348
TABLE DES MATIERES.....	401

INTRODUCTION

“La connaissance de la langue française fait partie d’une éducation de qualité”.

Georges Washington¹, 2 janvier 1771.

Si le français a suscité des vocations d’apprentissage aux Etats-Unis jusqu’à nos jours, notamment pour ceux qui aspiraient à appartenir à “l’élite intellectuelle”, le monde évolue et les discours ambiants changent. Les désirs de “distinction sociale” présentent-t-ils encore un attrait depuis que l’*American Way of Life* s’est progressivement mise en place dans la première moitié du XX^{ème} siècle, en s’éloignant des valeurs qui étaient celles de la vieille Europe² ?

Aujourd’hui, certains étudiants, déclarent arrêter l’apprentissage du français ou renoncer à se spécialiser dans cette langue, car ils estiment que “les cours sont mal adaptés à leurs intérêts et à leurs attentes”³. Enseignant le français langue étrangère au sein d’universités washingtoniennes, nous sommes témoin de telles revendications de la part d’un nombre croissant d’étudiants, qui se disent démotivés par les programmes qui leur sont offerts. On observe en parallèle une chute de 70% du nombre des diplômes de français décernés au cours des quarante dernières années dans les universités américaines⁴. De nombreux départements de français ont ainsi renoncé à leurs programmes de doctorat et de maîtrise, faute de candidats, y compris dans les universités de la capitale. Essayer d’apporter des réponses aux interrogations de ces étudiants et comprendre les causes de cette situation : voilà le point de départ et la raison de cette étude.

Depuis l’avènement de l’approche communicative centrée sur l’enseigné, la didactologie⁵ veut que la réflexion déborde du “Quoi ?” et du “Comment ?”, pour parvenir à

¹ FITZPATRICK’S John C., *The writing of George Washington*, XXVII, 338, dans WATTS George B., *The Teaching of French in the United States*, American Association of Teachers of French, 1963, p. 33

² L’*American Way of Life* consiste en cet assouplissement des normes sociales perçues comme un obstacle à l’égalisation culturelle et au développement du marché. D’après COURTINE Jean-Jacques, “De la politesse en Amérique”, in *La politesse et la sincérité*, Ed. Esprit/Le Seuil, 1994, 95-107.

³ D’après les témoignages recueillis consultables dans l’annexe n°2.

⁴ D’après la MLA, *Modern Language Association*, Publication en ligne, novembre 2007. Consultable sur : http://www.mla.org/2006_flenrollmentsurvey.

⁵ “La Didactologie est la construction d’un univers de référence conceptuel permettant la description et les prises de décision d’interventions didactiques”. (Jean-Pierre CUQ, 2003, Dictionnaire Didactique du français, Paris, Cle International, p.71).

celle du “Pourquoi ?” et du “Pourquoi faire ?”¹. Tout apprenant de langues se situe ainsi dans un contexte socioculturel défini avec des représentations, des souhaits, des attentes, quant à eux plus ou moins clairement définis. Il est nécessaire de connaître ces attentes et en amont, les représentations, puisque la plupart des problèmes rencontrés dans l’enseignement des langues trouvent leur origine dans l’appréhension et la gestion des attentes des apprenants².

Dans ce contexte, notre travail se propose d’étudier à partir de deux universités de Washington³, et grâce à différents outils :

- 1/ les représentations actuelles de la langue française chez ces étudiants,
- 2/ leurs attentes et leurs besoins envers cette langue.

Notre problématique peut se définir par la question suivante : “Quelle est l’influence de l’évolution de la représentation de la langue française sur les attentes des étudiants et sur leur perception des programmes proposés par les départements ?”

Le but de cette recherche est d’apporter des propositions pour enseigner le français de la manière la plus motivante et la plus efficace et, de cerner à cette fin, les objectifs principaux à retenir pour l’élaboration de futurs programmes. Il est aussi de témoigner, dans un monde globalisé, des liens entre l’appropriation d’une langue et la situation où cet apprentissage se déroule.

Dans **une première partie**, nous positionnerons notre recherche dans son contexte historique, éducatif et socio-linguistique, où s’inscrivent les attentes et les besoins des étudiants que nous avons interrogés.

Nous nous pencherons, en premier lieu, sur la situation de la langue française aujourd’hui aux Etats-Unis. Nous évoquerons, dans ce but, ce qui pourrait lier historiquement les étudiants à cette langue, et effectuerons un bref rappel historique de la présence française sur le continent Nord-Américain. Après avoir présenté les fondements de

¹ GALISSON Robert, *Le français Langue Etrangère montera-t-il dans le train en marche de la Didactique scolaire ?*, *ELA*, n°111, 1998, p. 272.

² DEFAYS Jean-Marc, *Le français langue étrangère et seconde*, Liège, Margada, 2003, p. 141.

³ George Washington University et American University.

l'histoire des universités américaines, nous en étudierons le fonctionnement, afin d'essayer d'appréhender la culture éducative des étudiants, et de comprendre ce qu'ils attendent de l'enseignement supérieur. Nous nous intéresserons ensuite à l'histoire de l'enseignement du français aux Etats-Unis, qui est, encore maintenant, une langue "traditionnellement"¹ étudiée, et nous analyserons l'influence de l'évolution de la démographie aux Etats-Unis sur le choix d'apprentissage d'une langue.

Afin de compléter la présentation du contexte de cette recherche, nous examinerons les textes officiels sur l'enseignement des langues étrangères aux Etats-Unis, qui ont leur part d'influence dans le choix d'apprentissage d'une langue. Les autorités éducatives américaines favorise-t-elles actuellement leur apprentissage ? Nous essayerons de dégager les tendances actuelles, et ferons le tour d'horizon d'une situation complexe générée par le nombre des Etats et leur liberté individuelle vis-à-vis de la politique éducative. Nous terminerons la première partie en exposant également les principaux objectifs de la politique linguistique de la France, et en essayant de déterminer si celle-ci est ressentie au niveau des départements de français des universités washingtoniennes.

Dans **une deuxième partie**, nous présenterons le cadre théorique et méthodologique de notre étude. Nous situerons tout d'abord notre recherche dans le champ de la didactique, puis introduirons les différentes notions présentes dans la problématique et les hypothèses susceptibles d'y apporter des réponses.

Les notions de représentation, et plus spécifiquement de représentation linguistique seront définies dans un premier temps, ainsi que leur importance dans l'enseignement des langues et le désir de leur apprentissage. Cela nous conduira à préciser le concept de "marché des langues"², pour reprendre les mots de Louis-Jean Calvet, devant lequel se trouvent les étudiants, lors de leur choix d'apprentissage d'une langue étrangère. Si le français du XIX^{ème} siècle représentait "la langue des lumières" et de la diplomatie, qu'en est-il aujourd'hui ? Pour quelles raisons les étudiants américains décident-ils d'apprendre le français ?

¹ La place et l'histoire de l'enseignement du français à l'université américaine seront détaillées dans la première partie de cette thèse.

² D'après le titre de l'ouvrage de CALVET Louis-Jean, *Le marché aux langues*, Paris, Plon, 2002, 220 p.

Nous délimiterons ensuite la notion d'attente -autre notion centrale dans notre étude- puis, liées à cette dernière, celle de besoin et celle d'objectif. Ces notions aboutissent naturellement à la construction d'un "parcours" d'apprentissage, et nous essayerons de définir et de différencier les termes de syllabus, curriculum et programmes qui reflètent différentes conceptions selon les situations.

Nous présenterons enfin notre recherche et ses différentes étapes. Nous en détaillerons les objectifs. Après avoir essayé de cerner les représentations, attentes et besoins des étudiants interrogés au moyen de différents outils, notre étude se propose de :

- faire ressortir les principales caractéristiques des besoins ressentis par les étudiants, mais aussi des besoins non exprimés, que nous tâcherons d'appréhender par l'analyse de leurs représentations, ceci afin de déterminer les objectifs prioritaires propres à ces étudiants dans leur situation spatio-temporelle, en vue de l'élaboration de programmes et du choix des méthodologies d'enseignement,
- dégager en fonction des variables indépendantes (sexe, âge et niveau d'étude), les différentes tendances,
- essayer de convaincre que l'on peut répondre aux attentes et créer de nouveaux besoins,
- comparer les résultats de cette étude avec ceux de recherches voisines, effectuées aux Etats-Unis ainsi que dans d'autres pays, afin d'en faire ressortir les spécificités,
- démontrer que les départements et les professeurs de langue ont un rôle important dans la consolidation ou la modification des représentations linguistiques, et par conséquent dans le choix d'une langue et la réussite de son apprentissage.

Nous proposerons ensuite un système d'hypothèses (ou modèle), afin d'être en mesure de répondre à notre problématique.

Une troisième partie sera consacrée à l'expérimentation. Afin de mettre nos hypothèses à l'épreuve, nous utiliserons plusieurs techniques pour le recueil des informations, dont une analyse de la littérature francophone et anglophone, des témoignages transmis par les apprenants, des entretiens exploratoires, suivis d'une enquête par questionnaires auprès des étudiants de deux universités washingtoniennes.

Nous exposerons ensuite les étapes méthodologiques de la construction du questionnaire, puis citerons quelques enquêtes sociolinguistiques antérieures traitant de la représentation des langues et des besoins des étudiants, sur lesquelles nous nous sommes basée, ceci afin de repérer comment les chercheurs ont construit, avant nous, leurs questionnaires et présenté leurs résultats.

Dans **une quatrième** et dernière **partie**, nous présenterons les résultats obtenus grâce à l'enquête par questionnaires, sous forme de commentaires, de graphiques et de tableaux pour en faciliter la lecture. Nous les analyserons, puis confronterons l'ensemble des données recueillies, à nos hypothèses de départ, afin de vérifier ou non leur validité. Nous donnerons une synthèse de ces résultats et les discuterons. Leur analyse permettra de repérer et de classer les principales attentes des étudiants, ainsi que d'aborder une série de questions liées à la mise en pratique de la réalisation de ces attentes. Nous terminerons en évoquant les conséquences de la mondialisation sur les besoins des apprenants.

Nous espérons arriver à des recommandations en vue de l'élaboration de nouveaux programmes alliant les tendances mondialistes de la didactique du français langue étrangère aux éléments spécifiques issus du contexte universitaire washingtonien d'enseignement/apprentissage. Ceci afin d'influencer positivement les représentations des apprenants, leur intérêt pour le français et la réussite de leur apprentissage.

PREMIERE PARTIE :
LE FRANÇAIS AUX ETATS-UNIS : SITUATION
GENERALE, SON ENSEIGNEMENT A
L'UNIVERSITE

“Il est évident, écrivait René Richterich¹ en 1985, que si l'on veut élaborer des programmes d'enseignement/apprentissage mieux adaptés aux particularités de chaque catégorie d'apprenant, il faut d'abord mieux les connaître”. C'est-à-dire connaître leurs attentes mais aussi leurs besoins non exprimés, leur milieu, leur vécu, leur culture éducative, l'institution, leurs représentations de la langue, de son enseignement et de l'utilisation future qu'ils veulent en faire.

De ce fait, il nous a semblé judicieux de présenter, dans un premier chapitre, la culture éducative de ces apprenants, les points importants de l'histoire de leurs universités et de l'enseignement aux Etats-Unis, ainsi que son fonctionnement actuel.

Nous avons tenu également à nous remémorer en premier lieu ce qui pouvait éventuellement les lier par tradition à la langue française, en revenant brièvement sur l'histoire de son enseignement, ainsi que sur l'histoire des français en Amérique.

Nous évoquerons, dans un deuxième chapitre, les textes officiels et orientations des Etats-Unis en matière d'enseignement des langues étrangères, puis la politique linguistique de la France concernant la promotion du français en général, et aux Etats-Unis en particulier.

Il s'agira, d'une part, de comprendre le présent à la lumière des événements antérieurs, car la reconstitution du passé aide à comprendre le contexte dans lequel les événements se déroulent aujourd'hui. D'autre part, nous essayerons de construire une vision d'ensemble de la situation sociologique, linguistique et éducative, et d'en dégager objectivement les différentes tendances afin de mieux appréhender l'influence de “l'air du temps” sur la représentation du français de nos étudiants et sur leurs besoins.

¹ RICHTERICH René, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985, p. 26, 27.

Chapitre 1. Le français : son histoire aux Etats-Unis

Toute société a une histoire et les événements majeurs laissent une trace dans la conscience des personnes qui les ont vécus, dans celle de leurs descendants, et dans les écrits.

Si l'on parle des francophones du Québec, “nos cousins d'Amérique”, et si l'on a suffisamment parlé de la Louisiane pour que les Cajuns ne nous soient pas inconnus, les Franco-américains, ces francophones venus essentiellement du Québec vers les Etats-Unis, ne sont que rarement mentionnés. Nous rencontrons pourtant, régulièrement, quelques descendants de ces communautés dans nos classes de français dans les universités de Washington.

1.1. Rappel historique de la présence française sur le continent Nord-Américain

La présence française sur le continent nord-américain s'étend sur plusieurs siècles et de nombreux descendants des premiers immigrants français y vivent encore, notamment dans certaines régions du Canada, de la Nouvelle-Angleterre et de la Louisiane.

C'est au XVI^{ème} siècle que Jacques Cartier s'appropriera au nom de la France de vastes territoires dans la région du Saint-Laurent. Au XVII^{ème} siècle, Samuel de Champlain poursuivit l'exploration de ce qui est maintenant le Canada et fonda en 1608 la première ville française en Amérique du Nord à Québec. Tout au long du XVII^{ème} siècle, les explorateurs français pénétrèrent jusqu'au cœur de l'Amérique du Nord. C'est par une expédition jusqu'au golfe du Mexique que la Louisiane vint s'ajouter à l'empire français du Nouveau Monde ou “Nouvelle France”.

L'implantation des Français n'a jamais été aussi massive que celle des Anglais, faute d'un appui constant de la part de l'Etat français qui “ne considère guère ses possessions nord-américaines comme des terres de peuplement. Elle vise plutôt la lucrative traite des

fourrures et l'évangélisation des autochtones"¹. De ce fait, la plupart des possessions de la France en Amérique du Nord tombèrent aux mains des Anglais à la suite de plusieurs guerres qui se terminèrent par la victoire de ceux-ci, et par le Traité de Paris en 1763. La population de la "Nouvelle France" ne s'élevait alors qu'à environ 100 000 colons. Au début du XIX^{ème} siècle, après la cession de la Louisiane par Napoléon Bonaparte en 1803 pour 15 millions de dollars, "la France n'avait plus aucune chance de s'imposer en tant que grande puissance en Amérique du Nord"².

Au XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècle, le flot d'immigration de la France vers les Etats-Unis fut continu, même s'il fut peu abondant. Certains militaires venus se battre sous les ordres de Lafayette au moment de la Révolution américaine décidèrent de ne pas repartir, comme Pierre Charles l'Enfant à qui nous devons l'aménagement de la ville de Washington. D'autres français quittèrent la France au moment de la Révolution, pendant l'ère napoléonienne ou dans les années 1871-1873 pour quelques milliers d'Alsaciens-Lorrains. La dernière partie du XIX^{ème} siècle va représenter une période d'insertion rapide pour ces immigrants dans la société américaine.

On ne peut passer sous silence certains **événements majeurs** qui ont atteint les immigrants français du Nord de l'Amérique et ont conduit à l'adoption de la langue anglaise par leurs descendants :

- **Le grand dérangement** : Par le traité d'Utrecht, l'Acadie est cédée à l'Angleterre en 1713. Les Acadiens qui avaient refusé de prêter serment à la couronne britannique, sont expulsés de leurs terres natales dès 1755 et répartis dans 9 des 13 colonies anglo-saxonnes, du Massachussets à la Géorgie. 4000 d'entre eux, soit un petit tiers, trouvèrent refuge en Louisiane, alors sous contrôle espagnol. Leurs descendants sont encore appelés "Cajuns", ou "Cadiens". Certains retournèrent par la suite en Acadie et s'installèrent dans les régions du Nouveau-Brunswick et de Nouvelle Ecosse.

- **Les franco-américains ou francos** : Ce sont les descendants des Québécois ou Canadiens français à l'époque qui, par manque de travail, sont venus s'installer principalement au

¹ VALDMAN Albert, "La longue marche du français", *Le français dans le monde*, 09/2008, Paris, Hachette, p. 10.

² LINDENFELD Jacqueline, *Les français aux Etats-Unis*, Paris, l'Harmattan, 2002, p. 18, 19.

Nord-est des Etats-Unis ou Nouvelle Angleterre¹. De 1840 à 1900, environ 900 000 personnes ont quitté le Québec pour la République américaine, dont près des deux-tiers pour la Nouvelle Angleterre. Attirés par le dynamisme de l'industrie textile de la vieille Amérique puritaine pour une migration temporaire, pensaient-ils, beaucoup sont finalement restés. De 1865 à 1900, les colonies de canadiens français se multiplièrent ainsi dans les six Etats de la Nouvelle-Angleterre (Maine, Vermont, Massachusetts, New Hampshire, Rhode Island et Connecticut). La population francophone originaire du Québec, ou née en Nouvelle-Angleterre, est passée d'à peine 37 420 âmes en 1860, à plus de 750 000 en 1920. Elle s'élèvera à environ un million de personnes au milieu du XIX^{ème} siècle².

Pour répondre à leurs besoins essentiels, ces francophones créèrent des centaines de paroisses, écoles françaises, journaux. Environ un siècle plus tard, sous la puissance assimilatrice de la civilisation américaine diffusée par la télévision, l'école, l'amélioration du niveau de vie, les communautés ethniques se sont étiolées, rapporte François Weil³, et ont fini par rompre leurs liens d'allégeance avec leur patrie. Jusqu'en 1750 pourtant, les deux tiers de l'Amérique du Nord actuelle étaient investis par les Français. Selon Louise Pelloquin⁴, il y a 14 millions de personnes aux Etats-Unis qui ont un lien avec un pays francophone,

- **L'Acte d'Union** (1840) : même s'il concerne uniquement le Canada et non les Etats-Unis, son retentissement linguistique fut important. L'acte constitutionnel de 1791 divisa le territoire en deux provinces, le Haut-Canada anglophone (Ontario) et le Bas-Canada francophone (Québec). Suite à l'Acte d'Union de 1840, l'anglais devint la langue officielle des deux provinces.

En 1848, le parlement britannique finit par abroger l'article de l'Acte de l'Union qui proscrivait le français et en 1867, le Canada devint un "dominion" constitué de quatre provinces (Québec, Nouveau-Brunswick, Ontario, Nouvelle-Ecosse). L'article 133 de la constitution canadienne donna alors au français le statut de langue officielle, tant au Québec

¹ PELLOQUIN Louise, *L'identité culturelle*, Paris, Didier/CREDIF, 1983, 159 p., consultable sur Internet à l'adresse : <http://www.canalacademie.com/Les-franco-americains-de-la.html>

² ROBY Yves, *les Franco-américains de la Nouvelle Angleterre*, Sillery, Québec, Septentrion, 2000, p. 11.

³ WEIL François, *Les Franco-Américains*, Paris, Belin, 1989, p. 7.

⁴ PELLOQUIN Louise, *op. cit.*, et consultable sur Internet à l'adresse : <http://www.canalacademie.com/Les-franco-americains-de-la.html>

qu'au niveau national. En 1977, la loi 101 fit du français la langue officielle de l'État et des cours de justice au Québec, tout autant que de l'enseignement.

Aujourd'hui, si la Nouvelle-France n'existe plus, il existe toujours une francophonie en Amérique du Nord et des villes majoritairement francophones : Québec, Montréal, d'autres au Nouveau Brunswick, en Ontario et au Manitoba.

1.2. Que reste-t-il du français aux États-Unis et en Nouvelle-Angleterre ?

Contrairement à leur voisin canadien, les États-Unis n'ont jamais eu de véritable politique linguistique. Si l'on remonte à la source de l'histoire des États-Unis, on découvre notamment que "les pères fondateurs de la nation américaine n'étaient pas unanimes dans le choix d'une langue pour leur délibérations officielles : l'usage de l'allemand notamment fut sérieusement envisagé"¹.

Entre l'optimisme de certains auteurs concernant l'usage du français, le pessimisme de certains autres, l'expérience vécue aux États-Unis nous oblige à un certain réalisme. Comment le français, langue de la Nouvelle-France, a-t-il pu disparaître presque complètement en l'espace de deux siècles ? Que reste-t-il de cet héritage et sous quelle forme la langue française survit-elle actuellement ? Quelle est la représentation du français chez ces descendants ?

Louise Pelloquin², d'origine franco-canadienne, assure que l'on assiste, depuis une quinzaine d'années, à un renouveau du français, qui avait perdu beaucoup de terrain entre 1950 et 1970. A l'heure actuelle, il existe 500 organisations qui s'intéressent à leurs ancêtres québécois. Cette communauté franco-américaine incarnerait un message de paix. Dans l'État du Maine, elle relate que de 5% de la population (sur 5,5 millions), parle le français à la maison et qu'un tiers est d'origine française.

¹ AUGUSTIN Philippe, ARCENEUX Walter, "L'enseignement du français aux États-Unis", dans LAFAYETTE Robert C., *L'enseignement du français aux États-Unis : perspectives américaines et étrangères*, Paris, Didier, 1988, p. 31.

² PELLOQUIN Louise, *op. cit.*, et consultable sur Internet à l'adresse : <http://www.canalacademie.com/Les-franco-americains-de-la.html>

Pourtant, rétorque Jean Heffer, même si de nombreux d'habitants de la Nouvelle-Angleterre portent encore des noms français comme "Tremblay" ou "Saint-Aubin", s'ils disposaient encore de solides bastions il y a un demi-siècle, il ne reste plus grand-chose, selon lui, de ce passé et, "quand ils parlent le français, c'est à l'université qu'ils l'ont appris, pas au sein de la famille"¹.

Dans les Etats du Connecticut et du Massachussets, le français est peu utilisé au foyer. Du Maine au Vermont, le long de la frontière canadienne, le français est davantage utilisé, mais dans une modeste proportion toutefois. Certains descendants ont occulté toutes les traces de leurs origines, d'autres ont conscience de posséder un même héritage et d'appartenir à une même tradition et se voient comme des américains d'origine canadienne française ou "franco-américains". La perception qu'a ce groupe de lui-même évolue. Il n'est plus nécessaire, le plus souvent, de parler français pour en faire partie.

Marc Deneire² a identifié quatre domaines clés par lesquels s'est fait le transfert du français vers l'anglais : il s'agit des domaines administratif et religieux, des domaines de l'éducation et des médias. La politique de non intervention, dit-il, donne l'illusion de liberté et de démocratie mais favorise toujours le groupe dominant. Les individus étant poussés à se mettre du côté du groupe "dominant". Une langue, "moins elle jouit d'un capital démographique, économique, politique et culturel, moins elle aura de valeur, et ce jusqu'au point où les jeunes générations ne voudront plus l'apprendre"³.

Après la perte de la Nouvelle France en 1763 et de la Louisiane définitivement en 1803, la France n'a plus joué de rôle majeur aux Etats-Unis. Ce n'est, nous dit l'auteur, qu'à travers une étude détaillée du micro-pouvoir et des enjeux politiques locaux que nous pouvons comprendre les phénomènes socio-politico-linguistiques tels que le transfert de langues et les conflits linguistiques, aux Etats-Unis.

Différentes formes de français sont parlées depuis 400 ans. Par exemple, selon Albert Valdman, le français de Louisiane recouvre aujourd'hui un continuum de variations dont les deux pôles opposés sont formés par le français de référence et le créole louisianais,

¹ HEFFER Jean, *Les Franco-Américains*, Paris, Belin, 1989, p. 7.

² DENEIRE Marc, *Une politique d'assimilation : le français dans le Midwest américain*, Paris, Champion, 1999, p. 24.

³ DENEIRE Marc, *Ibidem*, p. 334.

le centre étant constitué par le parler vernaculaire, le “cadien”¹. Le français de référence est en Louisiane une langue seconde apprise en milieu scolaire, et son usage vernaculaire est limité à quelques familles plutôt “intellectuelles”, originaires de pays francophones.

Quelques chiffres : En Amérique du Nord, c’est bien sûr au Canada que vit la plus forte population francophone, soit 9,6 millions de locuteurs. (Québec et Nouveau-Brunswick surtout) d’après le site du ministère français des affaires étrangères². Le même site avance le chiffre de 230 000 Louisianais, sur une population totale de 1,4 million, qui déclarent parler le français, ou plus exactement le “cadien” ou “cajun” comme le nomment les Américains. Selon Bertrand Guillet et Louis Potier, “l’Amérique du Nord française d’aujourd’hui compte quelques quinze millions de personnes”³.

Pour les Etats-Unis uniquement, d’après les chiffres communiqués par François Lagarde⁴, le Bureau du recensement (*Census*) distingue 2 groupes⁵, le *French including Patois and cajun* et le *French créole* qui est principalement le créole haïtien. Selon le *Census* de l’année 2000, 17,9% de la population parlait “à la maison”, une autre langue que l’anglais, le *French including Patois and cajun* arrive en troisième position avec six personnes de plus de cinq ans sur mille qui parlent français, cajun ou patois chez elle, soit 1 643 838 locuteurs. 463 368 personnes parlaient le créole haïtien.

François Lagarde ajuste ces estimations à 1,1 millions de francophones aux Etats-Unis, un cinquième parlant le français de France, un cinquième seraient des Français canadiens, un cinquième des Français louisianais et un cinquième des Français franco-américain et un dernier cinquième des Français d’Europe, d’Afrique et du reste du monde. Géographiquement et par ordre d’importance numérique, on trouve aux Etats Unis les francophones principalement en Louisiane (20%), en Nouvelle Angleterre (13%), en Floride, en Californie et dans le Middle West.

Cette francophonie est cependant infime et l’auteur reconnaît que, lorsque la présence française est évoquée aux Etats-Unis, le mot *présence* devrait toujours être placé entre guillemets car elle est le plus souvent sporadique, invisible. Comme le disait Philippe

¹ VALDMAN Albert, “La situation du français en Louisiane”, *Le français en Amérique du Nord, Etat présent*, Québec, Presses de l’Université de Laval, 2005, p. 143.

² Site consultable sur Internet à l’adresse : www.diplomatie.gouv.fr

³ GUILLET Bertrand, POTHIER Louis, *France, Nouvelle France : naissance d’un peuple français en Amérique*, Paris, Ed. Somogy, 2005, p. 127.

⁴ LAGARDE François, *Français aux Etats-Unis (1990-2005)*, Berne, Peter Lang, 2007, p. 2, 3, 138.

⁵ Un *Census* est une enquête portant sur toute la population d’un pays.

Solers, “Un français à New York, ni vu ni connu, ça ne compte pas”¹. Il n’y a pas de “communauté française” à proprement parler, comparée au groupe des Portoricains de New-York par exemple, pas de représentants, pas d’élus locaux ou nationaux. Un ou deux millièmes d’une population ne constitue pas un “groupe” au sein de la société des Etats-Unis.

1.3. D’où viennent les francophones présents aux Etats-Unis ?

François Lagarde divise “les francophones états-uniens” en **deux groupes**² :

- les autochtones qui sont nés aux Etats Unis et ont appris le français de leurs ascendants,
- les étrangers qui l’ont appris ailleurs et l’ont importé avec eux quand ils ont immigré.

S’il y a encore des francophones aux Etats-Unis depuis deux siècles, c’est surtout à cause du flux migratoire continu, même faible³, comparé à d’autres pays, et non à cause d’une transmission endogène américaine d’une culture d’origine française, comme par exemple au Québec. La francophonie des Etats-Unis recule dans les régions traditionnellement francophones (Louisiane, Nouvelle Angleterre) mais on note une progression dans les régions qui bénéficient de nouveaux apports démographiques (depuis le Québec et Haïti vers la Floride, depuis Haïti vers l’Etat de New York).

De plus, le terme “français” est problématique et recouvre une complexité de cas. On peut avoir la nationalité française en étant né et élevé en France, mais aussi avoir la nationalité française par un de ses parents et être né et avoir grandi aux Etats-Unis, donc ne pas avoir de culture française, et ne pas même parler français.

La présence française et francophone aux Etats-Unis consiste essentiellement en des réalités et activités humaines, linguistiques, culturelles, artistiques, politico-diplomatiques et économiques. Les francophones résident le plus souvent dans les grandes villes côtières. La diversité des profils est telle qu’il n’y a pas d’élaboration possible d’une modélisation des parcours migratoires

¹ SOLERS Philippe, *Un amour américain*, Paris, Mille et une nuits, 1999, p. 22.

² LAGARDE François, *Français aux Etats-Unis (1990-2005)*, Berne, Peter Lang, 2007, p. 1.

³ De 1820 à 1996, 772 000 Français immigrèrent aux Etats-Unis, soit 1,5% du total des immigrants durant cette période, face à 13,3% d’Allemands, 10% d’Italiens, 9,5% de Britanniques.

En résumé, les descendants des Français aux Etats Unis se sont massivement intégrés à la culture et à la langue américaine. Il reste cependant une “petite” francophonie, majoritairement en Louisiane et en Nouvelle Angleterre, notamment dans l’état du Maine. Une partie des francophones aux Etats-Unis viennent des nouveaux immigrants (Québec, Haïti). Selon les sources, il y aurait entre 1,1 et 1,6 million de francophones aux Etats-Unis.

Chapitre 2. L'enseignement supérieur aux Etats-Unis

Dans le but de mieux appréhender les attentes ou besoins exprimés par les étudiants, de mieux percevoir leur culture éducative, nous allons succinctement exposer l'évolution et le fonctionnement du système éducatif, et plus particulièrement celui des universités. Quel est le lien de l'université avec la société ? Qu'attendent les étudiants de leurs études universitaires ?

2. 1. Un système hétérogène

La constitution des Etats-Unis d'Amérique ne fait aucune mention spécifique de l'éducation. Il ressort cependant d'une interprétation du 10^{ème} amendement, que les pouvoirs non délégués aux Etats-Unis d'Amérique par la constitution appartiennent aux Etats ou au peuple, et que la dite constitution n'interdit pas aux différents Etats de les exercer (défense, éducation, affaires étrangères, etc.). Cette disposition aboutit à la création dans les cinquante Etats de cinquante systèmes éducatifs différents, sans compter Washington DC (District of Columbia).

Une certaine uniformisation a cependant fini par s'imposer, afin de tenir compte de la grande mobilité géographique des Américains. Des différences subsistent cependant dans de nombreux domaines, comme la qualification des maîtres, les modalités de l'aide financière, etc. Il est à noter qu'une partie non négligeable de l'enseignement est privée (plus de 50% aujourd'hui en ce qui concerne les établissements supérieurs), et que ces établissements échappent à tout contrôle des pouvoirs publics. De nombreux établissements "privés" reçoivent cependant aujourd'hui des fonds publics et leurs étudiants une aide de l'Etat (l'Etat où ils sont implantés, et/ou du gouvernement fédéral). L'absence de contrôle des pouvoirs publics s'applique également dans le domaine des programmes, même si des directives générales sont fournies par le gouvernement fédéral.

La première structure centralisée, le Département fédéral d'éducation (*Federal Department of Education*), fut créée en 1867¹. Sa fonction se bornait à rassembler les données statistiques concernant l'éducation et à promouvoir l'enseignement sur l'ensemble du territoire national. En 1953 cette structure, qui avait déjà changé de nom plusieurs fois, prit le titre de *United States Office of Education*. Son rôle est toujours des plus modestes actuellement. Il a surtout un rôle d'information, de recueil de statistiques et d'attribution de subventions. Les Américains s'inquièrent, à la fin des années 1950, du retard de leur éducation dans les domaines scientifiques et technologiques. La loi nommée *National Defense Education Act* vit le jour en 1958. Ce texte constituait la reconnaissance par le Congrès du fait que l'intérêt national justifiait le recours à l'aide fédérale dans les domaines éducatifs vitaux pour la défense du pays. Ainsi, l'enseignement des mathématiques, des sciences et des langues étrangères, dont la méconnaissance était un facteur d'isolement, fut alors largement subventionné.

C'est avec le vote d'une loi en 1965 concernant l'enseignement élémentaire et secondaire, l'*Elementary and Secondary Education Act*, que l'Etat fédéral a commencé à se poser en garant des ressources et de l'égalité entre les Etats. Il y a cinquante ans à peine.

Il apparaît donc que, l'éducation aux Etats-Unis n'est pas centralisée et dépend des Etats. Les établissements d'enseignement supérieur sont de types très variés et jouissent d'une grande liberté. L'enseignement supérieur privé est dispensé de tout contrôle. Le gouvernement fédéral a tenté une "uniformisation" récente entre les Etats et donne les grandes lignes directrices en accordant des aides fédérales.

2.2. Principales périodes de l'histoire de l'enseignement supérieur

Nous ne présenterons pas dans cette étude l'histoire détaillée des universités américaines, bien qu'elle suive de près l'évolution de la société et qu'elle représente une source d'informations précieuses sur l'évolution des mentalités. Cela nous éloignerait de notre problématique. Nous en exposerons néanmoins les étapes chronologiques principales et, dans chaque étape, les éléments caractéristiques qui nous permettront de saisir

¹ D'après le site du gouvernement américain qui est consultable à l'adresse suivante : <http://www2.ed.gov/about/overview/fed/role.html>

l'évolution de la philosophie de l'éducation américaine, et de mieux comprendre les attentes des étudiants actuels, ainsi que leurs préoccupations académiques.

2.2.1. La période coloniale et la naissance des “colleges”

Tout commence dans le Massachusetts avec la fondation en 1636 de *Harvard College*¹, à proximité de ce qui est aujourd'hui la ville de Boston². Cet établissement demeure le plus, ou l'un des plus prestigieux des établissements universitaires. Il s'inspira du modèle d'*Emmanuel College* à Cambridge et adopta un style très anglais. Soixante ans plus tard, le second *college*, *William and Mary*, vit le jour en Virginie, puis *Yale* en 1701, sous l'impulsion d'anciens étudiants d'Harvard qui trouvaient les orientations de ce dernier trop moderniste. La création de *colleges* répondait, à cette époque, au besoin de former les prêtres nécessaires à la formation religieuse des pieux immigrants, tout en se souciant également de la formation des élites civiles.

Les premiers *colleges* furent presque tous fondés grâce à des fonds privés, des dons et des legs. Chers et mal répartis sur le territoire, moins d'un américain sur mille était passé par un *college* en 1775. Dans ces premiers *colleges*, les programmes mettaient, presque exclusivement, l'accent sur les humanités classiques. A Harvard cependant, on enseignait également la logique et les mathématiques.

2.2.2. De la révolution à la guerre civile : 1756-1862

Dans les vingt années qui suivirent la déclaration d'indépendance, naîtront plus de vingt *colleges* qui existent encore de nos jours. En 1861, lorsque la guerre civile éclata, les Etats-Unis comptaient 250 *colleges*. L'idéal révolutionnaire de la société, donnant à tous l'accès à la connaissance, poussait à multiplier les établissements.

¹ Le mot *college* est généralement synonyme de celui d'université. Une définition plus précise de ce terme sera apportée dans les pages suivantes.

² COHEN-STEINER Olivier, *L'enseignement aux Etats-Unis*, Nancy, Presse universitaire de Nancy, 1993, p. 116.

Certains changements se font sentir dès l'approche de la révolution¹. Les sciences ont commencé à prendre une importance croissante dans l'enseignement. Yale fit venir d'Europe un télescope et un microscope en 1734. Si cette dernière refusa, en 1778, de créer une chaire de français qui aurait "corrompu" son programme d'études, Columbia en ouvrit une, ainsi qu'Harvard. D'autres changements furent également sensibles : on n'exigea plus des étudiants l'étude du grec. On parlait couramment latin à Harvard jusqu'en 1731, cependant, à partir de cette période, même si les programmes classiques étaient loin d'être abandonnés, on commença à introduire des formations littéraires modernes, et des institutions techniques furent créées. La société se modifiait. L'Amérique rurale faisait progressivement place à l'Amérique industrielle et commerçante, et avec elle, aux grandes fortunes. Les marchands se faisaient parfois bâtir un monument à leur nom en dotant le *college* d'un fond (*endowment*), dont certains prospéreront et feront la richesse des universités d'aujourd'hui. Cette entrée en force des Etats-Unis dans le monde industriel, nous rappelle Jacques Bodelle, pousse les *colleges* vers la recherche d'un enseignement de l'art de l'ingénieur et des techniques, y compris les techniques agricoles².

Pendant tout le XIX^{ème} siècle, les Américains vinrent étudier en Europe, principalement à Berlin. Ils revinrent convaincus de la nécessité de la recherche de pointe et le modèle allemand a tenté, pendant bien longtemps, les responsables américains, c'est-à-dire un modèle d'universités exclusivement consacrées à la recherche, qui côtoieraient des collèges voués à l'enseignement.

Ce n'est pas tant la guerre civile qui marqua la fin d'une nouvelle étape, que le vote de la loi dite du *Land-Grant* (concessions de terrain), votée en 1862. Cette loi accordait à chaque Etat des milliers d'acres de terres, en fonction du nombre de parlementaires de l'Etat siégeant au Congrès. La vente de ces terres devait permettre la création de *colleges*.

¹ Le terme de "révolution" est employé par les américains et repris par Jacques BODELLE pour désigner ce qu'il est courant de nommer en France, la guerre d'indépendance.

² BODELLE Jacques, NICOLAON Gilbert, *Les universités nord-américaines*, Paris, Tecdoc, 1995, p. 11.

2.2.3. De 1862 à 1900 : la naissance des “universités”

Des établissements plus grands, dénommés “universités”, virent le jour, L’objectif de la loi du *Land Grant* était d’apporter une aide pour la constitution d’au moins un collège par Etat, consacré essentiellement, sans que les autres matières scientifiques ou classiques soient exclues, à l’enseignement de l’agriculture et de la mécanique. L’enseignement s’adaptait aux nécessités de son temps et cette loi contribua puissamment au mariage de l’agriculture avec l’université, qui dure encore de nos jours.

Les universités américaines se détournèrent progressivement de la vieille Europe, exprimaient un sentiment de différenciation. L’influence de la technologie moderne se faisait sentir et soulevait dans son sillage de multiples questions : l’enseignement supérieur devait-il suivre l’idéal de l’université allemande ou du *college* anglais ? Devait-il être pratique ou libéral ? Fallait-il qu’il reste religieux dans son orientation ou séculier ? Devait-il former à une culture classique libérale ou servir les intérêts de l’utilitarisme ? Dans de nombreuses universités de renom, des universitaires comme Charles Pierce à l’université John Hopkins, William James à Harvard, formulèrent une “philosophie pragmatique” contre le darwinisme social de l’anglais Spencer, l’idéalisme allemand ou le rationalisme français.

L’université se tourna toujours plus vers le monde professionnel, fit valoir l’étude des sciences par rapport aux humanités, éleva les sciences de l’industrie et la mécanique au rang de matières d’étude nobles. Andrew Carnegie, à l’origine de l’université qui porte son nom en Pennsylvanie, fut sûrement à la fin du XIX^{ème} siècle le plus critique des *self-made multimillionnaires*. Il déclara en 1891 que l’éducation donnée par les *colleges* traditionnels était “fatale”, aboutissait à la formation de diplômés aptes à vivre “sur une autre planète”¹, et que “l’étude de Shakespeare et d’Homère était une perte de temps”. Il considérait le *college* comme une usine et les étudiants, comme des produits. Les études humanistes ont, à partir de ce moment-là, souvent dû se justifier, bien que les universités de prestige leur aient toujours accordé une place importante dans la formation de leurs étudiants.

Cette critique exacerbée envers les études libérales par une partie de la société, que l’on retrouve encore parfois aujourd’hui, trouve probablement ses racines dans les raisons

¹ DONOGHUE Franck, *The Last Professors : The Corporate University and the Fate of the Humanities*, New York, Fordham University Press, 2008, p. 4.

qui avaient précisément poussé les “futurs américains” à fuir la vieille Europe. Ils abhorraient l’idée d’une théocratie. Ils percevaient l’étude des “lettres” comme réservée à la noblesse, c'est-à-dire ceux qui avaient pu s’intéresser pendant plusieurs générations à l’art littéraire, car “ils n’étaient point nécessairement préoccupés par des choses matérielles”, comme le mentionne Alexis de Tocqueville¹. Cette idée n’était pas compatible avec la vision qu’ils avaient de la démocratie qui renforce la demande égalitaire. Lorsque Tocqueville parle de la démocratie, ce n’est pas seulement d’une forme politique de gouvernement, mais d’un état social, de l’égalité de chacun à accéder à toutes les professions. La démocratie, poursuit-il en citant ceux qui avaient, malgré tout, le goût des lettres, “ne fait pas seulement pénétrer le goût des lettres dans les classes industrielles, elle introduit l’esprit industriel sur la littérature”². Les hommes dans les démocraties demandent alors à la littérature de l’inattendu, du nouveau, des clartés soudaines. Ces précisions nous apporterons, même si les temps ont changé, un éclairage particulier lors de la lecture des résultats de notre enquête.

Un autre point est à mentionner à cette époque : la nécessité d’aller plus loin que la seule transmission du savoir. L’idée d’une recherche organisée était en train de naître. C’est l’université John Hopkins, ouverte en 1876, qui mit dès le départ l’accent sur la recherche. Par la suite, recherche et application feront cause commune dans cette université. Le premier *Ph.D. (Doctor of Philosophy degree)* fut décerné à Yale en 1861, et le premier Doctorat en Sciences à Harvard en 1873.

2.2.4. Après 1900 : la consolidation

Les *colleges* avaient pour mission d’améliorer l’économie locale et le bien-être de la société en formant des travailleurs qualifiés. Cependant l’idée du *college* où les valeurs libérales forment les étudiants à penser, à développer une pensée critique, à écrire et parler avec cohérence n’était pas morte, et l’éducation supérieure appela à des *curriculum* intégrant ces valeurs. Cornell, par exemple, démontra que l’enseignement de l’art de la

¹ BENOIT Jean-Louis, *Alexis de TOCQUEVILLE : Textes essentiels*, Paris, Agora, p. 111.

² *Ibidem*, p. 11.

mécanique pouvait être enseigné à côté de l'enseignement libéral¹. Historiquement, nous dit Sheldon Rothblatt, "le curriculum et la profession entraînent pour une part moins importante dans la définition des traditions de l'éducation libérale, que l'esprit dans lequel un sujet donné était poursuivi"².

Les universités américaines ont connu un autre gros succès pendant et après la seconde guerre mondiale, car elles aideront à placer les Etats-Unis en position de "leader" technologique incontesté pour au moins deux décennies. Elles connaîtront ensuite une période plus difficile, avec les conséquences de la guerre du Vietnam.

Du point de vue des *curriculum*, la fin des années soixante-dix a vu de nouveaux changements. Les professeurs et les doyens, reconnaissant qu'ils étaient allés trop loin en répondant trop précisément aux critiques des étudiants pendant la tumultueuse décennie des années soixante³. Ils commencèrent, dès la fin des années 1970, à restaurer la cohérence des programmes qu'ils avaient perdue. Le déclin de l'apprentissage des langues étrangères a, de ce fait, ralenti.

Enfin, il faut mentionner que la recherche finalisée a joué un rôle financier prépondérant dans les universités. Une grande partie de la recherche universitaire américaine est traditionnellement en relation étroite avec le développement de l'économie. Le problème de l'interaction entre l'université et l'industrie a donné lieu à un grand nombre de publications et de colloques aux Etats-Unis depuis le début des années 1980.

Les universités sont actuellement peuplées d'étudiants se préparant à la mondialisation. Dans cette évolution vers un monde toujours plus technologique, les universités répondent aux besoins de formation des cadres. L'organisation de l'université américaine était en place au début XX^{ème} siècle et elle demeure inchangée aujourd'hui. Les universités, en général, sont proches de la société, de ses besoins et des valeurs populaires.

¹ GEIGER Roger, Research, "Graduate Education, and the Ecology of American Universities : An Interpretive History", dans ROTHBLATT Sheldon, WITTRÖCK Björn, *The European and American University since 1800*, Cambridge University Press, p. 234.

² ROTHBLATT Sheldon, "Liberal Education in the English Speaking World", dans ROTHBLATT Sheldon, WITTRÖCK Björn, *The European and American University since 1800*, Cambridge University Press, p. 25.

³ Les années 1960 ou "The Years of Protest", selon COWLEY William H. WILLIAM Don, *International and Historical Roots of American Higher Education*, New York, Garland Publishing inc., 1991, p. 194.

Ce sont des entreprises du savoir¹ et les étudiants, des consommateurs. Elles ont à gérer les pressions politiques, celles des bienfaiteurs et des chambres de commerce, les désirs des étudiants, etc. L'administration y est contraignante. Cependant, le système a prouvé son efficacité par la façon dont il fit face à un accroissement spectaculaire du nombre des étudiants. On comptait 237 000 étudiants sur les campus en 1900, 2,3 millions en 1947 et 14 millions en 1992. Un système d'aide aux classes les moins fortunées, aux femmes et aux minorités ethniques a été instauré.

En observant les orientations historiques de l'université américaine, nous nous posons plusieurs questions : les départements de langues étrangères ont-ils su suivre l'évolution pragmatique de la société ? Si non, pourquoi ? Qu'en est-il aujourd'hui ? Dans cet environnement majoritairement tourné vers le monde professionnel, quelle est la perception de l'étude des langues par les étudiants américains ? Est-ce pour eux, une matière pratique, ou bien culturelle ?

En résumé, il se dégage de l'histoire de l'université aux Etats-Unis, une tradition classique à son origine, l'étude des langues notamment n'étant entrée à l'université qu'à la fin du XVIII^{ème} siècle. L'idée de base de l'éducation était celle de "faire un homme d'abord"² et, quand cela était fait, il pouvait alors se tourner vers la vie professionnelle avec confiance. Ensuite, cet ordre s'est inversé. L'éducation libérale a été subordonnée à la recherche et la recherche à la société. La théorie doit être testée dans l'action.

¹ Au XXI^{ème} siècle, l'enseignement supérieur américain est la première industrie du pays. Selon COHEN Arthur M., *The Shaping of American Higher Education*, San Francisco, Jossey Bass, 1996, p. 574.

² BRUCHBACHER John, WILLIS Rudy, *Higher Education in Transition*, New Brunswick, Transaction Publishers, 1996, p. 301.

2.3. Fonctionnement des universités américaines

2.3.1. Universités et colleges

Suite à une “sélection” à la fin des études secondaires¹, l’organisation des études supérieures est divisée en deux cycles principaux dont nous reparlerons abondamment dans cette recherche, et que nous nommerons désormais par leur nom américain en italique :

- un cycle dit *undergraduate* conduit en quatre années au *Bachelor’s Degree*. Une étape intermédiaire existe après la seconde année.
- un cycle dit *graduate* mène ensuite au *Master’s Degree* (généralement en deux ans), puis au *Doctor of Philosophy* (Ph.D.).

Les *colleges* n’assurent le plus souvent que la préparation au premier cycle *undergraduate*. Appelés “*four year colleges*” ou encore “*liberal arts colleges*”, ils dispensent en quatre années, une éducation générale, qui est souvent moins rapidement spécialisée que celle que connaissent les étudiants dans les établissements plus complets qui sont décrits ensuite. Les étudiants de première année sont appelés *freshmen*, puis au fur et à mesure des années, *sophomore*, *junior* et *senior*.

Dans la majorité des cas, les universités assurent également la formation du premier cycle. Elles conduisent ensuite les jeunes diplômés titulaires *du Bachelor’s degree*, vers un second cycle qui ira au moins jusqu’au *Master’s Degree*.

On trouve également *des two-year college* ou *community college* publics, pratiquement gratuits, ou privés. Aujourd’hui, les *community college* scolarisent plus d’un tiers du total des inscrits dans les établissements d’enseignement supérieur. Les étudiants de ces *college* appartiennent souvent aux milieux défavorisés. Le fait que 25% seulement de ces étudiants poursuivent leurs études jusqu’au *bachelor’s degree* par un transfert dans une “grande université” inquiète les autorités.

¹ “Sélection” très différente de ce que nous connaissons, basée sur des Tests *SAT* (*Scholar Aptitude Test*), sur les notes du secondaires mais aussi sur les activités sportives et les *community service* (service à la communauté),-sauf pour les *community college* qui acceptent en principe tous les étudiants après le secondaire-. Les éléments cités détermineront souvent le choix des universités classées en catégories (*Heavy league*, “*Top*” 25, etc.).

2.3.2. Structures administratives

Un *college*, ou une université, est le plus souvent placé sous la responsabilité d'un conseil d'administration appelé le plus souvent "conseil de tutelle" ou *Board of Trustees* présidé par un *Chairman*. Il définit les grandes orientations financières ou administratives et la politique de l'enseignement et de la recherche. Le principe est que le choix de personnes étrangères à l'université servira mieux l'intérêt public que des personnes directement intéressées aux décisions qu'elles prennent. Ces fonctions sont bénévoles, mais prestigieuses. Le conseil délègue cependant une partie de l'autorité aux administrateurs et aux enseignants. C'est le conseil qui définit la politique et la mission de l'université, approuve le budget, les salaires et élit le Président¹. Les enseignants ne siègent généralement pas dans les conseils de leur propre établissement. Dans l'enseignement public, les *trustees* sont proposés par le gouverneur et confirmés par le Sénat de l'Etat.

Aux Etats-Unis, la gestion des universités s'apparente à celle des grandes entreprises. Le Président aux compétences multiples est l'arbitre suprême. Il jouit d'une certaine autonomie dans les décisions qu'il prend, et consulte bien au-delà de son *Board of Trustees*. Il tient le plus grand compte des avis des professeurs, des anciens diplômés ou *alumni*, des étudiants et parlementaires et des donateurs. Il doit persuader, plutôt que d'imposer son autorité.

2.3.3. Ecoles et programmes

Nous devons mentionner tout d'abord qu'il n'y a pas de "règles absolues", étant donné l'autonomie de chaque établissement. Nous fournirons seulement quelques éléments généraux.

¹ COHEN-STEINER Olivier, *L'enseignement aux Etats-Unis*, Nancy, Presse universitaire de Nancy, 1993, p. 116.

2.3.3.1. Une organisation en écoles

Dans une université ou dans un *college*, les disciplines sont regroupées en différentes écoles. Ces écoles peuvent s'appeler "*schools*" ou bien également s'appeler "*college*", ce qui peut être source de confusion pour un visiteur. Les disciplines littéraires, scientifiques et les sciences humaines sont souvent associées dans le *college of arts and sciences* ou *college of liberal arts*. Dans les grandes universités, on trouve au moins quatre *colleges*, voire plus. Chaque école est compartimentée en plusieurs sous-divisions. Prenons l'exemple d'*American University* à Washington, que nous présenterons ultérieurement. Le *college of arts and sciences* est divisé en *arts and humanities*, *sciences et social sciences*. A l'intérieur de *arts and humanities*, on trouve cinq départements : *arts*, *history*, *literature*, *performing arts*, *philosophy and religion*, et enfin *LFS* ou *language and foreign studies* où est rattaché, entre autres langues, l'enseignement du français, ainsi que l'enseignement de l'anglais langue étrangère (TESOL ou TESL).

Chaque *college* ou *school* est dirigé par un doyen. Son approbation est nécessaire pour les décisions concernant les programmes, le personnel, les diplômes, la recherche, les niveaux, etc. Il préside les assemblées d'enseignants du *college* ou de la *school*, il arbitre les conflits internes et approuve les budgets et les dépenses proposées.

Les directeurs de départements ou *Chairs*, malgré leurs fonctions administratives, sont en règle générale des enseignants. Leur fonction varie d'un établissement à l'autre. Inspirateurs et gestionnaires, ils disposent d'une certaine autonomie en matière de recrutement, promotion, titularisation des enseignants et choix des programmes, et n'agissent que sur consultation.

Les nominations d'enseignants se font donc au titre du département et les titularisations (*tenure*) également. Cependant, le nombre de professeurs *tenured* n'est pas décidé par le département. Il faut savoir que le département est majoritairement responsable de l'organisation des programmes. Il arrive qu'il fonctionne comme une unité autonome. Des tentatives de réformes portent sur la création de programmes interdisciplinaires. Nous reparlerons des programmes et des problèmes d'enseignement des langues dans le paragraphe consacré à la discussion à la fin de cette étude, notamment du problème

concernant les professeurs *tenured* (titulaires). Nous pouvons, tout en restant dans un cadre général, mentionner le mouvement qui s'est développé ces dernières années, celui d'une focalisation sur l'enseignement dans les universités, au détriment de la recherche. Il est courant de voir maintenant des universités qui cherchent des enseignants détenteurs d'un Ph. D., afin d'enseigner uniquement, sans être titulaires, ou *tenured*. Cet état de fait, s'il perdure, sera sûrement nuisible à la qualité des programmes enseignés, et par là nuisible aux étudiants.

2.3.3.2. Choix des programmes

Les étudiants, pendant les études *undergraduate*, ont un cursus en partie généraliste (*general education courses*). Un étudiant aura à suivre des cours de trois types (mais tout dépend de l'université) :

- des cours obligatoires (*requirements*) destinés à lui fournir des connaissances de base comme les cours d'écriture ou *college writing 1 and 2*,
- des cours correspondant à son *major*, qui équivaut à un début de spécialisation. Il ne choisira une *major*, en général, qu'à la fin de la première année, voire plus tard,
- des cours qu'il choisira en fonction de ses propres goûts (*electives*).

Les étudiants ont aussi la possibilité de choisir une deuxième spécialisation ou *minor*. On trouve également des *double major*. Chaque université dicte ses propres règles. Ce n'est qu'ensuite, au cours des études *graduate*, que les étudiants se spécialisent vraiment dans le domaine de leur choix.

Enfin, concernant l'étude des langues étrangères à l'université, la très grande diversité des curriculum dans le secondaire, ainsi que la liberté de choix des élèves dans leur cursus, leur permettent d'éviter certaines matières. De ce fait, les cours de langues étrangères se retrouvent à la 10^{ème} place, sur 11 matières proposées, selon le classement proposé par Charles Ballarin¹. Ce n'est cependant pas le cas à Washington, où les langues

¹ BALLARIN Charles, *Le système éducatif américain*, Collection Analyse des systèmes éducatifs, Sèvres, CIEP, 1996, p. 12.

sont obligatoires pour les admissions. Les universités de cette ville sont réputées, entre autres, pour leurs programmes d'études internationales.

Clark Kerr¹, Président de l'université de Californie dans les années 60, invente le néologisme "multiversité" pour désigner la singularité de l'université américaine. Elle a comme objectif de préparer les citoyens aux enjeux du monde moderne. Il s'agit, comme nous l'avons déjà mentionné, de mettre l'université au cœur de la société, en la reliant en amont à la diversité sociale du pays renouvelée sans cesse par l'immigration, et en aval aux entreprises. Alors que la France insiste sur la fonction citoyenne, la conception américaine attribue à l'université un rôle social, économique et culturel qui apparaît clairement dans les programmes et activités.

Nous pouvons dire en résumé que, de par leur fonctionnement à tous les niveaux, les universités ont une grande autonomie. Hétérogène et diversifiée, indépendante et omniprésente, coûteuse mais ouverte au plus grand nombre, l'université américaine est une image représentative de la société américaine. Les étudiants bénéficient d'une grande liberté de choix des enseignements, des cursus, des durées d'apprentissage, etc. Selon les universités et les Etats, ils peuvent encore effectuer toutes leurs études sans avoir de contact avec une langue étrangère. Si dans de nombreux cas, l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas obligatoire dans le cursus des étudiants, quels sont les facteurs qui vont influencer leur décision ou, au contraire, les détourner du français ? C'est un point que nous essayerons de déterminer lors de l'analyse des résultats de notre enquête.

¹ KERR Clark, *The Uses of the University*, Cambridge, Ma, Harvard University Press, 2001, dans HURET Romain, "Les universités au cœur de la société", *Revue Internationale d'éducation*, n°45, septembre 2007, Sèvres, CIEP, p.128.

Chapitre 3. L'enseignement du français aux Etats-Unis

Nous avons relevé au cours de l'histoire de l'enseignement du français aux Etats-Unis un certain nombre de tendances à caractère cyclique, qui a contribué à l'évolution des représentations envers l'apprentissage des langues au fil des époques. Nous présenterons donc, en premier lieu, un rappel historique de l'enseignement du français et de ses méthodes. Nous étudierons ensuite l'influence de l'immigration sur l'apprentissage du français, et rapporterons des données statistiques concernant cet enseignement depuis les cinquante dernières années. Nous terminerons par la présentation des exigences des établissements éducatifs en matière d'apprentissage obligatoire des langues étrangères.

3.1. Réflexions sur l'histoire de l'enseignement du français

On peut avancer d'une manière générale que l'enseignement des langues n'a jamais été très valorisé aux Etats-Unis. L'attitude des Américains y contribue par le fait que la grande majorité des citoyens ne se trouvent jamais dans une situation exigeant l'utilisation d'une seconde langue.

Nous évoquerons :

- les principaux événements historiques qui nous semblent être à la racine des représentations actuelles, de l'enseignement du français aux Indiens au tout début du XVII^{ème} siècle, à son enseignement dans le système éducatif aujourd'hui.
- les grandes lignes des méthodes d'enseignement successives

3.1.1. Références historiques

L'enseignement du français actuel est le descendant d'une longue tradition aux Etats-Unis. Nous distinguerons trois époques :

- le XVII^{ème} siècle et le XVIII^{ème} siècle
- le XIX^{ème} et le début du XX^{ème} siècle

- la fin des années cinquante et les années soixante

3.1.1.1. XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle : distinction et nécessité

Selon les recherches de George Watts¹, le français fut enseigné tout d'abord au nord de l'Amérique par des missionnaires catholiques aux Indiens, au tout début du XVII^{ème} siècle. En 1609, des jésuites français établirent une mission appelée "*Fortified Mission on Mount Desert Island*" qui était située dans ce qu'on appelle aujourd'hui la Nouvelle Angleterre. Ils ne commencèrent à enseigner, au tout début, que de simples phrases aux Indiens, afin que ceux-ci soient capables de comprendre leur enseignement religieux et pour vivre avec eux dans des termes amicaux. Plus tard, une école française fut fondée pendant le premier quart du XVIII^{ème} siècle, dans les territoires de l'Illinois, en connexion avec le collège jésuite.

Pendant la période coloniale, c'est-à-dire pendant le XVIII^{ème} siècle, le français fut largement enseigné du Massachusetts à la Géorgie et occupait une position bien établie dans la vie intellectuelle et commerciale de l'époque. Sa popularité a grandi, résultat de l'assistance française pendant la révolution américaine. L'étude du français était alors un accomplissement, une marque de culture et de distinction. Benjamin Franklin, dans son discours de 1749, *Proposals Relating to the Education of Youth in Philadelphia*², mentionnait le français comme une partie essentielle de la formation, mais il représentait aussi une valeur pratique pour les jeunes gens qui servaient de traducteurs aux marchands, avocats, etc. L'auteur rapporte ainsi qu'au XVII^{ème} siècle, de nombreux travaux de théologie, philosophie, géographie et politique ainsi que des dictionnaires et des grammaires françaises se trouvaient dans les premières bibliothèques de Nouvelle Angleterre. La capacité de lire le français était commune et en vogue. Etre abonné à des journaux français comme le "Courrier de Boston" en 1789, édité par Joseph de Nancrede, était une marque de statut social. Il devint à la mode pour les marchands, les modistes et les importateurs de vins français de faire de la publicité en français.

¹ WATTS George B., *The Teaching of French in the United States*, American Association of Teachers of French, 1963, p. 14.

² WATTS George B., *Ibidem*, p. 14.

A New York, un petit nombre de protestants français, qui avaient souvent séjourné en Hollande, avait rejoint la nouvelle colonie entre 1657 et 1663. En 1668, un quart de la population de New York était française, ce qui dynamisa l'apprentissage du français. L'église française était un lieu à la mode pour acquérir un accent correct. Cependant, vers la fin du XVIII^{ème} siècle, après la conquête britannique et la Révolution, les jeunes Hollandais et Huguenots abandonnèrent le français pour l'anglais. A Philadelphie, le français apparut dans le premier curriculum de l'Académie de Philadelphie en 1751 et l'étude du français a dû être populaire à cette époque, si l'on en juge par le grand nombre de publicités de cours de français dans les journaux. Comme mentionné plus haut, l'université de Columbia ouvrit une chaire de français en 1778, ainsi que Harvard. A Yale, l'établissement d'une chaire de français était en discussion depuis 1778. Le français ne parut sur le catalogue des enseignements comme option qu'en 1825.

En Caroline du Sud comme en Virginie, on trouvait à l'époque coloniale un intérêt parmi la "gentry" pour l'apprentissage du français. Jefferson apprit le français à l'âge de neuf ans. George Washington possédait de nombreux ouvrages en français et il fit apprendre le français au fils de sa femme ainsi qu'à son neveu. Il écrivait à ce dernier le 23 juillet 1797: "La langue française est si universelle et si nécessaire avec les étrangers, ou dans un pays étranger, je pense qu'il serait peu judicieux que vous ne l'appreniez pas"¹.

Pendant la seconde moitié du XVIII^{ème} siècle, le français était enseigné dans plusieurs universités américaines. Benjamin Franklin en personne, fondateur de l'Université de Pennsylvanie, a commencé à y enseigner les langues en 1733. Il recommandait le latin, le grec et le français pour la médecine, le latin et le français pour les études juridiques, enfin le français, l'espagnol et l'allemand pour le commerce. On y voit déjà se dessiner un intérêt pour l'étude du français dit "de spécialité". En 1780 seulement, le français devint une branche d'enseignement régulière. Pendant la période de la révolution française, quelques programmes de français seront "omis", car on craignait que même le son du français ne crée le désordre. Le français a été enseigné à Princeton dès 1753, mais comme matière extracurriculaire jusqu'au début du XIX^{ème} siècle.

¹ FITZPATRICK John C., *The Writings of George Washington*, XXVII, p. 338, dans WATTS George B. *op. cit.*, p. 33, 34.

3.1.1.2. XIX^{ème} et première moitié du XX^{ème} siècle : développement, déclin puis reprise

L'Académie militaire américaine de West Point, qui a ouvert ses portes en 1802, a été conçue suivant le modèle de l'Ecole Polytechnique de Paris, et de nombreux professeurs de français de renom y ont enseigné. Dans les années 1850, le nombre d'établissements consacrés aux sciences appliquées croît rapidement¹. A Harvard, en 1820, Ticknor introduisit une importante innovation : l'étude d'auteurs contemporains dans l'apprentissage des langues étrangères romanes, à une époque où l'étude des langues anciennes, latin et grec, étaient considérés comme de première importance. Il a permis aux étudiants de première année de choisir une langue moderne à la place d'une partie de leurs cours de latin et grec. Cependant, les autres membres de l'université considéraient l'étude des langues modernes comme peu importante et comme simple substitut pour des esprits incapables d'apprendre l'hébreu, le calcul et la chimie.

Sur la côte Pacifique, le français fut enseigné pour la première fois en 1853 à l'université de *Contra Costa* qui est devenue maintenant l'université de Californie. Les langues étrangères furent introduites dans les lycées ouverts au début du XIX^{ème} siècle, et spécialement en Nouvelle Angleterre.

Au début du XX^{ème} siècle, les langues modernes semblaient avoir acquis une place assez importante dans les études. Le français prédominait dans le Nord-est et l'allemand était prépondérant dans les régions de l'Ouest et du centre Nord. Le déclenchement de la première guerre mondiale fit diminuer les inscriptions en langue allemande de manière considérable. Une méfiance envers les langues étrangères en général s'instaura, sujets de passions humaines et de rivalités. En 1929, un rapport sur l'enseignement des langues modernes, "*The Teaching of Modern Languages in the United States*", concluait qu'il était nécessaire d'instaurer un objectif minimum, celui du *reading knowledge*, ou compréhension écrite. En 1944, la "commission pour les politiques linguistiques éducatives de l'association de l'éducation nationale" (*Educational Policies Commission of the National Education Association*), suggérait aux lycées de préparer les jeunes en vue de leurs futures professions,

¹ Tels le *Polytechnique Institute of Brooklyn*, le *MIT* ou *Massachusetts Institute of Technology*, etc. dans BODELLE Jacques, NICOLAON Gilbert, *op. cit.*, p. 16.

de les éduquer comme citoyens et de veiller à leur développement personnel. Si les étudiants étaient intéressés par des sujets périphériques, comme les langues étrangères, ils pouvaient choisir de les apprendre pendant leur temps libre.

Il y eut néanmoins, au cours de cette période sombre pour l'apprentissage des langues étrangères, de notables exceptions. De nombreux soldats, qui avaient séjourné en France pendant la première guerre mondiale, devinrent professeurs de français dans les écoles et collèges. Dans différents centres comme Middlebury, Chicago, Wisconsin (écoles élémentaires, secondaires et universités) etc., de nouvelles expérimentations de la méthode directe¹ virent le jour. De nouvelles méthodes furent conçues, basées sur le fait que le meilleur moyen, le plus naturel, d'apprendre une langue était de s'en servir.

Avec l'entrée des Etats-Unis dans la deuxième Guerre mondiale, le besoin des armées en personnes capables de parler une langue étrangère les amena à établir, en 1943, un programme d'enseignement de langues (*Army Specialized Training Program*), dans 55 collèges à travers tout le pays. L'accent fut mis sur la compréhension orale et la production orale. La large publicité due au succès de ce programme intensif de langue en temps de guerre avait mis en évidence que les méthodes antérieures d'enseignement, dans les *colleges* et écoles américaines, était inadaptées. Les neuf mois du programme de l'armée semblaient équivalents aux six ans d'études effectuées au lycée. Le public réalisa, à ce moment-là, que les compétences en langue étaient importantes pour le pays. La "méthode de l'armée" avait donné naissance à la méthode "audio-orale". Les programmes de langues furent ensuite conçus, dans quelques universités, par les professeurs de langues étrangères en collaboration avec le ministère de la guerre (*War Department*). Dans certaines universités, comme Cornell, des cours intensifs de langues étrangères se créèrent. Ils prévoyaient dix heures de cours de langue par semaine pour essayer de se rapprocher l'organisation du programme de l'armée.

¹ "Il s'agit surtout de la méthode utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIX^{ème} siècle et le fin de XX^{ème} siècle. Elle a aussi été relativement répandue aux Etats-Unis. (...) Le but général de la méthode est d'apprendre à utiliser la langue pour communiquer". D'après GERMAIN Claude, *Evolution de l'Enseignement des langues : 500 ans d'histoire*, Paris, Cle International, 1993, p.127.

3.1.1.3. Fin des années 1950 et années 1960 : le sommet

C'est en 1952 que la Fondation Rockefeller fit un don à l'association des professeurs de langue *MLA (Modern Language Association)*, qui lui permit de mettre en place son programme de langues étrangères. Le Président Eisenhower, en 1958, encouragea les langues étrangères et la création d'un institut de langues pour la formation de professeurs des écoles élémentaires et secondaires. Des fonds fédéraux furent également attribués pour développer l'apprentissage des langues étrangères.

Entre 1958 et 1960, les inscriptions en langues étrangères augmentèrent de 44%. Les inscriptions en français augmentèrent de 55,8% pendant ces 2 années¹. Elles ne seront ensuite jamais aussi nombreuses qu'à cette période. Washington (*District of Columbia*) comptait alors plus de 10% des étudiants de lycée en apprentissage de français. Nous verrons plus loin les chiffres détaillés du *MLA (Modern language Association)*, postérieurs à cette époque.

Dans les années 1960, l'obligation d'étudier une langue étrangère pour pouvoir entrer au *college* fut souvent restaurée. En Nouvelle-Angleterre, sur les 61 *Arts College* accrédités, seuls deux ne demandaient pas de langue étrangère. A Washington, toutes les universités avaient rendu l'étude des langues étrangères obligatoire. Le français était la langue étrangère la plus étudiée. New York arrivait en tête suivi de la Pennsylvanie, la Californie, le Massachussets. La Virginie arrivait en 11^{ème} position.

Suite aux innovations technologiques des années 1950², le gouvernement fédéral finança de nouveaux programmes de langues. A la fin des années 1960, l'espagnol et le français étaient pratiquement à égalité, avec un million d'inscriptions chacune. Mais en 1976, à la suite d'un changement de la composition de la population due à l'immigration venue en partie d'Amérique du Sud, deux fois plus d'étudiants apprenaient l'espagnol que le français³. Cette tendance s'accroît depuis.

¹ Chiffres du *MLA report*, 1961, dans WATTS George B., *op. cit.*, p. 145.

² Le lancement du premier Spoutnik russe, en 1957, a agi comme un catalyseur et d'importants fonds sont consacrés à l'enseignement des langues étrangères, selon GERMAIN Claude, *op. cit.*, p. 141.

³ AUGUSTIN Philippe, ARCENEUX Walter, "L'enseignement du français aux Etats-Unis", dans LAFAYETTE Robert C., *L'enseignement du français aux Etats-Unis : perspectives américaines et étrangères*, Paris, Didier, 1988, p. 31.

3.1.2. Evolution des méthodes d'enseignement

Les différentes activités d'apprentissage proposées en cours font partie des attentes des étudiants. Nous exposerons, à ce propos, les grandes lignes de l'évolution des méthodes d'enseignement des langues aux Etats-Unis.

Du point de vue méthodologique, les Etats-Unis, durant ces dernières années, comme la plupart des pays d'Europe, sont passés par la méthode grammaire-traduction, la méthode directe, la méthode audio-orale et audio-visuelle, etc. Jusqu'aux années 1950, "la fréquentation des grands auteurs constituait (...) l'alpha et l'oméga de toute méthodologie d'enseignement du français hors de France"¹. Petit à petit, relate Jeannette Bragger² en 1998, grâce aux efforts d'associations comme l'ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*), de l'ETS (*Educational Testing Service*), et des fonds du gouvernement fédéral, une orientation pédagogique, appelée "*proficiency*", s'est mis en place. Elle cherchait, grâce à l'intégration de tous les éléments de la langue, à développer chez l'étudiant la capacité d'employer cette langue dans les situations diverses que présente la vie humaine. Il ne suffit plus de mémoriser des règles, de conjuguer des verbes, d'enregistrer des phrases vides de sens.

Il existe actuellement un barème aux Etats-Unis, une classification des compétences linguistiques, ainsi que des examens pour évaluer ces compétences d'une façon générale. Le point de départ de cette orientation était un test développé par les agences militaires au moment de la Seconde guerre mondiale. Nous verrons, dans le chapitre dédié à la recherche documentaire, que les didacticiens américains cherchent à établir une sorte de "Cadre Commun". La classification, basée sur l'idée de "*proficiency*", selon Jeannette Bragger citée ci-dessus, comprend trois aspects de la langue qui s'entremêlent : *function*, *context*, *accuracy*. C'est-à-dire la fonction ou tâche linguistique à accomplir, le contexte dans lequel s'accomplit cette tâche, et l'exactitude de l'expression qui comprend la grammaire, le choix du vocabulaire et les éléments sociaux-linguistiques. Ce ne sont pas des éléments nouveaux. Ce n'est pas une méthode, mais plutôt un principe organisateur, un encadrement qui pousse à établir des critères d'apprentissage précis.

¹ PORCHER Louis, *Le français Langue Etrangère*, Paris, Hachette Education, 1995, p. 10.

² BRAGGER Jeannette. D., "Pratique actuelle de l'enseignement du français aux Etats-Unis", dans LAFAYETTE Robert C., *L'enseignement du français aux Etats-Unis : perspectives américaines et étrangères*, Paris, Didier, 1988, p. 31.

3.2. Immigration et apprentissage du français aux Etats-Unis

Parmi les nombreux facteurs qui influencent le choix de l'étude d'une langue étrangère donnée, la composition de la population joue un rôle important.

La récente recherche de Nancy Vieira Sterniak¹ sur "l'attitude² des Américains envers l'étude des langues étrangères de 1700 à 2006", fournit certains éléments de réflexion. La composition de la population peut jouer un rôle dans les choix d'apprentissage d'une langue à plusieurs niveaux. On peut apprendre une langue par tradition, parce qu'elle appartient à la même famille de langue que sa langue maternelle, pour son utilité, etc. Son hypothèse part du taux d'immigration. L'auteur émet l'hypothèse que des facteurs contextuels comme l'immigration influenceraient le nombre d'inscriptions dans les différentes langues.

Lorsque l'on compare le nombre d'immigrants venus d'Allemagne, de France, de Mexico et de Cuba, entre 1900 et 2006, au nombre d'inscriptions dans les différentes langues étrangères au lycée, entre 1948 et 2002, et à l'université entre 1960 et 2002, on remarque que les inscriptions en espagnol ont suivi les courbes de l'immigration en provenance de Mexico³. L'espagnol est désormais la langue la plus étudiée, loin devant le français et il n'a cessé d'attirer de nombreux étudiants depuis les cinquante dernières années.

L'auteur pense que la composition de la population aboutit à diverses attitudes qui influencent le choix de la langue étudiée d'une part, le système d'éducation en langues étrangères d'autre part, et que ces attitudes changent suivant les événements historiques. Cette hypothèse sur le choix d'apprentissage d'une certaine langue selon sa seule origine s'applique-t-elle au français ?

En décomposant l'analyse par siècle, on s'aperçoit que :

¹ VIEIRA STERNIAK Nancy, *The American Attitude toward Foreign Education from the 1700's to 2006*, Thèse, Université de Pittsburgh, 2008, p. 1-21.

² La notion d'attitude sera décrite dans le cadre théorique de cette recherche

³ D'après le *Department of Homeland Security Immigration and Naturalization Service, Statistical Yearbook, table 2*, dans VIEIRA STERNIAK Nancy, *op. cit.*, p. 44.

- Au XVII^{ème} et au début du XVIII^{ème} siècle, les Allemands composèrent la plus grande partie de l'immigration. Les écoles, à cette époque, offraient un apprentissage en de nombreuses langues étrangères, mais les données sur le nombre d'étudiants en langues étrangères ne sont apparues qu'à partir du XIX^{ème} siècle.

- Au XIX^{ème} siècle, l'immigration venue d'Allemagne était toujours la plus importante, sauf en 1820 où l'immigration venue de France surpassa celle de l'Allemagne. L'immigration en provenance du Mexique était très faible à cette époque¹. Pendant la première décennie du XIX^{ème} siècle, l'allemand au lycée était la langue la plus apprise, venaient ensuite le français et l'espagnol. Jusqu'en 1880, l'immigration européenne était presque exclusivement allemande, britannique et irlandaise, et la langue allemande gagna des apprenants jusqu'à la fin du siècle. Puis, la tendance s'inversa et les langues étrangères furent moins bien acceptées par les citoyens américains, dans un souci d'assimilation des jeunes, d'après Nancy Verniak. Pendant la dernière décennie du XIX^{ème} siècle, pratiquement aucun étudiant n'apprenait l'espagnol. Ceux qui étudiaient une langue étrangère apprenaient toujours le français ou l'allemand. On constate que lors de ce siècle, les inscriptions en français, allemand et espagnol suivirent le même schéma que les courbes d'immigration.

- Au XX^{ème} siècle, suite à la décision de réduire l'immigration et suite aux guerres mondiales, l'immigration venue d'Europe déclina. Elle atteignit son niveau le plus bas entre 1930 et 1939. Celle en provenance de France était très minime. En revanche, celle venue des Amériques augmenta pendant cette décennie, surtout celle du Mexique, après 1948. L'immigration des Africains était pratiquement inexistante, alors que celle d'Asie commença, d'une façon encore non significative cependant. Elle occupe maintenant la 2^{ème} place. Lorsque l'immigration européenne commença à décroître, de l'Allemagne comme de la France, bien que plus faible, l'immigration en provenance des Amériques, et surtout en provenance du Mexique, commença à croître et fut presque multipliée par cent.

En 1927, le français fut la langue majoritairement choisie, suivi de l'espagnol. On peut penser que le déclin de l'allemand est une conséquence de la première guerre mondiale. En 1948, d'après l'auteur, l'espagnol supplanta le français. L'auteur constate que les inscriptions en langue étrangères, pour l'espagnol et l'allemand suivent le schéma de

¹ Graphique n°9, "Immigration Data from France, Cuba and Mexico from 1820 to 1899", dans VIEIRA STERNIAK Nancy, *Ibidem.*, p. 76. Ce graphique est consultable dans les annexes (graphique n°1).

l'immigration pour le XX^{ème} siècle. En ce qui concerne le français, on remarque que l'immigration française a été minime et qu'elle est toujours inférieure à l'immigration venue d'Allemagne. Malgré cela, le français devient, après 1927, la première langue étrangère étudiée. Elle est actuellement en seconde position. D'autres facteurs plus conséquents interviennent donc pour influencer l'attitude des étudiants envers la langue française. On peut présager que ce sont les représentations culturelles et affectives, entre autres, qui attirent les étudiants américains, représentations soutenues par la politique linguistique et culturelle du gouvernement français et de la francophonie. C'est une des questions que nous étudierons dans cette recherche.

Dans la seconde décennie du XX^{ème} siècle, la réduction de l'immigration fut organisée. A la fin du XX^{ème} siècle, un intérêt croissant pour les langues "moins communément enseignées commença à émerger"¹.

- En ce début de XXI^{ème} siècle les chiffres de l'immigration suivent ceux de la fin du XX^{ème}. L'immigration venue d'Europe est à la troisième place. La première place revenant à l'immigration américaine suivie par celle de l'Asie². La composition de la population a une influence sur le choix de la langue. Cela se vérifie principalement pour l'espagnol et, dans une moindre mesure, pour l'allemand. Cette composition de la population explique la montée des inscriptions en langues asiatiques et le déclin de l'allemand et du français car, même si le nombre d'inscriptions augmente pour ce dernier, le rapport entre le nombre d'étudiants inscrits et le nombre d'étudiants apprenant le français diminue.

Nous avancerons, en résumé, que l'attitude des individus devant le choix d'une langue étrangère est conditionnée par de nombreux facteurs en interrelations. Pour l'espagnol, ainsi que pour l'allemand, le nombre d'apprenants s'est avéré lié au nombre d'immigrants des pays parlant cette langue. Cependant, d'autres facteurs s'entrecroisent, à l'image de la complexité de la réalité, comme le support financier de l'Etat fédéral par exemple. L'étude du français cependant, ne présente pas un rapport étroit avec le taux

¹ VIEIRA STERNIAK Nancy, *op. cit.*, p. 91.

² Graphique n°12, "Immigration Data from Europe, Asia, Africa, and America from 2000 to 2006", et n°15 p.100, "Immigration Data from Germany, France, Cuba, and Mexico from 2000 to 2006", dans VIEIRA STERNIAK Nancy, *op. cit.*, p. 98.

d'immigration. Celui-ci a été minime, particulièrement depuis le XIX^{ème} siècle, et d'autres facteurs prépondérants interviennent. Si l'immigration francophone n'intervient que pour une part minime dans le choix du français, on suppose que l'origine des étudiants interfère, dans le sens où les étudiants originaire d'Asie ou d'Amérique du Sud n'ont pas, par tradition, plus de raisons d'apprendre le français qu'une autre langue. Si certains s'inscrivent dans les classes de français, la concurrence avec les autres langues, asiatiques notamment, est forte.

3.3. L'enseignement du français en chiffres

3.3.1. Chiffres communiqués par la "Modern Language Association"

3.3.1.1. Les langues étrangères en général

Après un effondrement au début des années 70, les inscriptions dans les départements de langues étrangères des universités américaines, ont continué à croître depuis 1983, sans jamais atteindre cependant les chiffres de 1968. Selon une enquête de la MLA¹ (*Modern Language Association*), effectuée en 2006 auprès de 2795 institutions d'enseignement supérieur, ces inscriptions ont augmenté de 13% entre 2002 et 2006. "The big three", soit l'espagnol, le français et l'allemand, comptent encore, selon la MLA, 70% des inscriptions en langues étrangères. L'élément nouveau est la forte progression du chinois et de l'arabe au cours de la même période. Ce sont des langues que le gouvernement désigne comme "critiques" ou "stratégiques", comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, et qui sont également dénommées "langues les moins enseignées". L'étude réalisée montre un choix de ces langues nettement orienté vers des objectifs professionnels. Si l'on considère l'augmentation du nombre d'étudiants dans les universités durant cette période, ou même depuis les quarante dernières années, les inscriptions dans les trois langues étrangères les plus enseignées ont beaucoup chuté proportionnellement, et n'atteignent pas les niveaux des années 1960/65. Statistiquement, il y avait pour 100 étudiants en 1965, 16,5 inscriptions en cours de langues étrangères, alors qu'il n'y en aurait,

¹ FURMAN Nelly, GOLDBERG David, LUSIN Natalia, "Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education", Fall 2006, *Modern Language Association*, Web publication, November 13, 2007. Consultable sur : http://www.mla.org/2006_flenrollmentsurvey.

selon cette étude, plus que 8 sur 100 en 2006, malgré les incitations du gouvernement fédéral, surtout après l'année 2001.

3.3.1.2. Statistiques

Le français est toujours la seconde langue étrangère la plus enseignée aux Etats-Unis après l'espagnol. Le nombre des inscriptions à l'université a augmenté de 2,2 % entre 2002 et 2006, avec 206 466 inscriptions sur un total de 1,5 million pour l'ensemble des langues étrangères. L'espagnol a augmenté pour sa part de 10% au cours de cette période. Le nombre des inscriptions en français à l'université a cependant diminué de 18,6% par rapport à 1980¹.

On note que le nombre d'inscriptions a baissé de 32% dans les cours *graduate*. Entre 1995 et 2002, le nombre de diplômes de français décernés dans le supérieur n'a cessé, lui aussi, de diminuer chaque année, alors que celui des autres langues augmente, excepté pour l'allemand. Il a diminué de 70% entre 1969 et 2003. La différence entre le nombre d'inscrits dans les cours de niveaux débutants à avancés, et les cours de niveaux supérieurs est importante. On peut penser que les classes de première et deuxième années peuvent refléter les matières obligatoires alors que les niveaux avancés sont souvent facultatifs.

Dans le secondaire, les inscriptions en français arrivent en seconde position derrière l'espagnol. Elles représentent 6,2% des inscriptions en langue étrangère. Elles sont stables, contrairement aux autres langues qui augmentent. Moins d'un lycéen sur 10 s'inscrit dans un cours de français.

En résumé, on constate qu'un nombre plus important de langues sont enseignées depuis 2002, et qu'un plus grand nombre d'étudiants s'inscrivent dans les départements de langues ces dernières années, soit 13% en plus depuis 2002. Après avoir beaucoup baissé dans les années 1970, les inscriptions en cours de français sont stables depuis 1983, ou en légère augmentation au cours de la dernière décennie.

¹ *Ibidem*.

3.3.2 Exigences en langues étrangères des écoles et des universités

3.3.2.1. Dans le secondaire

L'obligation de cours de langue dans certains lycées conditionne une partie importante des inscriptions. Les conditions exigées pour accéder au diplôme de fin d'études secondaires (*Highschool diploma*), sont différentes selon les Etats. En langue, pour l'Etat du Maryland par exemple, il est spécifié¹ que 21 "crédits", ou unités de valeur, sont demandés, dont 2 "crédits" en langue étrangère, ou en technologie, ou encore en langage américain des signes, ou bien 4 "crédits" dans un programme technologique approuvé par l'Etat. Il est donc possible de rentrer à l'Université, ou même d'obtenir un master aujourd'hui dans le Maryland, sans avoir appris une langue étrangère. En 2005, 31 Etats ne demandaient aucun "crédit" en langue étrangère pour obtenir le diplôme de fin d'études secondaires². Le *District of Columbia* est parmi ceux qui demandent 2 "crédits", ou unités de valeur, en langue étrangère pour l'obtention du diplôme.

De nombreux Etats avaient adopté, à l'aube de l'an 2000, le fait qu'au moins deux années de cours de langues soient proposées aux étudiants du secondaire. Les inscriptions ont augmenté de ce fait dans le supérieur.

3.3.2.2. A l'université

Les obligations en langues étrangères pour l'obtention du diplôme dépendent de chaque université et varient en fonction de chaque diplôme. Nous étudierons dans notre enquête l'importance que les étudiants donnent à ce facteur parmi leurs raisons d'apprentissage d'une langue étrangère.

Il en est de même en ce qui concerne l'admission dans une université. Pour une université tournée vers les études internationales, comme American University, il est demandé deux ans d'études en langues étrangères pour être admis en première année,

¹ Maryland State department of Education, May 2007, consultable sur : <http://www.marylandpublicschools.org/msde>

² D'après le tableau n° 14, p. 104, "Foreign Language Requirements for Highschool graduation in Carnegie units in 2005", de Nancy VIEIRA STERNIAK, *op. cit.*

comme *freshman*. Pour George Washington University, quatre ans sont conseillés, mais cette donnée dépend des programmes et certains étudiants peuvent être admis sans avoir étudié une langue étrangère.

Chapitre 4. Les textes officiels

L'histoire des langues constitue le versant linguistique de l'histoire des sociétés. En effet, comme il apparaît depuis le début de cette étude, les questions linguistiques nous parlent des réalités sociales. Pour tenter de réguler, selon certaines valeurs, ce “marché des langues”¹, la politique linguistique est un ensemble de choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, nous dit Louis-Jean Calvet².

Quelles sont les orientations actuelles du gouvernement américain envers l'étude des langues étrangères ? Favorise-t-il actuellement leur apprentissage ? Dans quel but ? Quelle est la politique linguistique éducative de la France aux Etats-Unis ?

Nous préciserons successivement :

- les directives du gouvernement fédéral des Etats-Unis envers l'apprentissage des langues étrangères. Ceci nous permettra d'entrevoir les pressions politiques qui pèsent sur les départements de langues, de français en particulier, et qui se répercutent sur leur organisation, et par là sur les programmes et leur enseignement.
- nous continuerons par la politique linguistique de la France qui a toujours eu, pour des raisons historiques, une politique linguistique très importante par rapport aux autres pays d'Europe. Nous ferons le point sur les principaux objectifs actuels de la politique de soutien à la langue française. Nous nous poserons la question de savoir si cette politique et ses objectifs se répercutent auprès des départements de français des universités américaines, et surtout, de leurs étudiants.

¹ D'après le titre de l'ouvrage de CALVET, Louis-Jean, *Le marché aux langues*, Paris, Plon, 2002, 220p.

² Définition de “politique linguistique” : d'après CALVET, Louis-Jean, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Pluriel, 1999, p. 154. “Nous considérons la politique linguistique comme l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale”.

4.1. Politiques linguistiques éducatives aux Etats-Unis

Si on ne peut pas parler de réelle politique linguistique éducative aux Etats-Unis, vu la liberté de chaque Etat et de chaque université, le gouvernement fédéral donne des orientations par les importantes subventions qu'il distribue.

Puisque les Etats et les universités sont autonomes, Jeannette D. Bragger¹ attire notre attention sur le fait qu'il est difficile de savoir ce qui se passe exactement dans les différents établissements. Le résultat est que l'articulation entre institutions, programmes et cours est difficile à établir. Les étudiants qui passent d'une région à l'autre n'ont pas de continuité dans leur formation. D'un autre point de vue, la décentralisation présente beaucoup de possibilités d'ouverture et de choix éducatifs.

4.1.1. Fonctionnement

Un "ministre" de l'éducation (*Secretary of Education*) est à la tête du **département de l'éducation** au niveau du gouvernement fédéral. Sa mission est de "promouvoir la réussite des étudiants et leur préparation pour assurer leur compétitivité au niveau de l'économie globale, en encourageant une éducation d'excellence et en assurant un accès égal à cette éducation"².

Le département de l'éducation, nous l'avons vu, administre les aides financières pour l'éducation, collecte les statistiques éducatives afin d'orienter les améliorations dans la qualité de l'enseignement, et travaille pour soutenir les efforts financiers des Etats et ceux des parents et des étudiants. L'éducation est donc l'affaire de tous et, comme nous l'énoncions dans le chapitre précédent sur l'histoire des universités, le but est de former des étudiants compétitifs au niveau de l'économie mondiale. Ce point de vue devrait se répercuter au niveau du choix et de l'apprentissage des langues étrangères.

¹ BRAGGER Jeannette D., "Pratique actuelle de l'enseignement du français aux Etats-Unis", dans LAFAYETTE Robert C., *L'enseignement du français aux Etats-Unis : perspectives américaines et étrangères*, Paris, Didier, 1988, p. 31.

² D'après le site du gouvernement américain (*Department of Education 2009*) qui est consultable à l'adresse suivante : <http://www.ed.gov>

Afin de mener cette mission à l'échelle d'un pays tel que les Etats-Unis, le gouvernement y consacre les moyens nécessaires : "Le ministère de l'éducation gère 4 200 employés et un budget de 68.6 milliard de dollars"¹.

Nous exposerons ci-après succinctement son organisation puis mentionnerons les principales associations éducatives :

- Une organisation complexe : il y a, au niveau fédéral, de nombreux bureaux (*offices*), allant du "bureau de l'éducation supérieure" au "bureau des affaires internationales". Au niveau des Etats, on trouve les départements de l'éducation d'Etat ou *State Department of Education*, ainsi que des centaines d'agences dont le nombre varie selon l'Etat. Le fait que l'éducation soit gouvernée par les autorités locales conduit à un manque de curriculum national pour les langues étrangères.

En ce qui concerne l'enseignement primaire et secondaire, sa fragmentation historique en 16 000 comités d'éducation nommés *School Board* a été particulièrement hostile à toute sorte de politique linguistique fédérale. Les *School Boards* définissent le nombre de cours hebdomadaires enseignés en langue étrangère, les niveaux de compétence, les langues offertes, etc. Il n'y a pas de régulation fédérale sur la formation des professeurs et le barème de leurs salaires, comme énoncé précédemment.

- Nous citerons également quelques unes des nombreuses **associations éducatives** qui sont impliquées, de manières différentes, dans l'apprentissage des langues aux Etats-Unis et auxquelles le gouvernement fait appel (liste non exhaustive) :

- MLA (*Modern Language Association*)
- ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*)
- AAAL (*American Association for Applied Linguistics*)
- CAL (*Center for Applied Linguistics*)
- JNCL (*Joint National Committee for languages*)
- K-12 (soit classes maternelles à terminales) et "Government agencies"
- LSA (*Linguistic Society of America*)
- NFLC (*National Foreign language center*)

¹ D'après le site du gouvernement américain qui est consultable à l'adresse suivante : <http://www.ed.gov/about/offices/or/index.html>

La question des langues étrangères est régulièrement soulevée par les divers Présidents des Etats-Unis. Les fonds fédéraux en faveur de l'apprentissage des langues étrangères furent augmentés significativement après la guerre froide entre les Etats-Unis et la Russie. Sous la présidence de George H. W. Bush en 1991, le gouvernement fédéral alloua 150 millions de dollars pour améliorer les programmes de langues étrangères. Les Présidents qui suivirent, Bill Clinton et G.W.Bush, eurent la même attitude que leur prédécesseur à propos de la nécessité d'investir dans les langues étrangères. A la fin des années Clinton, 69 millions avaient été alloués pour l'étude des langues étrangères. Ce chiffre a pratiquement doublé depuis les événements du 11 septembre 2001. Le discours de Barack Obama tenu en Géorgie durant la campagne présidentielle¹ en 2008 mettait clairement l'accent sur le problème du manque d'enseignement des langues étrangères aux Etats-Unis : "Vous savez, c'est embarrassant lorsque les européens viennent ici, ils parlent tous anglais, ils parlent français, allemand. Et quand nous allons en Europe, tout ce que l'on peut dire est *merci beaucoup*".

4.1.2. Les grandes orientations

Nous commencerons par citer quelques uns des documents et rapports gouvernementaux. Nous expliquerons ensuite la situation actuelle et les grandes lignes d'orientation de la politique linguistique éducative qui concernent, notamment, les universités et leurs programmes. Nous finirons par la question de l'évaluation en langue étrangère.

Heidi Byrnes², *Associate Editor* de la revue MLJ ou *Modern Language Journal*, dresse une liste des conférences³ qui se sont tenues récemment sur le thème de l'insuffisance d'enseignement en langues étrangères, co-organisées par toutes les parties concernées (les associations de langues étrangères, les universités, les représentants des

¹ POWELL Michaël, *The New York Times*, 12 juillet 2008 "late edition", consultable sur : <http://www.nytimes.com>

² BYRNES Heidi, "From Representation at the Federal/National Level to Creating a Foreign Language Education Framework", *The Modern Language Journal*, 2008, 92, iv, p. 614.

³ Entre autres : "The National Language Conference : A Call to Action" en 2005 co-organisée par le Département de défense et le centre pour les Etudes avancées de langues à l'Université du Maryland à College Park ; "The US Department of State's announcement of the National Security Language Initiative" en 2006 ; The rapport du "Committee for Economic Development", "Education for a Global Leadership" en 2006, le rapport de la MLA, "Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World". (MLA, 2007a), etc.

départements de la défense et du comité pour le développement économique). L'auteur rapporte que les documents sont unanimes quant à la déplorable situation de l'enseignement/apprentissage des langues dans le pays et les sévères conséquences pour de nombreux secteurs de la société. La longue tradition américaine qui consiste à laisser les décisions en matière d'éducation à l'initiative des Etats ou des autorités locales, a abouti à des résultats peu satisfaisants. L'auteur propose plusieurs solutions, dont la nomination d'un coordinateur au niveau fédéral. Il note aussi l'importance de la coordination entre l'enseignement primaire et secondaire, et l'éducation supérieure.

Après l'appel du Président G.W. Bush, en janvier 2006¹, à développer les aptitudes des américains en langues étrangères, l'accent a été mis sur le besoin immédiat de locuteurs en langue arabe, en chinois, en farsi, en indonésien et en coréen notamment, pour des raisons de sécurité nationale.

Les besoins en langues se font sentir au niveau :

- de la sécurité nationale,
- des préoccupations diplomatiques,
- de la compétitivité économique,
- du social (justice, santé...).

Ces informations nous ont guidée lors des entretiens avec les étudiants et l'élaboration du questionnaire de l'enquête.

D'après une enquête, la *General Social Survey*, réalisée en 2000 auprès de la population², 26% des personnes ont répondu qu'elles pouvaient parler une langue étrangère et 10% seulement qu'elles la parlaient bien. Un grand nombre d'entre elles l'avaient apprise enfant chez eux, et non à l'école. L'enquête révéla que les langues les plus parlées étaient l'espagnol (50%), le français (15%) et l'allemand (9%), suivies du tagalog (3%), de l'italien (3%), du russe (2%), puis pour 1% du chinois, du vietnamien et du polonais. Les enquêtés qui disent parler une langue étrangère, sont en général âgés de 25 à 44 ans. Les hommes et

¹ ROBINSON John P., RIVERS William P., BRECHT Richard D., "Speaking Foreign Languages in the United States: Correlates, Trends, and Possible Consequences", *The Modern Language Journal*, 2006, 90, iv, p. 457.

² *Ibidem*.

les femmes sont également représentés. Ils ont suivi des études supérieures, et vivent dans des grandes villes côtières. On remarque une grande disparité au niveau du territoire.

Selon un article récent de la revue *Language, Culture and Curriculum*¹, le département de l'éducation a attribué, depuis 1990, des subventions aux établissements d'éducation supérieure pour établir des centres de ressources de langues. Quinze centres ont ainsi été créés. Il a également attribué des bourses aux étudiants pour apprendre à l'étranger les langues dont le pays ressent un besoin important, ou "*critical need languages*", et décidé de protéger les langues du pays acquises par "héritage" ou "*heritage languages*", ainsi que de renforcer le développement de pédagogies appropriées pour le développement de ces langues.

Les appels à l'internationalisation du monde des affaires, juridique et universitaire reçoivent l'approbation du public. La connexion entre ces objectifs et l'apprentissage par les étudiants des langues du monde, comme faisant partie du curriculum scolaire et universitaire, semble encore très ténu pour beaucoup d'Américains. Il paraît nécessaire de continuer à faire évoluer les représentations des parents américains, des administrateurs et des politiques. Cependant, la connaissance d'une langue n'est pas le luxe d'une élite mais une composante essentielle de la survie de la démocratie aux Etats-Unis en considérant la place qu'occupent les Etats-Unis dans le monde. Le monde, même s'il parle anglais en partie, pense et ressent dans de nombreuses langues différentes. Les professeurs de langues ont un rôle essentiel à jouer dans cette évolution. Nous y reviendrons dans la quatrième partie de cette recherche.

Les subventions importantes, mais uniquement attribuées à l'enseignement des langues critiques (*critical languages*), afin d'assurer la sécurité et la prospérité du pays au XXI^{ème} siècle, ne font pas l'unanimité parmi les professeurs. June K. Phillips² déplore la rafale de documents législatifs dénonçant le manque de locuteurs des langues "stratégiques" et s'inquiète que le programme d'assistance aux langues étrangères (*Foreign Language Assistance Program*), ait accordé des crédits supplémentaires pour les programmes de langues dites stratégiques, ce qui lèse, selon lui, les autres langues. Les auteurs préféreraient

¹ SEHLAOUI Abdelilah Salim, "Language Learning in the United States of America", *Language, Culture and Curriculum*, 2008, vol. 21, n°3, Taylor and Francis group, p. 195.

² PHILLIPS June K., "Foreign Language Education : Whose Definition?", *The Modern Language Journal*, 2007, 91, ii, p. 266, 267.

que le gouvernement affiche plus d'enthousiasme pour les problèmes d'évaluation. Un des problèmes des programmes de langues est qu'ils ne sont pas basés sur des niveaux de compétence. Malgré les avancées dans le domaine de l'évaluation et de la classification des compétences linguistiques, la plupart des Etats se servent encore d'un système de crédits basé sur le temps passé par les étudiants dans un programme, plutôt que par la démonstration d'une compétence. Un certain nombre de tests mis au point par l'ACTFL¹ (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*) en 1996, ont été créés pour évaluer le niveau des étudiants et avoir une référence nationale, mais à notre connaissance, peu d'universités les utilisent à ce jour dans leur pratique quotidienne.

En résumé, s'il n'existe pas de politique linguistique à proprement parler aux Etats-Unis, les langues étrangères et leur apprentissage constituent un sujet important pour le gouvernement fédéral. Les fonds qui y sont consacrés augmentent depuis ces dernières années. L'accent est mis sur l'apprentissage des langues dites stratégiques et les professeurs de langues n'approuvent pas toujours ce choix. Ces orientations touchent le système éducatif dans son ensemble y compris les universités. Les discours politiques influent sur les représentations linguistiques des étudiants, leurs choix et leurs attentes. Le français doit, dans cette conjoncture, être vigilant pour maintenir son image et pour la faire évoluer vers une image de langue moderne et utile.

4.2. La politique linguistique de la France

“La diffusion d'une langue est un des facteurs de la puissance mondiale d'une nation” écrit Louis Porcher². La France demeure le pays qui consacre le plus d'efforts à la promotion et à la diffusion de sa langue. Avec 250 000 enseignants de français dans le monde³, le français langue étrangère est, selon différents auteurs⁴, une discipline, qui malgré quelques reculs, se porte bien dans le contexte actuel, si on continue à y prendre garde. Depuis 1983, le Français Langue Etrangère est aussi un domaine universitaire propre.

¹ SIELOFF MAGNAN Sally, “Reconsidering Communicative Language Teaching for National Goals”, *The Modern Language Journal*, 2007, 91, Iii, p. 250.

² PORCHER Louis, *Le français Langue Etrangère*, Paris, Hachette Education, 1995, p. 6.

³ *Ibidem*, p. 5.

⁴ Tels Louis PORCHER, Claude HAGEGE.

Quelles sont les actions du gouvernement français pour l'image et la diffusion de sa langue aux Etats-Unis ? Quelle image du français langue étrangère voudrait donner la politique linguistique de la France ? Au sein d'un département de français à l'université aux Etats-Unis, la politique de la France envers le français transparaît-elle ? Si oui, à quels niveaux ?

Au fil de cette recherche, il nous a semblé nécessaire de présenter les différents organismes et leurs discours, même si cette énumération ne semble pas au premier abord directement au cœur de notre problématique. Les données que nous en retirerons, constitueront d'abord des éléments de comparaison avec les pratiques en place dans les institutions, puis des éléments de réflexion lors de la discussion de nos résultats d'observation, et de la proposition de programme.

Nous reviendrons tout d'abord succinctement sur l'histoire de la politique linguistique de la France puis dresserons une liste des différents niveaux de décision et d'application pour la diffusion de la langue française. Nous détaillerons ensuite les grandes orientations actuelles. Nous finirons par la politique de coopération universitaire France/Etats-Unis et par les actions menées par "l'attachée de coopération éducative" à l'ambassade de France à Washington.

4.2.1. Rappels historiques

Depuis des siècles, les pouvoirs publics font preuve d'une attention soutenue à l'égard de la langue française, telle qu'elle doit être écrite et enseignée. Ce fait commence véritablement avec une ordonnance devenue célèbre¹, l'ordonnance de Villers-Cotterêts prise par François I^{er} en août 1539. Ce n'est véritablement que durant la deuxième guerre mondiale que les langues et les cultures sont apparues comme des biens identitaires et patrimoniaux, faisant partie de la puissance d'un pays.

Peu à peu, s'est mise en place au sein du Ministère des Affaires étrangères, une véritable structure visant à promouvoir mondialement le français. Parce que le français était

¹ Sa célébrité tient surtout à ce qu'elle ordonne que les actes notariés, les procédures et les jugements soient rédigés en français, d'après LANDICK Marie, *La langue française face aux institutions*, Paris, l'Harmattan, 2003, p. 35.

la langue diplomatique, parce qu'il était la "langue des lumières", il suscitait des vocations d'apprentissage. Qu'en est-il aujourd'hui ? Cela sera le thème d'une de nos hypothèses de recherche que nous exposerons dans la troisième partie de cette étude. Le besoin de propager le français dévoile-t-il la conscience d'une certaine crise ?

La cinquième république est caractérisée par un renouveau de législation linguistique. Deux lois à portée générale ont été adoptées :

- La loi du 31 décembre 1975 qui est le fruit d'une prise de conscience par certains de la nécessité de protéger une langue française jugée menacé.
- La loi du 4 août 1994 dite "Toubon" du nom du ministre chargé de la culture qui en fut à l'initiative. Elle s'est substituée à la loi précédente dont elle élargit le champ d'application et renforce les dispositions. Ce texte porte sur la présence du français et non sur son contenu. Il marque déjà "la volonté de maintenir le français comme élément de la cohésion sociale et moyen de communication internationale, dans une France qui se veut ouverte sur l'extérieur et partie prenante de la mondialisation"¹.

Nous présenterons, ci-dessous, les différents intervenants de la politique linguistique du français puis exposerons leurs principales orientations.

4.2.2. Les différents intervenants

La France dispose d'un nombre très important de lieux de consultation, de décision et d'application de la politique linguistique. Nous citerons successivement les organisations, sans exhaustivité, de ces différents niveaux :

- le niveau présidentiel
- le niveau ministériel
- le niveau associatif
- la francophonie

¹ DGLFLF, *L'emploi de la langue française, le cadre légal*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 2008.

4.2.2.1. Au niveau de la Présidence de la République

Le Président de la République détermine la politique générale en matière de Francophonie et représente la France au sommet de la francophonie. Il est le garant des institutions de la république et veille au respect de la constitution.

4.2.2.2. Au niveau des services du Premier Ministre

- Le Conseil Supérieur de la Langue Française est chargé de présenter au Gouvernement des propositions concernant l'usage, la diffusion et la valorisation de la langue française ainsi que la politique à l'égard des langues étrangères régionales.
- La Commission Générale de terminologie et de néologie.

4.2.2.3. Au niveau des ministères français et de leurs opérateurs et services spécialisés

A. Le ministère des Affaires étrangères et européennes (MAEE)

C'est l'organisme le plus important décideur de la politique linguistique du français¹. Le secrétaire d'Etat chargé de la coopération et de la francophonie, s'occupe des affaires relatives à la coopération, au développement et à la francophonie. Il est délégué auprès du Ministère des Affaires étrangères et européennes. Pour remplir sa mission, il dispose notamment :

- du service des affaires francophones qui exerce la fonction de "correspondant national de l'OIF",
- de la DGCID, direction générale de la coopération internationale et du développement, qui gère l'action culturelle de la France au sens le plus large. Sa dénomination devrait évoluer dans les prochains mois vers une appellation en rapport avec la mondialisation,
- du carnet d'adresses du réseau de coopération et d'action culturelle,

¹ Selon le site du gouvernement que l'on peut consulter à l'adresse suivante : www.diplomatie.gouv.fr

- Alliances françaises, centres culturels et instituts français,
- Instituts de recherche et services de coopération et d'action culturelle.

On citera également :

- L'AEFE, Agence pour l'enseignement du français, placée sous la tutelle du ministère des Affaires étrangères et européennes, qui est chargée du suivi et de l'animation d'un réseau de 253 établissements à programme français répartis dans près de 135 pays à travers le monde, sur les 440 établissements actuellement homologués par le ministère de l'éducation nationale français. Une quarantaine d'établissements sont reconnus par l'Education nationale aux Etats-Unis et au Canada.

- L'agence CampusFrance qui a remplacé Edufrance qui avait été créée en 1996 par le Ministère des Affaires étrangères sous la tutelle de l'Education nationale. Elle est chargée de promouvoir, dans le monde entier, les établissements supérieurs français et de développer, en coopération avec l'enseignement supérieur, les échanges internationaux et la culture française dans le monde. La France occupe une place prééminente du point de vue de la mobilité académique internationale puisqu'elle était en 2006, le troisième pays d'accueil avec 265 000 étudiants étrangers, derrière les Etats-Unis et la Grande Bretagne. Les étudiants des universités washingtoniennes sont très demandeurs (50% d'entre eux) de programmes d'échanges.

- L'agence CulturesFrance, opérateur délégué du ministère des Affaires étrangères et européennes, au service de son action culturelle extérieure, et du Ministère de la Culture et de la communication pour les échanges culturels internationaux. CulturesFrance exerce sa mission en liaison avec les institutions culturelles françaises et avec le réseau culturel français à l'étranger.

B. Le Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement et de la recherche

A travers la délégation aux relations internationales et à la coopération, il s'occupe des personnels détachés dans les établissements français ou Alliances françaises¹. Les

¹ Selon le site du gouvernement que l'on peut consulter à l'adresse suivante : education.gouv.fr

fonctionnaires du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche peuvent être détachés, soit sur des postes des services ou établissements culturels relevant de nos ambassades, soit comme assistants techniques pour servir dans les structures nationales ou régionales de certains états.

C. Le Ministère de la Culture et de la Communication

Il comprend plusieurs conseils supérieurs et délégations dont :

- la DGLFLF¹, La délégation générale à la langue française et aux langues de France qui est rattachée au ministère de la Culture et de la Communication depuis 1996. Elle anime et coordonne l'action des pouvoirs publics pour la promotion et l'emploi du français et veille à favoriser son utilisation comme langue de communication internationale.

4.2.2.4. Les milieux associatifs et les institutions d'enseignement et de recherche

A. Les associations professionnelles

- FIPF : fédération internationale des professeurs de français.
- ADCUEFE : association des directeurs des centres universitaires d'études françaises pour l'étranger.
- SOUFFLE : groupement professionnel des organismes d'enseignement du français langue étrangère.
- ADACEF : l'association des attachés de coopération éducative, des attachés de coopération pour le français, des attachés de coopération universitaire, anciennement association des attachés linguistiques.
- ASDIFLE : association de didactique du français langue étrangère.
- SIHFLES : société internationale pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde.

¹Selon le site que l'on peut consulter à l'adresse suivante : dglf.culture.gouv.fr

B. Autres associations

Nous n'en citerons que quelques-unes telles l'AFAL (association francophone d'amitiés et de liaison), l'ADIFLOR (association pour la diffusion internationale francophone de livres, ouvrages et revues), la MLF (mission laïque française).

C. Les institutions d'enseignement de formation et de recherche

- Les universités
- Les alliances françaises
- Le CIEP, centre international d'études pédagogiques : créé en 1945, le CIEP est un établissement public du ministère de l'éducation nationale qui travaille en relation étroite avec de nombreux partenaires nationaux et internationaux. Il est reconnu, en France et à l'étranger, pour ses compétences en matière d'expertise, de formation et d'évaluation, et pour sa réflexion dans le domaine de la coopération internationale en éducation.

D. Le monde éditorial et les médias

- Le monde éditorial, sans exhaustivité : CLE, Didier, Hachette, PUG, le français dans le monde, etc.
- Les médias audiovisuels : TV5 monde (Euronews), RFI, RFO, etc.
- Le réseau des Centres culturels, Instituts français à l'étranger.

4.2.2.5. La Francophonie

L'OIF ou Organisation Internationale de la Francophonie, en est l'opérateur principal. La francophonie veille au renforcement du français comme outil de communication et vecteur culturel et, par extension, comme langue de communication internationale, d'enseignement et de support à un dynamisme intellectuel, scientifique et culturel novateur. Elle associe cette action à son engagement en faveur du plurilinguisme¹

¹ Claude HAGEGE, dans *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 1996, p. 11, distingue le *plurilinguisme*, ou coexistence d'une pluralité de langues dans un espace géographique ou politique donné, du *multilinguisme*, qui réfère à la connaissance multiple de langues chez un même individu. Cette distinction cependant n'est pas toujours établie dans la littérature.

en symbiose avec les grandes communautés linguistiques dans le monde. Cette organisation regroupe 56 États et gouvernements membres et 14 observateurs. Les 4 opérateurs directs de l'OIF mettent en œuvre les décisions en fonction de leurs domaines de compétences. L'OIF s'appuie ainsi sur :

- l'AUF, agence universitaire de la francophonie,
- TV5Monde, dont les enseignants de français à l'étranger se servent souvent,
- l'université Senghor d'Alexandrie,
- l'AIMF, l'association internationale des maires francophones.

Nous citerons également les autres agences et opérateurs : la CONFEMEN, conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage, l'AIF, agence internationale de la francophonie, l'APF, l'assemblée parlementaire de la francophonie qui est l'assemblée consultative de la francophonie, l'ACCT, agence de coopération culturelle et technique, RFI, radio France international, la DGCID, direction générale de la coopération internationale et du développement, citée précédemment.

4.2.3. Quelles orientations pour la politique de diffusion du français ?

Devant la complexité de ce réseau de soutien à la langue française, nous essayerons de résumer les grandes orientations des organismes principaux que nous venons de citer (DGCID, DGLFLF, francophonie), en faisant une mise au point pour chacune d'elles sur l'enseignement du français aux Etats-Unis. Nous parlerons ensuite du réseau des centres culturels français à l'étranger et enfin la coopération universitaire France/Etats-Unis qui contribue à faire évoluer les représentations linguistiques des étudiants.

Nous finirons ce paragraphe par une synthèse de la promotion du français et de son enseignement aux Etats-Unis qui sera illustrée par la retranscription d'un entretien avec Madame Catherine Petillon, attachée linguistique à l'ambassade de France à Washington¹.

¹ Site de l'Ambassade : <http://www.info-france-usa.org/spip.php?article348>

4.2.3.1. Selon la direction générale de la coopération internationale et du développement

La politique de diffusion et de promotion de la langue française, mise en œuvre par le ministère des affaires étrangères, s'organise autour de plusieurs grands axes de travail. Le premier nous concerne particulièrement, dans le contexte universitaire washingtonien, mais la francophonie d'Amérique du Nord ne semble pas constituer actuellement un sujet de préoccupation majeure. Il s'agit de :

- la promotion du plurilinguisme qui implique notamment le maintien de la place du français dans les organisations internationales. En effet le français est langue officielle et langue de travail de toutes les grandes organisations internationales (ONU, OTAN, Conseil de l'Europe et, partagé avec l'anglais, celle du comité international olympique).
- la valorisation du français comme outil d'aide au développement dans les pays de la zone de solidarité prioritaire et la redéfinition de l'offre linguistique dans les grands pays émergents, afin d'attirer vers eux de nouveaux publics.

La politique de promotion de la langue française, conduite par le Ministère des affaires étrangères, s'appuie sur le réseau des :

- 151 centres et instituts culturels français,
- 283 alliances françaises bénéficiant de son soutien.

“Les vraies batailles d'aujourd'hui se gagnent d'abord dans les images, les esprits, les cœurs, les opinions”¹. L'enjeu, étant de les faire évoluer. L'image de la France à travers le monde, il faut en être conscient, tend à vieillir. “Tout se passe comme si, vues de New-York ou de Tokyo, la peinture française s'était arrêtée aux impressionnistes, la musique à Debussy, et Ravel, la littérature et la philosophie à Camus et Sartre, la Science à Pasteur”². Comment faire évoluer cette image auprès des étudiants washingtoniens avant, et pendant leurs cours de français ?

¹ DGCID, Brochure : *La langue française dans le monde*, Ministère des Affaires étrangères, 2003.

² LEVITTE Jean-David S. E., ancien Ambassadeur de France à Washington, dans un discours prononcé à la soirée du *french film festival*, Washington, octobre 2007.

Washington est une des grandes villes où la culture francophone est présente et dynamique (Maison française, Alliance française, groupe de théâtre, collaboration avec le Smithsonian Institute, festivals de cinéma français et francophone, etc.). De nombreuses manifestations culturelles francophones se succèdent quotidiennement afin de perpétuer l'image de "terre des arts et d'art de vivre", mais aussi de faire valoir les valeurs d'innovation et d'ouverture aux autres cultures de France et de la francophonie. Plus que la "culture française ou francophone, s'affirme une idée française ou francophone de la culture"¹. Nous avons constaté cependant, que ces manifestations n'atteignaient pas le public étudiant des universités situées aux proches alentours des centres culturels français. Elles touchent souvent des francophones, ou des américains francophiles et prospères. Les étudiants, les décideurs et acteurs de demain, et notamment ceux qui font parti des *French-clubs* des universités, seraient demandeurs. Un manque de communication entre les professeurs de français et les services culturels et linguistiques de l'ambassade est à regretter.

La DGCID mentionne des demandes de français très diverses dans le cadre d'un marché linguistique fortement concurrentiel. Elle cherche à renforcer le français comme langue de communication internationale, alliant culture et modernité. Elle lance pour cela un plan de professionnalisation de l'activité des cours dans les établissements culturels², centres et instituts culturels, alliances françaises.

Cet organisme prévoit également un stage "marketing des cours" suivi par les Directeurs des centres culturels au ministère des affaires étrangères. "Sans rien renier de leur vocation culturelle, nos établissements n'hésitent pas aujourd'hui à emprunter à l'entreprise ses méthodes"³. Ce sont des établissements appelés à se financer partiellement, grâce aux recettes issues de leur activité mais les finalités restent culturelles. Faudrait-il se servir des techniques mercatiques pour décrire les cours de français à l'université et faire évoluer les représentations ?

¹ DGCID, Brochure : *La langue française dans le monde*, Ministère des Affaires étrangères, 2003.

² D'après la plaquette : *le français sur mesure*, éditée par la DGCID, Ministère des Affaires étrangères, Novembre 2004.

³ D'après le fascicule " le réseau des centres culturels français à l'étranger", DGCID, Ministère des Affaires Etrangères, 2002.

4.2.3.2. Selon la délégation générale à la langue française et aux langues de France

Son but est de renforcer en Europe et dans le monde la place du français comme langue internationale par la mise en œuvre d'une politique européenne fondée sur la diversité et le plurilinguisme. Après un résumé de son bilan, nous exposerons son approche du plurilinguisme en Europe : l'intercompréhension.

A. Bilan

Dans son dernier rapport au parlement sur l'emploi de la langue française, elle remarque que l'utilisation de l'anglais progresse aussi bien en France qu'à l'étranger et propose un certain nombre de mesures. Au niveau de l'Union européenne, elle note que l'élargissements de 11 à 23 langues officielles et de travail a été suivi d'une accélération du recours à l'anglais, d'un recul du français et de l'allemand, et n'ont pas entraîné d'accroissement notable pour les autres langues¹. Dans les organisations internationales, le français se maintiendrait à l'UNESCO (du fait de sa localisation à Paris et du grand nombre de français qui y travaillent), ainsi qu'à l'organisation mondiale du tourisme. Dans les autres organisations, si le français est toujours une des langues officielles, son usage se réduit régulièrement et dépend bien souvent de l'initiative de quelques personnes. Le caractère international du français a une résonance toute particulière chez les étudiants de français des deux universités où notre travail a été réalisé. En effet, la plupart d'entre eux se spécialisent en politique internationale. Ils sont également sensibles aux sujets concernant l'Europe. Nous essayerons de voir lors de notre enquête dans quelle proportion.

Rappelons que l'Europe compte 450 millions de "citoyens européens", dont 70 millions sont francophones et 12 millions apprennent le français². Le français est la langue officielle de trois des six pays fondateurs de la Communauté européenne, et des pays sièges des institutions européennes. Il est, au côté de l'anglais et de l'allemand, l'une des langues de travail de la commission européenne, à l'oral comme à l'écrit. La promotion du français dans l'Union Européenne constitue un enjeu prioritaire et va de pair avec celle du

¹ Selon DGLFLF, *Rapport au parlement sur l'emploi de la langue française*, Ministère des Affaires Etrangères et de la Communication, 2008.

² *Ibidem*.

plurilinguisme dans le contexte récent de l'adhésion des nouveaux pays membres qui font basculer les équilibres linguistiques. Le Ministère de la culture et de la communication¹ nous soumet une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe, que nous allons présenter ci-dessous.

B. L'intercompréhension entre les langues

Dans un monde plurilingue, sur une planète qui s'est "rétrécie" au cours de ces 50 dernières années, le recours à une langue globale, nommée "globish" par la DGLFLF, est d'un côté appauvrissant pour la pensée et de l'autre dangereux pour la diversité culturelle et linguistique et, de ce fait, pour la diffusion du français². Le problème aujourd'hui est de savoir comment organiser la diversité des langues et arriver à substituer à la cacophonie, une polyphonie organisée. Une "solution" a été proposée : "l'intercompréhension. Je parle ma langue, tu parles ta langue et nous nous comprenons"³.

"Une Europe de polyglottes n'est pas une Europe de personnes qui parlent couramment beaucoup de langues (...) mais dans la meilleure des hypothèses, de personnes qui peuvent se rencontrer en parlant chacune sa propre langue et en comprenant celle de l'autre, mais qui, ne sachant pourtant pas parler celle-ci de façon courante, en la comprenant, même péniblement, comprendrait le "génie", l'univers culturel que chacun exprime en parlant la langue des ses ancêtres et de sa tradition"⁴. Les compétences de production sont mises entre parenthèses, en quelque sorte. La méthode de l'intercompréhension permet un apprentissage plus rapide que les méthodes traditionnelles pour des personnes qui ne devront pas être en contact "direct" avec des natifs. Cette méthode repose sur la similitude entre les langues (langues romanes, germaniques et slaves en Europe). Elle permet aussi de sortir de sa famille linguistique à la condition d'avoir une clé.

¹ DGLFLF, *Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe : l'intercompréhension*, Ministère de la Culture et de la Communication, 2006, p. 3.

² *Ibidem*.

³ DGLFLF, *Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe : l'intercompréhension*, Ministère de la Culture et de la Communication, 2006, p.5.

⁴ ECO Umberto, *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*, traduit de l'italien par MANGANARO Jean-Paul, Paris, Editions du Seuil, 1994, dans DGLFLF, *Ibidem*, p. 5.

Rappelons grâce à Louis-Jean Calvet¹ que les langues parlées en Europe appartiennent dans leur grande majorité (sauf le finnois, le hongrois et le basque) à une même famille, les langues indo-européennes - dont les autres branches sont parlées en Inde et en Asie (persan, bengali, kurde...). Cette méthode peut s'appliquer à la compréhension de l'allemand et du néerlandais à partir de l'anglais par exemple. Loin d'être une utopie, elle est pratiquée depuis plus d'un siècle par les scandinaves. Rappelons que, pour un étudiant chinois par exemple, toutes les langues européennes ont beaucoup de similitudes.

Des formations étant nécessaires aux enseignants, la mise en place de cette méthode risque d'être institutionnellement complexe. Les systèmes éducatifs font jusqu'à présent preuve d'inertie, car ils sont enfermés dans une logique de séparation des langues et d'enseignement figée par classe. Les intervenants rappellent que ce n'est en aucun cas une guerre contre l'anglais, mais contre le monolinguisme, et que cette méthode peut s'appliquer à l'apprentissage de l'anglais pour les francophones et inversement, par exemple en prenant appui sur les similitudes entre l'anglais et le français.

Cette méthode pourrait-elle être proposée dans les cours de langues universitaires aux Etats-Unis ? Les représentations des langues et de leurs apprentissages sont-ils prêts pour cette option ? Les objectifs de cet apprentissage sont-ils en accord avec les objectifs des étudiants américains ? Nous essayerons d'apporter une réponse à ces questions lors de l'analyse de nos observations.

Lors d'un entretien publié dans "Le Français dans le monde"², Jean-Claude Beacco indique que l'éducation plurilingue "peut donner des connaissances réelles dans certaines langues et développer l'aptitude à en apprendre d'autres pour que l'individu gère ensuite lui-même son apprentissage (...) Il fait partie de leur (aux enseignants) mission d'enseigner de reporter les connaissances d'une langue sur l'autre".

¹ CALVET Louis-Jean, *l'Europe et ses langues*, Paris, Plon, 1993, p. 31.

² BEACCO Jean-Claude, Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue, *Le français dans le monde*, janv-fév. 2008, n°235, Paris, Cle International, p. 41.

4.2.3.3. Remarques sur la francophonie

Après la communication de quelques chiffres sur la composition de la francophonie, nous nous intéresserons à ses objectifs en ce qui concerne la diffusion du français, et de son enseignement.

Le site du Ministère des affaires étrangères et de la communication, reconnaît qu'il est malaisé de dresser un état précis du nombre de francophones. Le terme de "francophones" étant à préciser. Il existe, en effet, des francophones partiels, car certains états ne font pas de statistiques à ce sujet sur leur territoire. D'où les différences dans les chiffres avancés, selon les sources. Les estimations dont on dispose dénombrent entre 174 millions¹ et 200 millions de francophones d'après le site de la francophonie². Ils auraient le français comme langue maternelle ou seconde et représenteraient plus de 3% de la population mondiale. Le français se situerait au 9^{ème} rang des langues les plus utilisées, mais on peut trouver des variations suivant les ouvrages et les méthodes de classification.

S'il a un passé brillant, le français évolue et exprime toutes les réalités contemporaines, un haut degré de savoir-faire dans de nombreux domaines, comme l'aéronautique, les transports, l'alimentation, les télécommunications, la mode, les produits de luxe. C'est du moins ce que l'on peut lire sur la brochure "coopération et francophonie"³. La représentation des étudiants américains est-elle en accord cette définition ? Quelle image les cours de français veulent-ils renvoyer ?

"Une langue en partage n'implique ni une seule langue, ni une seule vision du monde"⁴. La mondialisation ouvre une autre histoire pour une autre francophonie. Valoriser la diversité culturelle comme phénomène central de la mondialisation, telle est la force de la francophonie.

Les politiques de promotion du français ont été redéfinies pour tenir compte de deux grands impératifs :

¹ Le site du Ministère des affaires étrangères et européennes. La francophonie en chiffres est consultable à l'adresse : <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/politique-langue/franco-chiffre-2000.html>.

² D'après le site de la francophonie consultable à l'adresse suivante: <http://www.francophonie.org/>

³ Brochure éditée par le Ministère des Affaires étrangères, *Coopération et Francophonie*, 2004.

⁴ WOLTON Dominique, *Demain la francophonie*, Paris, Flammarion, 2006, p. 93.

- le passage d'une logique de l'offre à une logique de la demande. Une meilleure prise en compte des demandes qui s'expriment dans les pays partenaires.
- la déclinaison des stratégies d'action en fonction des grandes aires culturelles et linguistiques.

4.2.3.4. Coopération universitaire et coopération éducative et linguistique

A. La Coopération universitaire

La coopération universitaire aux Etats-Unis a pour but de promouvoir l'enseignement supérieur français et d'accélérer la mise en place de formations communes entre les deux pays. D'après le service culturel de l'ambassade de France aux Etats-Unis, la politique universitaire reste la première priorité de l'action culturelle et continue à bénéficier, à ce titre, du tiers des crédits d'action culturelle. Le service de coopération et d'action culturelle a eu également pour objectif de mettre l'accent, aux Etats-Unis, sur le développement de la pensée et de la culture française à travers l'interdisciplinarité. La place des sciences exactes dans les accords de coopération s'est trouvée accrue et un renforcement des appariements a été constaté en 2006¹.

La politique de rayonnement et d'influence de la France en direction des campus américain s'articule autour :

- du réseau des centres pluridisciplinaires en partenariat avec les grandes universités, 14 en tout.
- des programmes récurrents de coopération universitaire (échanges de professeurs, d'étudiants, colloques, programmes d'assistants de langues, etc.),
- des stages (dans les entreprises, les administrations, les ONG, etc.),
- des partenariats universitaires : il s'agit de projets communs et de programmes de recherche communs (FACE ou *French American Cultural Exchange*, programme Alliance entre les étudiants des grandes écoles françaises, de la Sorbonne et de l'université Columbia).

¹ D'après le *Bilan de l'action culturelle pour l'année 2006*, publié par le service culturel de l'Ambassade de France aux Etats-Unis.

Selon la “lettre d’Egide” de Juillet 2005¹, sur la mobilité France-USA, il semblerait que les Etudiants américains soient de plus en plus nombreux en France contrairement aux flux d’étudiants français vers le nouveau-monde. Pour le moment, les étudiants américains qui viennent sont davantage séduits par la France que par le diplôme, contrairement aux étudiants français qui recherchent avant tout le diplôme américain.

B. Coopération éducative et linguistique

Elle est en charge de :

- La coordination au plan fédéral de l’action locale dans chaque circonscription consulaire,
- La certification qui est un point important de la politique linguistique de la France aux Etats-Unis. Il y a actuellement 5 centres DELF-DALF et la plupart des circonscriptions ont mis en place le TCF ou Test de Connaissance du Français. Il est en concurrence avec le TEF ou Test d’Evaluation du Français reconnu officiellement par les services d’immigration canadien.

Les projets dans un futur proche ²:

- participation aux salons éducatifs nationaux ou régionaux.
- participation aux Conférences : celles des Professeurs de langues étrangères, dont la Convention ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*), rencontres avec l’AATF (*American Association of Teachers of French*), afin de lancer une campagne publicitaire valorisant l’apprentissage du français.

4.2.3.5. Entretien avec l’attachée de coopération linguistique

Madame Petillon a bien voulu répondre le 9 février 2009 à nos questions concernant les actions que mène actuellement la France pour sa langue aux Etats-Unis.

¹ La lettre d’Egide, *Mobilité France-USA : un commerce équitable ?* Juillet 2005, n°39, consultable sur Internet à l’adresse : www.egide.asso.fr (Opérateur du MAEE).

² D’après le *Bilan de l’action culturelle de l’année 2006*, Service Culturel de l’Ambassade de France aux Etats-Unis, Washington DC.

A. Les actions menées actuellement

“Le Ministère des Affaires étrangères et européennes est en train de revoir son dispositif culturel, de repenser la façon de promouvoir le français. L’accent est mis ici en ce moment sur :

- *Memorandum of understanding*. Il s’agit d’une collaboration entre les Ministères de l’éducation des différents Etats américains et le rectorat français en ce qui concerne des actions comme les stages, les échanges de professeurs, etc. La France a beaucoup à offrir.

- Les actions concernant les nouveaux publics, soit :

- Les classes d’immersion, quelle que soit la langue. Les parcours bilingues montrent, pour ces élèves, un résultat supérieur aux tests, par rapport à la moyenne nationale.

- *The French Heritage Language Program* à New York, ou programme “héritage français” : il a été créé en 2005 par le Ministère des Affaires étrangères. Il a été créé pour les immigrants récents, Haïtiens, personnes en provenance d’Afrique, arrivant dans les écoles publiques de New York. Ils ont commencé en français leur apprentissage et ce programme leur permettra de continuer à étudier la langue et la culture francophone de laquelle ils sont issus, de rester en contact avec leurs cultures respectives et leur identité, tout en augmentant leurs chances de succès dans leur nouvel environnement. Ces étudiants ont de la sorte une meilleure scolarité.

- Enseignement du français au public hispanophone, à partir de la stratégie de l’intercompréhension. En mettant en valeur le fait que ces étudiants déjà bilingues anglais/espagnol deviendront trilingues grâce à la méthode de l’intercompréhension qui fait ressortir les similarités du français et de l’espagnol qui appartiennent au même groupe de langues. Exemple : le programme de l’Université de Long Beach.

Devant la forte progression dans les écoles de l’apprentissage du chinois, soutenu matériellement par le gouvernement chinois, de nombreux contacts ont été pris avec les ministères de l’éducation des différents Etats pour promouvoir la langue française. Les représentants du ministère américain ne sont pas contre la continuation de l’apprentissage du français ou contre l’augmentation de cet apprentissage, ni même contre la continuation des classes bilingues, s’il y en a une demande. Mais il se trouve qu’ils n’ont pas de requêtes à ce

sujet. Ils sont là pour répondre aux demandes. Il faut de ce fait contacter les associations de francophones quand elles existent comme les associations des pays africains, haïtiens, etc., afin qu'elles en fassent la demande.

Ce sont des personnes qui, culturellement, ne demanderont pas d'elles-mêmes à étudier le français à l'école, même si elles regrettent bien souvent que cette langue ne soit pas offerte dans certains endroits. Il nous faut valoriser auprès d'eux le patrimoine linguistique français, leur montrer l'utilité du français pour leurs enfants, en commerce, diplomatie, renouveler leur image du français en une langue moderne et dynamique. De cette façon, il a été créé en Utah quatre classes d'immersion en primaire”.

B. La formation des enseignants à la promotion du français

“L'image de la langue est très importante pour les parents. Il a été créé dans ce but *“The world speaks french”*, un site de promotion du français. Il faudrait par exemple que les professeurs montrent à leurs étudiants qu'en Californie, où l'enseignement met très peu l'accent sur les langues étrangères, les offres d'emploi sur le site *Monster* ou sur d'autres sites demandent souvent la connaissance de langues étrangères à différents niveaux : environ 1 000 offres d'emploi par mois demandent la connaissance d'une ou plusieurs langues étrangères”.

C. Les attentes des étudiants de français

Si l'on continue à ne pas répondre aux attentes des étudiants, il n'y aura bientôt plus d'apprentissage du français. Si de plus, en primaire, on laisse le chinois prendre toutes les formations en langues étrangères, on court le risque que, dans quelques années les jeunes étudiants américains s'aperçoivent que le chinois est pour eux une langue trop éloignée de la leur et l'abandonnent. Il sera alors trop tard pour reprendre l'enseignement du français. Les étudiants se tourneront alors vers l'espagnol en primaire puis à l'université. Pour terminer sur une note optimiste : le baccalauréat binational franco-américain verra le jour en 2010 et répond à une demande d'harmonisation des programmes français et anglo-saxons. Cela permettra aux étudiants américains et francophones de rester dans le système français jusqu'au baccalauréat, s'ils le souhaitent, et de ne pas être pénalisés à l'entrée de l'université américaine pour cause de non concordance des programmes”.

Cet entretien illustre et résume les points clés de la politique linguistique éducative de la France, soit :

- travailler sur l'image du français,
- répondre aux attentes des apprenants.

Ces éléments se trouvent au centre de notre recherche. De nouvelles méthodes d'apprentissage, comme l'intercompréhension, vont être mises en place sur des publics choisis, ainsi que des programmes de soutien aux langues héritées. Pourrait-on concevoir un programme basé sur la méthode de l'intercompréhension à l'université ?

Synthèse de la première partie

Nous avons cherché à connaître, dans cette première partie, quelques éléments du contexte social, historique, politique et éducatif dans lequel les étudiants de français de notre étude évoluent, et qui contribuent à l'élaboration de leurs représentations.

Nous avons constaté que la francophonie est actuellement infime aux Etats-Unis et que les descendants de français se sont majoritairement intégrés à la culture et à la langue américaine. La motivation d'apprentissage du français par héritage est donc minime.

Ensuite, nous avons exposé les grandes lignes de l'histoire des universités américaines, de leur fonctionnement et avons abordé les traits fondamentaux de leur philosophie éducative. L'éducation n'étant pas centralisée aux Etats-Unis, les établissements jouissent d'une grande liberté. Bien qu'il soit, de ce fait, difficile de dégager des conclusions synthétiques, plusieurs points se sont cependant détachés :

- L'éducation universitaire américaine est majoritairement subordonnée aux intérêts de la société, de ses besoins, de son économie.
- Les étudiants jouissent d'une grande liberté de choix des matières durant leurs études *undergraduates* et l'apprentissage des langues n'est en général pas obligatoire. Cependant, les universités washingtoniennes requièrent, lors des admissions, un nombre d'années minimum d'étude en langues étrangères.
- L'étude du français, contrairement à l'espagnol par exemple, ne présente plus depuis longtemps, nous l'avons vu, de rapport avec le taux d'immigration. Bien que la concurrence des langues, comme le chinois ou l'arabe soit forte, le français se maintient actuellement à la seconde place au niveau des inscriptions universitaires, derrière l'espagnol.

Enfin, les discours politiques influençant la demande des étudiants en langues étrangères ainsi que leurs attentes, nous retiendrons que :

- Les aides du gouvernement fédéral en faveur de l'apprentissage des langues étrangères ont augmenté au cours des dernières années, afin de fortifier

l'internationalisation du monde des affaires américain et d'assurer la sécurité du pays. Cependant, l'accent est mis ces dernières années sur l'apprentissage des langues dites "stratégiques", comme le chinois, l'hindi ou l'arabe.

- La politique linguistique de la France essaye de maintenir la place du français dans les organisations internationales, ce qui représente une composante importante dans l'attrait de l'apprentissage du français pour nos étudiants. Elle favorise les échanges universitaires et les stages en entreprises entre les Etats-Unis et la France. Elle encourage également les institutions à répondre favorablement aux demandes des apprenants.

Cette présentation du contexte général de notre étude nous amène, dans une seconde partie, à la situer dans un cadre théorique, puis à présenter le cadre méthodologique de notre recherche.

DEUXIEME PARTIE :
CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

L'objectif de cette deuxième partie est de situer cette recherche dans un cadre théorique, afin de la positionner dans le champ de la didactique et de définir les différentes notions présentes dans la problématique.

Il conviendra à ce propos, de définir la notion de représentation sociale, puis linguistique. Cela nous permettra de nous interroger sur son fonctionnement dans le temps. Nous replacerons ensuite cette notion dans un contexte global, car la représentation linguistique a des rapports de dépendance avec le “marché aux langues” mondial. La représentation est également liée au désir d'apprendre une langue et au succès de son apprentissage¹. Nous présenterons, en nous plaçant au niveau des étudiants et des institutions, les notions d'attente et de motivation, de besoin et d'objectif qui déboucheront sur celle de programme.

Le choix des auteurs ne peut épuiser la littérature qui est importante sur les questions de représentation, de besoin et d'objectif. Nous avons essayé de procéder à une sélection en veillant que ces choix alimentent les questionnements de départ. Nous présenterons ensuite le cadre méthodologique de notre travail, nos hypothèses et le modèle qui en résulte.

¹ CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, *Représentations sociales des langues et enseignements, Etude de référence*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, DGIV Conseil de l'Europe, 2002, p. 7.

Chapitre 1. Cadre théorique

1.1. Evolution de la didactique

Nous reprendrons les théories de la didactique des langues sur lesquelles nous baserons cette recherche. Nous partirons de la définition générale de la didactique de René Richterich, puis présenterons le tableau récapitulatif de l'analyse des situations d'enseignement/apprentissage proposé par Jean-Marc Defays. Nous exposerons le modèle d'explication du mécanisme de l'évolution didactique de Christian Puren pour arriver au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ou CECRL, que nous appellerons désormais "le Cadre".

René Richterich¹ définit la Didactique des langues comme ayant "pour objet la relation entre les actions d'enseignement et celles d'apprentissage et la transformation des premières en secondes. Celles-ci se passent généralement dans le cadre d'une institution de formation, dans un espace et à des moments donnés, et portent sur des contenus qui représentent la traduction opérationnelle des objectifs, lesquels vont permettre de déterminer les moyens d'évaluation et de certification adéquats".

Le but de tout enseignant de langues, notre but, étant d'organiser de la façon la plus harmonieuse possible les relations entre les différents éléments, toujours changeants, afin de créer les conditions les plus optimales à chaque classe de langue. Afin de visualiser ces facteurs dont dépend l'apprentissage d'une langue étrangère, nous reprendrons le tableau de l'analyse des situations d'enseignement/apprentissage de l'ouvrage de Jean-Marc Defays², basé sur les traditionnelles interrogations de l'enseignement :

¹ RICHTERICH René, "A propos des programmes", dans Daniel COSTE, *Vingt ans dans l'évolution de la Didactique des langues*, Paris, Credif/Hatier, 1994, p. 175.

² DEFAYS Jean-Marc, *Le Français Langue Etrangère et Seconde, Enseignement et apprentissage*, Liège, Margada, 2003, p. 17.

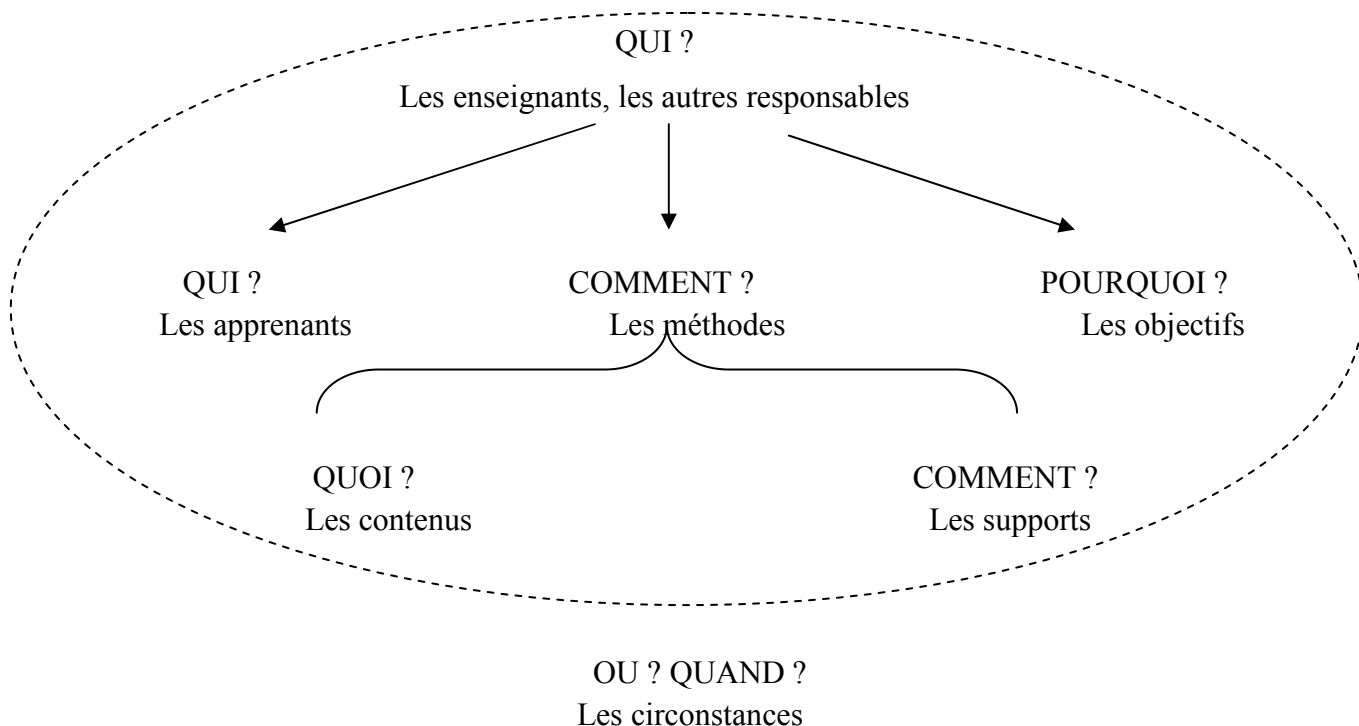


Figure 1. Analyse des situations d’enseignement/apprentissage de J.M. Defays

Notre recherche voudrait tenter de répondre principalement à la question “pourquoi?”, en insistant sur quelques unes des composantes de la question “quoi?”, dans les classes de français de deux universités washingtoniennes. Cela sera détaillé dans la présentation de la recherche.

Si l’on étudie l’évolution de la réflexion en Didactique des langues, celle-ci a connu un nouveau tournant au cours des dernières années. Christian Puren propose un modèle d’explication du mécanisme de l’évolution didactique¹ que nous reprenons ci-dessous. Il repose sur le fait qu’en Didactique des langues étrangères travaillent en permanence des forces qui se combinent, s’opposent ou interfèrent les unes avec les autres, et qui se situent à trois niveaux distincts :

¹ Puren Christian, 2005, *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l’éclectisme*, Paris, Didier, p. 47.

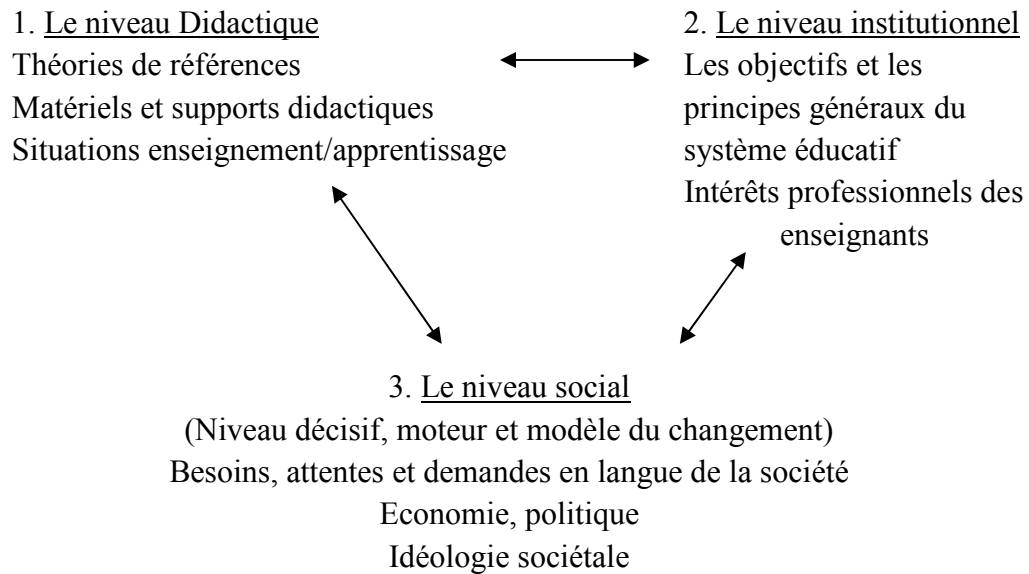


Figure 2. Modèle d'explication du mécanisme de l'évolution didactique de C. Puren

Selon Christian Puren, le moteur du changement est économique, il s'agit de la compétition internationale. Le modèle du changement est idéologique et apparaît composé de deux modèles différents, le modèle de "la révolution de l'information et de la communication" et celui de "l'autonomie et la montée de l'individualisme". Les didacticiens ont toujours conçus leurs révolutions méthodologiques sur le modèle dominant à leur époque, les nouvelles conjonctures, à des niveaux différents, parvenant à créer des ruptures.

Nous sommes passés en une quarantaine d'années, explique l'auteur, d'une logique révolutionnaire appartenant au paradigme de l'innovation, à une logique gestionnaire où nous sommes rentrés depuis les années 90, appartenant au paradigme de la variation. La logique révolutionnaire montrait une polarisation dominante basée sur les "théories et matériels didactiques". Elle avait débuté dans les années 60, lorsque la réflexion linguistique partait de théories de référence. Elle était basée sur la simplification de la complexité, la rationalisation, l'expérimentation et la rigueur. La polarisation dominante inverse actuelle, de type "situations/pratiques" présente une logique de type gestionnaire où la problématique dominante est centrée sur les situations existantes. On assiste aujourd'hui à un pragmatisme qui s'éloigne des théories de références, des matériels tout faits en vue d'une souplesse d'adaptation aux situations d'enseignement.

Nous avons pu constater ce mouvement dans toutes les universités dans lesquelles nous avons enseignées. Nous sommes rentrés dans l’“ère éclectique”, décrite par Christian Puren, de gestion de la complexité, d’observation, de réformisme et de changement dans la cohérence. L’approche communicative a été à la source de ce basculement.

Cette théorie de l’éclectisme ne remporte cependant pas l’adhésion de tous les didacticiens. Pour Daniel Coste¹, “l’éclectisme en matière de théories de l’apprentissage s’explique aussi par...l’ignorance”. Citons Jean-Claude Beacco² qui déclare en substance à ce sujet que, si l’éclectisme consiste en un choix individuel éclairé, effectué dans les méthodologies existantes, produit d’un calcul pédagogique permettant à chacun d’en tirer le meilleur parti, rien ne dit que l’éclectisme date d’aujourd’hui. Cette théorie suppose également des “choix transparents” de la part des enseignants, choix guidés par la seule recherche de l’efficacité. Elle sous-estime le fait que les enseignants se construisent des opinions méthodologiques préférentielles et stabilisées, liées à leurs représentations sociales de l’enseignement, de l’apprentissage et du rôle de l’éducation dans la société, et qui commandent ces choix.

Afin de ne pas nous éloigner de notre problématique, nous retiendrons ici que les méthodologies d’enseignement³ des langues ne sont plus actuellement au centre de la réflexion en didactique des langues comme cela était le cas il y a quelques années. Nous situons notre étude dans la continuité d’une réflexion commencée dans les années 70, avec l’émergence de l’approche communicative et la réelle prise en considération de la notion de besoins et d’objectifs. La didactique est sortie de la classe et envisage un enseignement des langues en relation avec la société.

L’approche communicative, comme le terme “approche” nous l’indique, (à la différence de la “méthode” SGAV par exemple), est une réflexion générale sur la

¹ COSTE Daniel, “Communicatif, notionnel, fonctionnel et quelques autres”, *Le Français Dans le Monde*, 1980, n°153, p. 25-34.

² BEACCO-Jean-Claude, *L’approche par compétence dans l’enseignement des langues*, Paris, Didier, 2008, p. 15.

³ “Les méthodologies d’enseignements” également appelées par Henri BESSE “méthodes” sont à considérer comme des ensembles solidaires de principes et d’activités d’enseignement, organisées en stratégies, fondées en théorie (c’est-à-dire qui s’appuient sur des concepts ou des connaissances élaborés au sein d’autres disciplines impliquées dans l’enseignement des langues) et/ou par la pratique (par son efficacité constatée par exemple) et dont la finalité est d’accompagner les apprentissages. Selon BEACCO Jean-Claude, *L’approche par compétence dans l’enseignement des langues*, Paris, Didier, 2008, p. 16.

détermination des contenus et des formes d'enseignement des langues. Elle s'est diffusée à travers les instruments élaborés à partir du Conseil de l'Europe. En particulier, "Un Niveau Seuil"¹, paru en 1976, propose des programmes d'apprentissage étroitement adaptés aux besoins et aux motivations des apprenants et aux exigences changeantes de la société². Cet ouvrage considère qu'un apprenant fait partie d'une institution dans une société donnée, et que, dans la détermination des objectifs, l'identification des besoins est le moyen privilégié de rechercher ce compromis entre institution et apprenant. Il s'agit d'un recensement des actes de parole ainsi que des notions susceptibles de répondre aux attentes des apprenants dans un ou plusieurs contextes déterminés.

Dans la continuité du Niveau Seuil, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, paru en 2005, induit une nouvelle perspective dite actionnelle³, et propose aux apprenants d'acquérir une véritable compétence de communication. Le Cadre se veut d'une grande souplesse d'utilisation pour des professionnels des langues vivantes venant de différents systèmes éducatifs. Le Conseil encourage toutes les personnes concernées par l'organisation de l'apprentissage des langues à fonder leur action "sur les besoins, les motivations, les caractéristiques, et les ressources de l'apprenant"⁴. Cela suppose que l'on réponde à ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue qu'il apprend, ce qu'il a besoin d'apprendre, sa motivation, ainsi que sur ce qu'il est (âge, sexe, milieu, niveau d'instruction, etc.), quel est son enseignant et de quels outils peut-il disposer dans son institution et hors de son institution⁵.

Nous verrons qu'il existe des tensions entre tous les acteurs sur les contenus des programmes, c'est à dire des demandes contradictoires. Trouver un équilibre entre les

¹ Conseil de l'Europe, *Un niveau-seuil, Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Paris, Hatier/Didier, 1976, p. v.

² RICHTERICH René, CHANCEREL Jean-Louis, *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Conseil de l'Europe, Paris, Hatier/Didier, 1977, p. 1.

³ La perspective actionnelle est une "nouvelle orientation qui consiste à accomplir plusieurs tâches permettant la réalisation d'un projet" dans Cécile BRULEY-MESZAROS, *Les verbes de valence à et de dans l'enseignement du FLE*, Thèse, Linguistique, Paris 5, 2007, p. 166.

⁴ Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, p. 4.

⁵ *Ibidem*.

besoins d'adaptation des contenus et respecter les principes de l'UNESCO¹ peut se révéler dans la pratique une tâche redoutable pour les professeurs de langues étrangères.

La perspective adoptée par le Cadre² part du principe de concevoir la maîtrise des langues comme un ensemble structuré de compétences diverses acquises à des niveaux différents. C'est cette approche par compétences qui autorise la conception et la mise en place de programmes de langues diversifiés, et qui fonde, indirectement, la pertinence de méthodologies d'enseignement conçues spécifiquement compétence par compétence. Les approches de l'enseignement des langues par compétences ont toujours constitué une composante de l'apprentissage communicatif, mais reviennent sur le devant de la scène avec l'adoption du Cadre. Signalons enfin, que l'approche par compétences n'est pas propre aux enseignements de langues. Elle est née dans le domaine professionnel et tend à se répandre dans l'enseignement général. Ce point aura une influence sur l'évolution de l'enseignement des langues. On y postule que la finalité principale de l'éducation est de former les apprenants à mobiliser leurs compétences, leurs savoirs à bon escient et à les relier aux situations dans lesquelles ils permettent d'agir. Cette vision actionnelle de l'éducation est centrale dans le Cadre, c'est celle que nous essayons de mettre en pratique quotidiennement.

Comme annoncé, nous allons maintenant définir les notions d'attente, de motivation, de besoin, que nous identifierons dans notre enquête par plusieurs outils, notamment par la notion de représentation par laquelle nous commencerons.

1.2. La représentation sociale

A l'interface du psychologique et du social, la notion de représentation constitue toujours une référence incontournable dans bon nombre de disciplines liées à la sociologie. L'intérêt grandissant pour cette notion depuis les années 60 avait poussé Serge Moscovici³ à proclamer : "Nous sommes entrés dans l'ère des représentations", soulignant leur importance pour les Sciences Humaines et Sociales. Après un bref rappel historique, nous

¹ Site de l'UNESCO : <http://portal.unesco.org>. Quatre principes recommandés par la Commission de l'éducation pour le XXI^e siècle par l'UNESCO : apprendre à être, apprendre à faire, apprendre à apprendre et apprendre à vivre ensemble.

² Selon BEACCO Jean-Claude, *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*, op. cit., p. 10.

³ MOSCOVICI Serge, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1976, p. 39.

étudierons l'élaboration et les fonctions des représentations, puis leur structure et leur dynamique. Nous pourrons ainsi, à la lumière de ces éléments, les appréhender et les interpréter dans la suite de notre recherche, puis mettre en évidence les liens entre les représentations et les comportements, tels le choix d'apprentissage et le succès dans l'apprentissage d'une langue.

1.2.1. Origine

Aristote, écrit Louis Porcher¹, “est le premier à en avoir développé une théorie aboutie qui s'appuie sur l'identité de dénomination entre représentation, au sens de manière de composer le monde, et représentation au sens spectaculaire (ici essentiellement théâtral) du terme”. Mais c'est Schopenhauer qui, au début du dix-neuvième siècle, remet vraiment le concept au centre du jeu, notamment dans son livre, au titre fort significatif : *Le monde comme volonté et comme représentation*². Le concept de représentation en sociologie est ensuite relié à une longue tradition européenne³ entre la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème}. C'est en étudiant la relation entre la pensée et ses sources sociales qu'Emile Durkheim⁴ a introduit à la fin du XIX^{ème} siècle la notion de représentation collective. Le sens du terme est cependant resté longtemps partagé entre une acception individuelle et une acception collective :

- Quand on parle de **représentation mentale**, il s'agit de la production d'une image que le sujet élabore en utilisant ses facultés cognitives. Le producteur et l'utilisateur d'une représentation mentale ne font qu'un.

- Les **représentations collectives** pour Emile Durkheim, “correspondent à la manière dont cet être spécial qu'est la société pense les choses de son expérience propre”⁵. L'idée de Durkheim repose sur le postulat suivant lequel la société forme un tout, une entité différente de la somme des individus qui la composent.

¹ PORCHER Louis, “Lever de rideau”, *NEQ*, janvier 1997, n°2, Saint Cloud, Credif, p. 12.

² SCHOPENHAUER Arthur, *Le monde comme volonté et comme représentation*, Paris, PUF, 2003, 22^{ème} éd.

³ Notamment DARWIN, SAUSSURE, FREUD, MARX, DURKHEIM.

⁴ DURKHEIM Emile, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF, 1960, p. 621.

⁵ *Ibidem*.

Cependant, une incertitude subsiste entre les représentations individuelles et collectives. “On peut se demander”, écrit-il, “si les représentations individuelles et les représentations collectives ne laissent pas, cependant, de se ressembler en ce que les unes et les autres sont également des représentations et si, par suite de ces ressemblances, certaines lois abstraites ne seraient pas communes aux deux règnes”¹.

Le psychologue Serge Moscovici va reprendre la notion de représentation au début des années 60. Il va décrire la notion de représentation comme une “passerelle” entre l’individuel et le collectif. La **représentation** est alors **sociale**. Contrairement à Durkheim, qui envisage les représentations collectives d’un point de vue statique, Moscovici considère les représentations sociales comme un processus dynamique et évolutif auquel les individus participent avec “la fraîcheur de l’imagination et le désir de donner un sens à la société et à l’univers qui sont les leurs”².

La notion de représentation est apparue en psychologie cognitive comme une réaction aux approches trop exclusivement comportementales, car deux êtres cognitifs soumis au même stimulus, n’ont pas forcément la même réponse. Ils ne perçoivent pas le stimulus de la même manière n’en ayant pas une représentation identique. Les psychologues ont voulu conceptualiser des entités de nature cognitive servant de base aux conduites et qui modifient ces dernières, sans cependant être directement observables.

Toute réalité est “représentée” par l’individu, c’est-à-dire qu’il se l’approprie, la reconstruit dans son système cognitif, l’intègre dans son système de valeurs qui dépend de son histoire et du contexte social et idéologique qui l’environne. Cette opinion détermine d’une certaine manière l’objet qui est alors reconstruit selon le système de valeurs du sujet ou du groupe. Le sujet est un acteur dans un tissu social en transformation constante. “Le lien entre le sujet et l’objet est intrinsèque au lien social et il doit être interprété dans ce cadre”³. Afin de situer visuellement les représentations mentales individuelles, par rapport aux représentations sociales, Pierre Mannoni ⁴ a proposé le schéma ci-dessous :

¹ *Ibidem*.

² MOSCOVICI Serge, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1976, 2^{ème} éd., p. 54.

³ MOSCOVICI Serge, “L’ère des représentations sociales”, dans DOISE et POLMONARI, *L’étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1986, p. 71

⁴ MANNONI Pierre, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1998, p. 34.

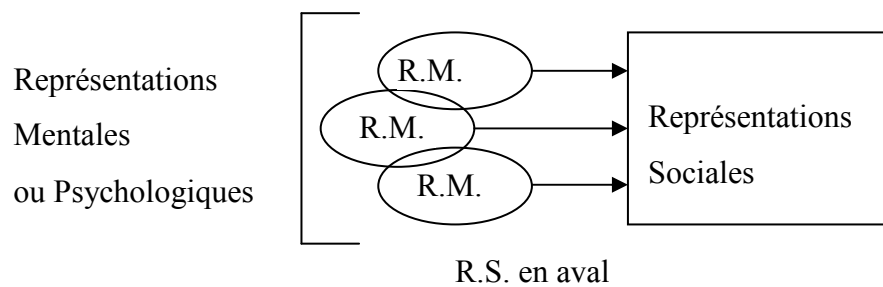


Figure 3. Schéma des représentations mentales/représentations sociales de Pierre Mannoni

Les représentations sociales se situent en aval par rapport aux représentations mentales. Elles sont sociales parce que leur élaboration repose sur un processus d'échange et d'interaction, comme le montre le schéma, qui aboutit à la construction d'un savoir commun, propre à une collectivité, à un groupe social ou à une société toute entière. "A l'instar d'une théorie scientifique, ce savoir peut être utilisé par chacun. Il oriente alors des conduites ou des décisions individuelles"¹. Ce qui nous conduit à exposer les différentes fonctions des représentations.

1.2.2. Fonctions de la représentation sociale

D'après ce que nous venons de mentionner, il ressort que les représentations ont principalement une double fonction.

1.2.2.1. Orienter les communications

Parler, c'est représenter le monde, en donner des images. On s'approprie des représentations inscrites dans un savoir commun pour parer à l'angoisse de l'inconnu, celles-ci se diffusent dans la société par le biais d'un réseau de communication. Elles "résultent de la réalité des interactions sociales"². Toutes les interactions humaines entre deux individus ou entre deux groupes présupposent des représentations. Quand on rentre en contact avec des personnes ou des choses, on véhicule certaines attentes, un certain contenu

¹ MOSCOVICI Serge, *La psychanalyse, son image...*, op. cit., p. 43.

² VERONIQUE Daniel, "Note sur les représentations sociales et métalinguistiques", dans MOORE Danièle, *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier, 2001, p. 26.

mental correspondant à des jugements et à une connaissance des personnes ou des choses présentes, ce qui nous permet de nous situer et de situer le monde qui nous entoure. Notons que chaque individu ou groupe choisit de reconstruire la réalité sociale sous une forme compatible avec ses valeurs et ses intérêts. Les représentations organisent et orientent de ce fait les interactions entre les individus ou les groupes et l'environnement. On peut déduire de ce qui précède que la langue est le mode d'existence des représentations sociales.

Si les représentations orientent les communications, de même l'évolution des moyens de communication génère une évolution des représentations. La révolution provoquée par les communications de masse ces dernières décennies transforme les modes de pensée et de ce fait créent des notions nouvelles et des contenus nouveaux. Dans le monde de l'éducation, la diffusion des savoirs par des moyens de communication tel Internet, a entraîné de nouvelles représentations de l'apprentissage et de l'enseignement ainsi que de nouvelles attentes. "Une notion, ou une science, qui ne reste pas l'apanage d'un individu ou d'une élite restreinte subit, par sa circulation, toute une série de métamorphoses qui la font changer de contenu et de structure. La nouvelle structure est celle d'une représentation au sens strict du mot, à la fois abstraite et imagée, réfléchie et concrète"¹.

1.2.2.2. Guider les actions

Grâce à l'interprétation du réel, "les représentations sociales servent de guide aux actions"² affirme Serge Moscovici. L'auteur explique que ce sont des ensembles dynamiques en interaction, que leur statut est celui d'une production de comportements et de rapports à l'environnement. Il s'agit de comprendre, écrit-il, "non plus la tradition mais l'innovation, non plus une vie sociale déjà faite mais une vie en train de se faire"³. Sans nous permettre cependant d'anticiper le futur, les représentations sociales nous renseignent sur ce qui pourrait se passer. Ce sont des "théories", des "sciences collectives" destinées à l'interprétation et au façonnement du réel. Ce qui est "reçu" par l'individu est soumis à un

¹ MOSCOVICI Serge, "Des représentations collectives aux représentations sociales", dans JODELET Denise, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, p. 82.

² MOSCOVICI Serge, *Ibidem*.

³ MOSCOVICI Serge, *Ibidem*.

travail de transformation, d'évolution, pour devenir "une connaissance que la plupart d'entre nous emploient dans leur vie quotidienne"¹.

Cette fonction de la représentation nous intéresse particulièrement dans ce travail où nous cherchons à mettre en relation la représentation du français par les étudiants, leur motivation quant à l'apprentissage de cette langue et leurs attentes.

Jean-Claude Abric² ajoute aux fonctions ci-dessus, la fonction justificatrice de la représentation, qui permet de justifier à posteriori les comportements. Il distingue **quatre fonctions** pour les représentations sociales :

- Fonction de savoir : permet de comprendre et expliquer la réalité.
- Fonction identitaire : définit l'identité et permet la sauvegarde de la spécificité des groupes.
- Fonction d'orientation : guide les comportements et les pratiques. Cette fonction nous intéresse particulièrement dans notre recherche.
- Fonction justificatrice : permet de justifier les prises de position et les comportements à posteriori.

Citons pour terminer Denise Jodelet qui met en avant les **éléments affectifs** qui entrent en jeu dans une représentation. Elle postule que les représentations sociales doivent être étudiées en articulant éléments affectifs, mentaux et sociaux et en intégrant à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéologique dans laquelle elles ont à intervenir³.

1.2.3. Notions voisines

De nombreuses notions sont liées à celle de la "représentation sociale" et se recoupent. Nous regrouperons d'abord, les notions d'opinion, d'attitude et de comportement que nous essayerons de distinguer, puis ensuite celles de stéréotype et de préjugé.

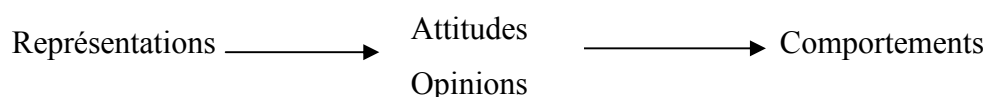
¹ MOSCOVICI Serge, *La psychanalyse, son image...*, op. cit., p.43-48.

² ABRIC Jean-Claude, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1994, p. 15-18.

³ JODELET Denise, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, p. 121.

1.2.3.1. : Opinion, attitude, comportement

Serge Moscovici considère une opinion, comme une attitude, “uniquement du côté de la réponse” par rapport à une représentation et, en tant que “préparation à l'action, comportement en miniature”. Les représentations sociales “servent de guide aux actions et de déterminants aux comportements”¹. Les effets observables des représentations sont donc les attitudes et les comportements. Nous schématiserons comme suit :



Les deux notions d’attitude et d’opinion présentent des points de similitude, notamment celui de préexister aux comportements. L’attitude est plus directement reliée au comportement qu’elle dirige. Pour Danièle Moore, l’attitude est “une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d’objets”². Elle peut être à l’origine de comportements différents selon les situations, telle la situation d’apprendre une langue étrangère. Nous n’apprenons bien que ce que nous voulons apprendre. L’attitude alors relèverait, selon Jean-Paul Narcy³, de la persistance que l’individu montrerait dans les diverses tâches qui le conduisent progressivement à ses objectifs. Elle concernerait à la fois la position vis-à-vis du contexte de l’apprentissage et celle vis-à-vis de chacune des tâches. L’attitude est soit visible par observation directe ou descriptible par des questionnaires appropriés qui permettent à l’apprenant de prendre conscience de son attitude.

1.2.3.2. Stéréotype, préjugé

Les stéréotypes se trouvent au premier rang dans les manifestations de la mentalité collective. Ce sont des élaborations de la part d’un groupe qui reflètent à un moment donné le point de vue qui prévaut dans le groupe sur un sujet donné. Les stéréotypes s’imposent dans tous les cas avec une valeur attributive ou prédicative. Les descriptions du stéréotype sont très diverses selon les champs disciplinaires.

¹ MOLINER Pascal, *La dynamique des représentations sociales*, op. cit., p. 8.

² MOORE Danièle, *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier, 2001, p. 8.

³ NARCY Jean-Paul, *Apprendre une langue étrangère, Didactique des langues, le cas de l’anglais*, Paris, Les Editions d’Organisation, 1990, p. 119.

L'origine du mot "stéréotype" vient du grec "stéreo", solide et "typos", empreinte. En termes de typographie, il s'agit d'une plaque d'imprimerie fixe qui reproduit toujours la même image à chaque impression. L'idée est que ce phénomène se reproduit mécaniquement en un nombre indéterminé d'exemplaires. Le stéréotype au sens de "formule figée" n'apparaît qu'au XX^{ème} siècle. En 1922, Walter Lippmann, penseur politique américain¹, introduit cette notion dans les sciences sociales. En dehors de l'imprimerie, ce terme a servi dans divers domaines tels que la psychiatrie ou l'ethnologie. D'après les recherches de Leyens, Yzerbiyt et Schadront², les éthologues et les psychologues cliniciens utilisent toujours le terme de stéréotypes pour désigner des comportements routiniers, rigides, répétitifs.

Les stéréotypes sont de bons indicateurs qui se situent à l'intérieur de l'ensemble plus large des représentations sociales. On peut avancer qu'ils sont une sous-catégorie des représentations sociales, soit une représentation partielle. Ils ont cependant un caractère particulier : ce sont des formes extrêmes, hypergénéralistes et difficiles à faire évoluer. Mannoni les définit par rapport aux clichés. Il les présente comme "des clichés mentaux stables, constants et peu susceptibles de modifications"³. Le stéréotype permet aux individus d'asseoir symboliquement les frontières de groupes. "Un stéréotype est un signe auquel se raccrocher, un indice qui permet de porter des jugements. En cela, juste ou faux, il est utile et possède une dimension opératoire (...). Les stéréotypes sont donc à la fois nécessaires et insuffisants pour comprendre une culture", précise Louis Porcher⁴.

Cécilia Oesh-Serra et Bernard Py⁵ insistent sur le côté économique et automatique du stéréotype et lui attribuent deux fonctions principales : premièrement, attribuer de manière économique et automatique un sens évident à des événements de prime abord déconcertants, et, deuxièmement, assurer un consensus social autour d'un ensemble de

¹ LIPPMANN Walter., *Public Opinion*, Penguin Books, 1922, dans JACQUEMARD Nathalie, *Rôle des représentations dans l'apprentissage du français langue étrangère en milieu universitaire endolingue*, Paris, Thèse, Didactique, Paris 3, 2004, p. 33.

² LEYENS Jean-Philippe, YZERBYT Vincent, SCHADRON Georges, *Stéréotypes et cognition sociale*, Hayen, Mardaga, 1996, p. 22.

³ MANNONI Pierre, *op. cit.*, p. 34.

⁴ PORCHER Louis, *Le français Langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, CNDP, Hachette, 1995, p. 64.

⁵ OESH-SERRA Cecilia et PY Bernard, "Crépuscule des lieux communs", *Tranel*, oct. 1997, Université de Neuchâtel, p. 49.

convictions qui servent de référence et de modèle culturel à ses membres, une sorte de processus de catégorisation.

Pour le stéréotype, nous retrouvons dans la littérature des fonctions similaires à celles de la représentation sociale, telle la fonction de savoir, la fonction identitaire, c'est-à-dire de cohésion des groupes, la fonction d'orientation et justificatrice.

Bien que la notion prenne une connotation négative, les recherches en sciences humaines et sociales préfèrent souligner ses fonctions constructives qui permettent de se situer par rapport à des modèles préexistants pour pouvoir comprendre le monde¹. Le migrant ou le voyageur par exemple, doivent se reconstruire très vite des schémas d'interprétation du nouvel environnement qui les entoure pour arriver à fonctionner et à attribuer des valeurs aux nouvelles situations auxquelles ils doivent faire face. S'ils permettent de se protéger en donnant du sens aux situations déconcertantes mentionnées plus haut, ils peuvent cependant altérer la perception de la réalité et influencer l'opinion que nous avons sur un objet dans notre contexte socioculturel. Nous verrons que les stéréotypes ou "représentations figées" auront leur part de responsabilité dans les comportements linguistiques et les comportements d'apprentissage.

Le préjugé : afin de différencier stéréotype et préjugé tout en conservant le lien qui les unit, le stéréotype est présenté par Yves Castellan², comme "la rationalisation du préjugé". Comme son nom l'indique, le préjugé est constitué par un jugement pré-élaboré représentant une sorte de facteur commun pour un groupe donné. Son niveau d'existence "infracritique"³ est une des caractéristiques du préjugé et constitue son danger. On peut souligner ses traits réducteurs et caricaturaux et reconnaître qu'ils sont efficaces et facilitent la communication sociale de la pensée vulgaire.

Le préjugé chargé affectivement et de caractère "radical" semble beaucoup plus proche de l'attitude que le stéréotype, qui est plus dirigé vers la classification. Le préjugé étant plus situé dans la tendance émotionnelle. Ils ont généralement, comme le stéréotype, un caractère figé que seul le temps ou des événements majeurs peuvent faire changer. De

¹ MOORE Danièle, *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier, 2001, p. 14.

² CASTELLAN Yves, *Initiation à la psychologie sociale*, Paris, A. Colin, 1977, dans MANNONI Pierre, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1998, p. 30.

³ MOLINER Pascal, *La dynamique...*, *op. cit.*, p. 8.

connotation péjorative, rigide et simplifiée, les chercheurs en sciences sociales et humaines soulignent son côté de savoir et d'orientation ainsi que ses fonctions identitaires et justificatrices, c'est-à-dire l'attitude adoptée à posteriori d'un comportement pour le justifier.

Nous mentionnerons pour terminer, la notion d'images sociales qui ne sont pas des représentations. Selon Pascal Moliner¹, mais elles en sont le produit. Comme les représentations sociales, les images seraient attachées à l'objet et fonderaient une grande partie du jugement porté sur cet objet et aussi les conduites à son égard.

En résumé, les représentations dont dispose une personne sur un sujet particulier peuvent venir d'informations objectives mais peuvent aussi dériver vers les stéréotypes, les préjugés et les images sociales. Les représentations apparaissent en amont des clichés, stéréotypes et préjugés pour lesquels elles jouent un rôle constituant.

Il est à noter pour la suite de cette recherche que les attitudes d'un sujet ne sont pas nécessairement dépendantes des attitudes identifiées au niveau du groupe. Représentations, stéréotypes, préjugés et images constituent des défis pour l'enseignement d'une langue. Ils peuvent fonctionner comme outil d'apprentissage ou comme obstacle. Leurs exploitations didactiques sont nombreuses et souvent fécondes.

1.2.4. Elaboration des représentations sociales

Denise Jodelet précédemment citée² insistait sur les éléments affectifs qui entrent en jeu dans une représentation. Un des traits caractéristiques de la représentation en psychologie classique est qu'elle a été considérée comme un processus de médiation entre perception et concept, deux instances psychiques dont l'une est bien à prédominance sensorielle et l'autre intellectuelle. Pour Moscovici cependant, il ne s'agit pas d'un processus "intermédiaire" mais d'un processus "qui rend le concept et la perception en quelque sorte interchangeables, du fait qu'ils s'engendrent réciproquement", un processus "apte à rendre familier, à situer et rendre présent dans notre univers intérieur ce qui se trouve à une certaine distance de nous"³. Quelques années plus tard, Jean-Claude Abric

¹ MANNONI Pierre, *op. cit.*, p. 115.

² JODELET Denise, *Les représentations...*, *op. cit.*, p. 121.

³ MOSCOVICI Serge, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1976, 2^{ème} éd., p. 61.

décrit la représentation sociale comme “le produit et le processus d’une activité mentale, par laquelle l’individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique”¹. Les représentations n’arrivent pas “sur” la réalité mais elles sont constitutives de cette réalité.

Grâce à Elejabarrieta² et à son “modèle sociogénétique”, nous pouvons préciser les différentes étapes de formation des représentations sociales : le premier moment serait l’apparition d’un objet inconnu (objet, personne, situation). Cet objet deviendrait “saillant” par l’intérêt et l’incertitude qu’il suscite. Il déclencherait alors un processus de communication collective : communication interpersonnelle, débats collectifs (journaux, radio, télévision). Au cours de cette communication collective s’élaboreraient et se partageraient les connaissances constitutives de la représentation sociale. Comme nous l’avions mentionné, les représentations sociales se construisent à partir de processus sociocognitifs et par nature, les processus sociocognitifs aboutissent à la construction de connaissances largement partagées. Ce facteur de convergence se trouve renforcé lors de l’élaboration des représentations sociales, par **deux processus**, l’ancrage et l’objectivation, qui avaient été avancés par Moscovici en 1961, puis repris par Denise Jodelle en 1984 et Fran Elejabarrieta en 1996³ et qui contribuent au caractère collectif de la connaissance :

1. **L’ancrage** : “Processus par lequel la représentation s’insère dans la société”⁴. Le processus d’ancrage permet d’intégrer un nouvel objet à partir de domaines de connaissances préexistants, dans un ensemble de rapports symboliques et sociaux, c’est-à-dire mettre un objet nouveau dans un cadre de référence bien connu pour pouvoir l’interpréter. Le choix d’un point d’ancrage n’est jamais innocent. Il permet aux groupes sociaux de légitimer leurs objectifs afin d’orienter l’utilité sociale de la représentation.

2. **L’objectivation** : “Opération consistant à rendre concret et matériel ce qui est abstrait et impalpable”⁵, comme la culture ou l’éducation par exemple. Par ce processus, les connaissances relatives à l’objet de représentation apparaissent comme des éléments objectifs appartenant à la réalité. Elle transforme un concept en une image.

¹ ABRIC Jean-Claude, *Coopération, compétition et représentation sociale*, Cousset, Delval, 1987, p. 64.

² ELEJABARRIETA F., “Le concept de représentation sociale”, dans DESCHAMPS J.C. et BEAUVOIS J.L., *La psychologie sociale, 2. Des attitudes aux attributions*, Grenoble, PUG, 1996.

³ Selon MOLINER Pascal, *La dynamique des représentations sociales, op.cit.*, p. 18.

⁴ *Ibidem*, p. 19.

⁵ *Ibidem*, p. 19.

Pour résumer, la formation des représentations sociales est due à l'action combinée de plusieurs processus : des processus sociocognitifs convergents, encadrés par des processus plus généraux d'ancrage et d'objectivation, ceux-ci étant liés à un processus global de communication collective (communications interpersonnelles, presse, radio, télévision, communication culturelle, etc.).

1.2.5. Structure et dynamique des représentations sociales

Les sociétés, les modes de vie, les techniques évoluent, c'est une évidence. Pour garder leur utilité, les représentations sociales doivent évoluer, elles aussi. Dans une perspective structuraliste, nous allons étudier l'organisation d'une représentation sociale puis les facteurs qui sont susceptibles de la faire évoluer et de la transformer.

1.2.5.1. Structure

Moscovici avait proposé au début des années soixante, la théorie du “noyau figuratif”, un assemblage de notions imagées relatives à l'objet et centre de gravité de toutes représentations sociales. Il avait également évoqué “l'univers d'opinions, défini par toute représentation, composé de trois dimensions structurantes que sont les notions d'information, de comportement et d'attitude”¹, notions que nous avons abordées antérieurement. Il ne disait rien des relations éventuelles entre ces trois dimensions, ni de leur relation avec le noyau figuratif.

Au début des années 1980, des chercheurs s'intéressent à la façon dont se structurent les éléments constitutifs des représentations. Deux modèles théoriques vont émerger, celui de Doise ou “théorie des principes organisateurs” et celui d'Abric ou “modèle du noyau” que nous allons décrire et utiliser dans cette recherche. La théorie d'Abric dépasse le cadre génétique proposé par Moscovici : “Toute représentation est organisée autour d'un noyau central. Ce noyau central est l'élément fondamental de la représentation car c'est lui qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation. Il constitue

¹ MOSCOVICI Serge, *La psychanalyse, son image... op. cit.*, p. 66.

l'élément le plus stable de la représentation. Autour du noyau central s'organisent les éléments périphériques qui constituent l'essentiel du contenu de la représentation, sa partie la plus accessible, mais aussi "la plus vivante et la plus concrète"¹.

Reprenons ces deux éléments successivement :

- **Le noyau central** : constitue donc l'élément le plus stable marqué par la mémoire collective du groupe et par le système de normes auxquelles il se réfère. "Le système central est stable, cohérent, consensuel et historiquement marqué"². C'est par lui que se réalise et se définit l'homogénéité d'un groupe social. C'est en quelque sorte la partie abstraite de la représentation, fruit des déterminismes sociaux, historiques, symboliques émanant du groupe social. Ce qui explique que "les représentations seront différentes lorsque leurs noyaux seront différents et seulement dans ce cas"³. Ce n'est que lorsque le noyau central est modifié que l'on peut considérer que la représentation est essentiellement changée.

- **Les éléments périphériques** : constituent l'aspect évolutif d'une représentation. Ils jouent un rôle dans l'adaptation de la même représentation à des circonstances nouvelles. La transformation de l'environnement ou l'apparition d'une information nouvelle peuvent être intégrées à la périphérie de la représentation. C'est la partie opérationnelle. Abric postule au sujet de la périphérie de la représentation, que "sa flexibilité et sa souplesse" permettent l'intégration dans la représentation des variations individuelles liées à l'histoire propre du sujet, à ses expériences personnelles, à son vécu. Il permet ainsi l'élaboration de représentations sociales individualisées, organisées néanmoins autour d'un noyau central commun. Le système périphérique est donc "flexible, adaptatif et relativement hétérogène quant à son contenu"⁴.

Pascal Moliner⁵ propose à la fin des années 90, une conception bidimensionnelle des représentations sociales divisée en quatre zones, dans un but pragmatique de meilleure

¹ ABRIC Jean-Claude, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1994, p.13, 21.

² ABRIC Jean-Claude, L'organisation interne des représentations sociales : système central et périphérique, dans Christian GUIMELLI, *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994, p. 78.

³ MOLINER Pascal, *La dynamique...*, *op. cit.*, p.62.

⁴ ABRIC Jean-Claude, "L'organisation interne des représentations sociales : système central et périphérique", dans GUIMELLI Christian, *op. cit.*, p.79-81.

⁵ MOLINER Pascal, "Pratiques sociales et dynamique des représentations", *La dynamique...op. cit.*, p.43-58.

compréhension des rapports dynamiques entre pratique, jugement et représentation. A la centralité envisagée comme première dimension structurante, il propose une deuxième dimension évaluative en postulant que la connaissance "naïve" que nous évoquons plus haut est aussi une connaissance évaluative. L'individu a besoin de donner du sens à ce qui l'entoure mais il a besoin aussi de "cerner la valeur sociale des objets et des êtres". Selon l'auteur, les différents éléments d'une représentation se regrouperaient en 4 zones, selon leur caractère évaluatif et leur statut central ou périphérique :

- la zone de définition : regroupe les éléments centraux non-évaluatifs. Les croyances permettent de définir la classe d'objets concernés par la représentation
- la zone des normes : regroupe des éléments centraux évaluatifs. Les éléments permettent de porter un jugement global sur l'objet ou la classe d'objet de la représentation.
- la zone des descriptions : regroupe des éléments périphériques non évaluatifs. Ce sont les diverses expériences accumulées par le sujet par rapport à l'objet de représentation.
- la zone des attentes : rassemble les éléments périphériques évaluatifs. Ce sont les éléments dont le caractère conditionnel est connu de tous, aux connotations positives ou négatives et exprimant des aspects souhaités ou bien des craintes envers l'objet de représentation.

En ce qui nous concerne plus directement dans cette recherche, les éléments appartenant à la zone des normes ou des attentes, c'est-à-dire à la dimension évaluative, pourront jouer un rôle déterminant dans le jugement des individus, notamment sur les langues étrangères et leur apprentissage.

1.2.5.2. Dynamique de l'évolution d'une représentation sociale

Nous présenterons successivement les trois périodes d'une représentation, les trois formes possibles et les facteurs de transformation.

A. Trois périodes

Il y a trois périodes importantes dans l'histoire d'une représentation sociale¹ : la phase d'émergence, de stabilité et de transformation. Nous avons vu le rôle particulier que jouent les éléments centraux dans la stabilité d'une représentation. En pratique, dans une population homogène, les représentations sont relativement stables et évoluent lentement, en suivant le rythme de la société.

B. Trois formes possibles de représentation

Jean-Claude Abric définit trois formes possibles de transformation d'une représentation sociale selon l'impact des "pratiques contradictoires" à la représentation² :

- La transformation progressive : Les pratiques nouvelles n'entrent pas en contradiction directe avec le noyau de la représentation. La transformation ne concerne que le système périphérique, les pratiques nouvelles n'étant pas incompatibles avec les croyances non-négociables qui fondent la représentation.
- La transformation résistante : Les pratiques nouvelles sont en contradiction avec le noyau. Les mécanismes de défense permettent momentanément le maintien de la représentation. Cependant, s'il y a répétition des pratiques contradictoires, les mécanismes de défense ne résisteront pas.
- La transformation brutale : Les pratiques contradictoires atteignent directement le noyau central qui éclate et l'on assiste à la disparition du caractère consensuel d'un ou de plusieurs éléments centraux. La représentation est essentiellement changée.

C. Facteurs de transformation

On peut espérer aujourd'hui, selon Pascal Moliner³, pouvoir étudier les facteurs susceptibles de provoquer la transformation des représentations sociales stabilisées ou

¹ MOLINER Pascal, *La dynamique...*, *op. cit.*, p. 50.

² FLAMENT Claude, "Pratiques sociales et dynamique des représentations", dans MOLINER Pascal, *La dynamique des représentations sociales*, *op. cit.*, p. 50.

³ MOLINER Pascal, "Introduction", *La dynamique...op. cit.*, p. 11.

d'orienter la formation de représentations sociales nouvelles. Partons du principe d'Abric¹ qui définit que :

- La représentation détermine les pratiques qui lui sont liées,
- Les pratiques déterminent la représentation,
- Il y a interactions entre représentations et pratiques.

Si les pratiques sociales sont déterminées par les représentations, inversement le souci de maintenir un environnement mental cohérent amène les individus à ajuster leurs représentations aux pratiques nouvelles auxquelles ils ont accès, et un changement d'attitude serait susceptible de modifier certains éléments de la représentation. De même, une nouvelle information, un changement d'opinion, de croyance entraîne des changements et suppose des réajustements de la structure. Cette nouvelle information ou pratique n'est pas forcément en contradiction avec les croyances anciennes. C'est-à-dire que l'apparition d'un élément nouveau n'entraîne pas obligatoirement une remise en question d'une représentation existante, mais souvent une adaptation de cette représentation. C'est ce que Jean-Claude Abric nomme transformation progressive, car la modification n'atteint pas le noyau

L'individu peut être soumis à des pressions conformistes de son groupe ce qui explique la lente évolution des représentations, hormis pendant les crises de l'histoire, comme les révolutions, qui font évoluer brutalement les représentations sociales, ou les guerres qui ont modifié les représentations des langues et leur désir d'apprentissage. Les représentations sont toujours liées à des jugements de valeur et nous insisterons sur la valeur des langues au cours des paragraphes suivants.

Une représentation sera totalement transformée si les éléments de son système central sont différents de ceux qui la composaient auparavant. Souvent les individus préfèrent dénier que changer pour de simples raisons d'économie sociocognitive. Il est possible qu'une représentation perdure un certain temps alors que son objet ou la valeur de celui-ci n'est plus d'actualité. Cependant la fréquence des pratiques nouvelles leur fait

¹ ABRIC Jean-Claude, "Pratiques sociales, Représentations sociales", *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1994, dans MOLINER Pascal, 1996, *La dynamique...*, *op. cit.*, p. 50.

perdre leur caractère inhabituel et leur confère une certaine légitimité, le noyau de la représentation est alors atteint.

En conclusion, une contamination en divers points de la périphérie représentationnelle en modifie mieux l'organisation qu'un ensemble "connexe" plus homogène : "le taux de conflit suscité au sein d'une représentation dépend bien du nombre d'éléments contredits, qu'il s'agisse de pratiques, de messages informatifs ou d'engagement dans un acte"¹.

Claude Flament a proposé un modèle de la dynamique représentationnelle selon lequel la mise en œuvre de nouvelles pratiques sociales ainsi que leur perception par les sujets constituent les principaux facteurs de transformation des représentations². On distingue ainsi :

- des situations perçues comme réversibles par les sujets : selon qu'un retour aux pratiques anciennes est rendu possible ou non.
- une irréversibilité perçue de la situation : la répétition de ces mêmes pratiques conduit à terme à une modification des croyances constitutives du noyau central.

A ce sujet, la transformation des représentations dues à l'influence sociale a été explorée, et notamment le fait que les représentations d'un individu évolueraient selon la position qu'il occupe dans le champ social. S'il change de position sociale sur le long terme, ses pratiques et représentations vont se modifier. Selon les personnes et les situations, la transformation sera plus ou moins marquée. La dynamique des représentations est alors dépendante de la préservation de l'identité d'une part et de la logique d'appartenance d'autre part.

¹ ROUSSIAU Nicolas, BONARDI Christine, "Engagement dans un acte problématique et dynamique représentationnelle", dans MOLINER Pascal, *La dynamique...*, op. cit., p. 115.

² TAFANI Eric et SOUCHET Lionel, "Changement d'attitude et dynamique représentationnelle", dans MOLINER Pascal, *La dynamique...*, op. cit., p. 63.

Enfin, Henri Boyer¹ a essayé de visualiser la stabilité des représentations sociales partagées, qu'il appelle l'imaginaire ethnosocioculturel d'une communauté. Il regroupe ces représentations partagées en deux grandes strates :

- l'une à dominante patrimoniales, emblématique, mythologique,
- l'autre qui relève de la socio-culture : les grandes images du vécu communautaire, plus ou moins soumises au stéréotypage. C'est dans la strate patrimoniale que le figement est le plus important. Plus on entre dans la strate socioculturelle, plus on découvre de l'instabilité.

D'après ces différents travaux, nous dirons en résumé, que les représentations présentent trois aspects interdépendants caractéristiques : leur élaboration, la reconstruction du réel ainsi que la maîtrise de l'environnement par la communication et l'action. Elles sont constituées d'un noyau central et d'éléments périphériques évolutifs. Les représentations ne changent et ne deviennent irréversibles que si leur noyau central est profondément et durablement atteint.

1.3. Les représentations linguistiques

Elles sont au centre de notre recherche. Après un bref historique, nous aborderons la question des valeurs accordées aux langues. Nous évoquerons ensuite la transmission des représentations linguistiques puis présenterons leur intérêt dans notre pratique de classe.

1.3.1. Historique

La notion de "représentation" a été transposée dans divers domaines contigus à la psychologie sociale, dont celui de la sociolinguistique. Les recherches se sont développées à partir des années 1960 au sein "de deux perspectives principales, celle de la sociolinguistique variationniste, telle qu'elle est représentée notamment dans les travaux de Labov, et celle des psychologues sociaux interactionnistes"². Après des études effectuées à partir de la notion "d'attitude", les recherches explorent les représentations des langues en

¹ BOYER Henri, *De l'autre côté du discours. Recherche sur les représentations communautaires*, Paris, l'Harmattan, Collection Langues et Paroles, 2003, p. 103.

² MOORE Danièle, *op. cit.*, p. 11.

s'intéressant aux valeurs subjectives accordées à ces dernières et aux évaluations sociales qu'elles impriment sur les locuteurs.

L'analyse des représentations en sociolinguistique s'est intéressée à la question des contacts de langues pour étudier les facteurs qui expriment le maintien ou la disparition de langues en situation de diglossie, pour gérer le contact des langues dans cette même situation. Elles ont été également étudiées, surtout depuis les années 1980¹, dans une perspective didactique qui nous intéresse plus directement dans ce travail, pour prédire et agir sur les comportements d'apprentissage des langues étrangères. “La motivation est fondée sur la motivation personnelle, l'attrance, mais aussi se fonde sur les savoirs non-savants partagés et diffusés dans un lieu donné”².

1.3.2. Un jugement de valeur

Les langues sont affectées de valeurs sur tel ou tel “marché” linguistique, pour reprendre une expression de Pierre Bourdieu. (Nous reviendrons sur ce point dans le paragraphe consacré au “marché aux langues”). Ce jugement de valeur sur les langues atteint presque systématiquement leurs locuteurs. De la même manière, les commentaires évaluatifs sur les locuteurs se comprennent plus ou moins automatiquement comme commentaires évaluatifs sur les langues respectives. Selon Marion Perrefort³, “On peut y voir une inexactitude de la pensée analytique et un tour de passe-passe de l'argumentation quotidienne grâce auquel on réussit à rendre acceptable aux yeux des autres l'affirmation de certaines caractéristiques essentiellement négatives concernant les individus (étrangers)”.

Une langue peut être un accès au pouvoir économique et au travail, mais c'est aussi un passeport social, une clé identitaire. C'est une culture, une histoire, un fait affectif, un objet de savoir. Ces concepts sur lesquels se déploient les représentations linguistiques des individus ont trait à différentes dimensions d'ordre politique, économique, culturel,

¹ CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, *Représentations sociales des langues et enseignements, Etude de référence*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, DGIV Conseil de l'Europe, 2002, p.10.

² BEACCO Jean-Claude, *Organisation des formations en langues et situations éducatives*, Paris 3, Séminaire 2004.

³ PERREFORT Marion, “Et si on hachait un peu de paille - Aspects historiques des représentations langagières”, *Tranel*, octobre 1997, n°27, Université de Neuchâtel, Institut de Linguistique de l'Université de Neuchâtel, p. 53.

sociolinguistique, psychologique, didactique, etc. entretiennent entre eux des relations d'interdépendance.

1.3.3. Transmission des représentations linguistiques

Une part des représentations attachées à la langue trouve ses racines dans l'histoire de chaque étudiant : trajectoire individuelle, transmission par le milieu familial, le milieu social. Elles se transmettent aussi par les médias, les publicités, les universités, les écoles de langues et leurs programmes, etc. Les représentations trouvent leur fondement dans les discours institutionnalisés ou non sur la langue qui sont stockés dans la mémoire collective. Chaque époque a les objets représentationnels qu'elle peut avoir. Les représentations linguistiques évoluent également en fonction des relations et des conflits qui s'établissent entre les nations. A ce propos, Denise Jodelet conclue à l'existence de deux dimensions du sujet¹ :

- la dimension d'appartenance : le sujet fait intervenir valeurs et modèles qu'il tient de son groupe d'appartenance, de la société dans laquelle il vit.
- la dimension de contexte : face à un stimulus social, le sujet est en situation d'interaction sociale. Ces dimensions nous fourniront un certains nombres d'indicateurs pour notre analyse.

La représentation collective est un lien rassurant entre les membres d'un groupe et perdue souvent à travers les générations. Elle peut exercer sur les étudiants une sorte de contrainte. Certains étudiants appartenant à des milieux sociaux dits aisés seraient-ils encore "contraints", presque à leur insu, d'apprendre le français ?

1.3.4. Dans la pratique éducative

Nous commencerons par un exemple. Au Burkina Faso il y a une quinzaine d'années, l'expérimentation du projet d'introduction des langues locales dans le système éducatif burkinabé n'a pas connu le succès attendu à cause de la représentation négative que

¹ JODELET Denise, "Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie", dans MOSCOVICI Serge, *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984, p. 365.

se faisaient les apprenants de ces langues. Que peuvent l'école et l'université quand elles prennent en charge les forces sociales qui font l'opinion publique et les médias ?

C'est en étudiant les représentations, positives ou négatives chez les étudiants et leurs professeurs¹, que l'on peut saisir une partie de ce qui peut se jouer lors du choix de la langue étudiée. C'est ensuite dans la poursuite de son apprentissage que l'on peut essayer de comprendre les pratiques et les comportements qui influent simultanément sur ces représentations, afin d'en évaluer la pertinence par rapport aux objectifs que se donne une politique linguistique dans un département de langue à l'université. Les représentations positives recèleront un pouvoir facilitateur vis-à-vis de l'apprentissage, au contraire, des représentations négatives inhiberont l'apprentissage. A côté des représentations sur la langue, les étudiants construisent aussi des représentations sur le rôle du professeur, les routines de classe, les objectifs d'apprentissage en termes de compétences langagières ciblées.

Il est possible avec du temps et "l'accord" d'une grande partie des personnes concernées d'agir sur l'image d'une langue et sur son apprentissage. La finalité n'étant pas d'arriver à une homogénéisation des représentations mais de faire ressortir ce qui peut gêner l'appréciation du réel. C'est le rôle des enseignants de comparer les représentations et de les faire évoluer, sans heurts, de se pencher sur certains stéréotypes quelquefois dépréciatifs ou peu actualisés dont nous parlions précédemment, ainsi que de présenter des programmes d'enseignement clairs et de les modifier si besoin dans la négociation. L'évolution des représentations linguistiques peut se faire également à travers des activités culturelles et d'échanges entre pays afin d'apporter une réalité à ces images supposées. Se pose ensuite le problème quant à l'appréciation du changement obtenu. A partir de quand peut-on dire qu'il y a transformation massive ou totale d'une représentation sociale ?

Il serait utile d'étudier également les représentations des étudiants avant (c'est-à-dire lors de leur choix d'étude d'une langue), pendant, et après leur apprentissage. Edmond-Marc Lipiansky² distingue à ce sujet trois types de représentations : les représentations induites, reflet des interactions entre les apprenants, les représentations justificatrices et les

¹ Nous nous focaliserons principalement dans cette recherche sur la représentation des étudiants.

² LIPIANSKI EM, "Pédagogie des rencontres interculturelles", dans DEMORGON J., LIPIANSKI EM, *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz, 1990, p. 287.

représentations anticipatrices. C'est dans les lieux d'enseignement, écoles et universités, où il devrait être prioritaire d'agir pour faire changer les représentations. Ce sont des lieux sensibles par excellence qui jouent un rôle primordial de soutien et de développement des langues, ici de la langue française.

Pour résumer, nous dirons que la notion de représentation linguistique se décline : on peut parler de représentations des pays et des locuteurs, de représentations des systèmes linguistiques, de représentations de l'apprentissage¹. Ces différentes notions se recoupent, s'influencent. Les représentations linguistiques sont, en ce qui nous concerne dans cette recherche, liées au désir ou non d'apprendre une langue, à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage et il est essentiel de connaître cette perception avant d'envisager de prendre des actions concrètes, ou de les réorienter, si besoin, pour les rendre plus efficaces. Car les représentations sont malléables et c'est pour cela qu'elles intéressent les politiques linguistiques éducatives. Pour construire des formations en langues et répondre aux attentes et besoins des étudiants, il est nécessaire, écrivait Denise Jodelet, "de prendre en compte les déterminants psychosociologiques que sont les représentations"².

1.4. Le marché aux langues

Une langue, nous l'avons vu, a une valeur, un statut, et de ce fait son apprentissage à l'école ou à l'université est soumis à la concurrence des autres langues. La linguistique et l'économie apparaissent appartenir au premier abord à deux univers différents, cependant les professeurs qui interviennent dans des situations réelles doivent prendre en compte tous les paramètres intervenant dans la réalité et dans sa représentation. Car la langue se déploie dans tous les domaines de l'activité humaine par les objets auxquels elle s'intéresse et par les demandes sociales dont elle fait l'objet. C'est un acte social et la société est le premier espace commun où se rencontrent langue et économie. Nous aborderons dans ce paragraphe le vocabulaire économique utilisé en sociolinguistique, puis, après l'avoir défini, nous essayerons d'analyser ce marché, la concurrence entre les langues et leur cotation.

¹ CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, *op. cit.*, p.10-16.

² JODELET Denise, *Foibles et représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, dans MANNONI Pierre, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1998, p. 121.

1.4.1. Le vocabulaire économique au service des situations linguistiques

Parallèlement au développement de la méthode communicative et de la valorisation des besoins des apprenants, sont apparus en linguistique des termes issus du domaine de la mercatique, comme “demande”, “offre”, deux composantes du concept de marché¹, de ce “marché aux langues”², titre de l’ouvrage de Louis-Jean Calvet. Au delà de ces deux termes, on parle de “capital” linguistique, d’“économie” de la langue, de “concurrence” des langues, d’“échange” linguistique, de “marché” linguistique”, pour ne citer que quelques exemples. Dans les années 80, l’appropriation du discours économique par les professeurs de français langue étrangère fut inattendue. Ils le considéraient, en effet, comme étranger à leur domaine jusqu’ici.

L’origine de l’analyse des situations linguistiques par usage du vocabulaire de l’économie se trouve selon Robert Chaudenson³ dans les travaux d’économistes américains des années 50-60 qui ont utilisé la notion de “capital humain”. Le “marché linguistique” représente selon lui, mis à part l’aspect de la valeur symbolique et identitaire des langues, “l’idée somme toute banale, qu’il existe des corrélations entre compétences linguistiques et statuts socio-économiques et que la résultante de ces corrélations est que dans un contexte donné, les langues ont un statut socio-économique donné”.

Dans la perspective bourdieusienne, une langue est un produit de consommation offert sur le marché, au même titre que d’autres biens et services, et les échanges sont inscrits dans une sphère d’économie où ils existent différents types de marchés. En exagérant un peu écrit Chaudenson, “on pourrait presque dire que pour Bourdieu, la sphère linguistique n’est qu’un épiphénomène symptomatique de conflits plus essentiels, notamment économiques d’ailleurs”.

¹ “Le marché est une façon de confronter offre et demande afin de réaliser un échange de services, de biens ou de capitaux”. Selon CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de Didactique du français*, Paris, Cle International, 2003, p. 181.

² Titre de l’ouvrage de CALVET Louis-Jean, Paris, Plon, 2002, 220 p.

³ ROBILLARD (de) Didier, CHAUDENSON Robert, “Langue et économie, l’état des recherches Interdisciplinaires”, dans *Langues, économie et développement, tome 1*, Paris, Didier, 1989, p. 29.

1.4.2. Analyse et organisation du marché linguistique

Robert Chaudenson a proposé une analyse du marché à deux niveaux et, Eric Delamotte, un classement de ses différentes approches :

- Robert Chaudenson¹ analyse le marché linguistique et le scinde en deux niveaux qu'il décrit :

- Au niveau macro-économique/sociolinguistique, il note :

- a. l'existence de relations entre rapports de forces économiques et linguistiques, que cela soit sur le plan national ou international.
- b. que la langue est un élément déterminant des identités ethnolinguistiques et du climat national avec des répercussions sur la croissance ou le développement qui renforcent ou disloquent les structures ethniques ou linguistiques. Certaines langues à faible pouvoir économique, par exemple, se transmettent moins et attirent peu d'apprenants.

- Au niveau micro-économique/sociolinguistique, il souligne :

- a. l'impact de la compétence linguistique sur la maîtrise de l'information, qui prend une place de plus en plus importante, en particulier dans les activités économiques.
- b. le rôle de la langue comme facteur de production
- c. la place de la langue dans l'ensemble de la production (services à caractères linguistiques)
- d. que la langue est un élément à tenir en compte dans la perspective du marketing des produits linguistiquement différenciés.

Cette grille partielle prévient l'auteur, pose des problèmes demandant des réponses nuancées en fonction des différents terrains.

- L'approche d'Eric Delamotte² est plus polémique. Il organise le "marché des langues" selon trois approches, dont deux "extrêmes" :

¹ ROBILLARD (de) Didier, CHAUDENSON Robert, *op. cit.*, p. 63.

² DELAMOTTE Eric, *Le commerce des langues*, Paris, Didier, Collection Credif Essais, 1999, p. 41.

- La première approche est celle du “marché illimité”. Elle procède d’une critique idéologique du pouvoir du marché qui souligne ses effets nocifs au plan social et culturel. Les enseignants ont le sentiment que les valeurs humaines sont menacées.
- La seconde approche est celle du “marché contrôlé” qui s’attache à poser le marché comme une part de l’activité qui organise l’amont de l’éducatif par la loi de l’offre et de la demande. Le prix se forme dans la sphère de l’échange commercial, et non à l’occasion de l’échange pédagogique. C’est une approche en termes de marché domestiqué. En exerçant leur mission pédagogique, les acteurs essayent de concilier leurs perceptions de leur rôle avec le respect d’une contrainte d’équilibre économique sans lequel il ne peut y avoir d’activité durable.
- Enfin, il y a les défenseurs du marché, pour qui le jeu de l’offre et de la demande est magnifié. Il permet la compétition censée assurer la satisfaction des consommateurs, en s’adaptant en permanence à la demande des étudiants.

Chaque approche repose sur un ensemble distinct d’hypothèses de représentation du mot “marché” et désigne une façon différente de concevoir la diffusion des langues. Le marché obéit à une logique globale qui permet de caractériser une société à une époque donnée. Les langues sont des biens dont on ne peut plus se passer aujourd’hui et même si la confrontation au marché semble paradoxale, elle est inévitable.

Louis-Jean Calvet attire notre attention sur le fait que les hommes ne sont pas là pour servir les langues : “si des locuteurs ou des communautés linguistiques se plient à la loi du marché, si certains abandonnent leur langue, ne la transmettent plus, ce n’est pas nécessairement le couteau sous la gorge, mais plutôt parce qu’ils considèrent que là est leur intérêt, ou celui de leurs enfants”¹. Il faut bien reconnaître que les lois du marché influencent la transmission d’une langue. Pour exister une langue a besoin de se transmettre et a besoin d’apprenants. Même lorsque la langue est “fixée” sous la forme d’un capital linguistique comme les dictionnaires, bibliothèques, ce capital linguistique est tributaire de l’utilisation qui en est faite.

S’adapter à la demande des étudiants ne s’inscrit pas à notre sens dans une démarche mercatique. De nombreuses langues sont offertes et si les inscriptions ne se font pas en

¹ CALVET Louis-Jean, *Le marché aux langues*, Paris, Plon, 2002, p. 9.

français, elles se feront pour d'autres langues. Aux Etats-Unis, les universités sont indépendantes et en compétition d'une part, et reliées au monde du travail d'autre part. C'est une démarche didactique d'adaptation à une situation donnée dans une institution donnée.

1.4.3. Les apprenants et la concurrence des langues

Aux yeux du linguiste, toutes les langues méritent d'être décrites. Elles reflètent, une histoire, une façon de voir le monde, une culture. Du point de vue des locuteurs ou des apprenants potentiels, les langues ont des valeurs différentes, des fonctions différentes et sont l'objet de représentations différentes. Une langue est maniée par des humains, donc par essence, des êtres faisant partie d'un système naturel évolutif, soumis à de nombreuses interférences qui ne sont pas seulement économiques. Elle répond à des besoins. Telle langue sera plus précise et fonctionnelle pour développer une théorie philosophique ou scientifique qu'une autre, par exemple. L'action de choisir une langue est soumise à différents critères qui peuvent être contradictoires selon les personnes et met en œuvre différents types de rationalité, une rationalité objective et une rationalité subjective du sujet. L'apprenant doit concilier en permanence ses différents ordres de critères.

Un étudiant choisit-il vraiment une langue "étrangère" ? La convergence de facteurs politiques, sociaux, économiques et psychologiques pousse les étudiants à choisir telle ou telle langue. Ces choix sont dictés par des représentations linguistiques que nous avons décrites et des projets de vie derrière lesquels se profilent les lois du marché. Comme le note Jean Calvet¹, on remarque de plus en plus de la part de nombreux étudiants, une analyse en termes de coût (investissement en temps, argent) et profit (professionnel, personnel et culturel). Il est évident que la suprématie économique d'un groupe attribue en retour à la langue de cette communauté un prestige accru et un pouvoir d'attraction accru. Si la langue étudiée ne facilite pas l'obtention d'un emploi par exemple, si les usagers éventuels savent qu'ils ne pourront jamais l'utiliser pour travailler ou pour produire des œuvres littéraires qui peuvent être lues, les conséquences au niveau des inscriptions vont être prévisibles. De nombreuses études quantitatives corrélacionistes, qui mettent en rapport les langues et leur statut socio-économiques, ont été menées en Amérique du Nord, Etats-Unis et principalement au Canada, dans l'intention de faire apparaître le rôle de la langue dans la

¹ *Ibidem*, p. 9.

discrimination sociale ou professionnelle. Ces travaux qui confirment que les francophones avaient un revenu inférieur aux anglophones, ont servi de fondement aux dispositions législatives visant à réduire ces discriminations.

En ce qui concerne la langue française, Louis Porcher¹ relève qu'elle n'est plus "indispensable comme le sel autrefois" : elle est aujourd'hui choisie, comme toutes les autres, sauf l'anglais, et c'est pour cette raison qu'elle est désormais entrée dans l'ère du commerce. Si le français était la langue "hypercentrale"² du XVIII^{ème} siècle, la domination économique et politique des pays anglo-saxons a fait que l'anglais a supplanté le français. L'histoire des langues et des situations linguistiques est d'abord l'histoire des locuteurs.

On ne peut agir sur les facteurs économiques mais on peut agir sur les représentations. Elles constituent un domaine d'intervention, nous l'avons vu. Il y a des indicateurs qui peuvent nous renseigner sur le dynamisme d'une langue, comme le pourcentage de transmission des langues en famille d'une génération à l'autre, le pourcentage d'usage des langues sur les marchés qui est un indicateur de véhicularisation, les caractéristiques linguistiques des demandeurs d'emplois et leur évolution. On trouve derrière ces données chiffrées toute une complexité sociale que nous nous devons de présenter aux étudiants.

1.4.4. Cotation des langues et effet de la mondialisation

Selon la terminologie de Louis-Jean Calvet³, il y a une langue "hypercentrale" l'anglais, comme nous le mentionnions, et des langues "supercentrales" comme l'espagnol, le français. Aujourd'hui, les langues de l'Etat, des groupes d'Etats, et des langues véhiculaires sont "cotées" à la hausse. Nous allons essayer d'apprécier ce phénomène.

Les monnaies internationales vont de pair avec les langues internationales. Les zones monétaires, comme la zone dollar, euro, sterling, sont des ensembles de pays dont les monnaies sont définies par rapport à l'une d'entre elles et certains pays doivent accepter leur

¹ PORCHER Louis, "Préface", dans DELAMOTTE Eric, *Le commerce des langues*, op. cit., p. 142, 143.

² Comme la nomme Louis-Jean CALVET dans l'introduction de son ouvrage *Le marché aux langues*.

³ CALVET Louis-Jean, op. cit., p. 10

subordination à d'autres. S'il y a des monnaies "non convertibles", avec lesquelles on ne peut acheter des dollars ou des euros, il y a également des langues "non convertibles"¹.

Quel est donc le lien entre langues et mondialisation ? Revenons tout d'abord sur la définition de la "mondialisation" que Calvet² distingue de la globalisation, qui sera définie dans un deuxième temps : "Le marché est aujourd'hui maître des valeurs (...) La multiplication des mouvements de capitaux, la division internationale du travail en sont les éléments les plus frappants. C'est cette extension continue que nous appellerons **mondialisation**, cette accélération des échanges". Dans le même temps, "il devient de plus en plus difficile d'analyser un certain nombre de phénomènes qui semblent tous reliés, parfois de façon paradoxale. C'est ce phénomène que nous appellerons **globalisation**, le fait par exemple pour ce qui nous concerne, que la géopolitique et la sociolinguistique soient de plus en plus liées, qu'une sorte de solidarité entre les événements sans liens apparents s'imposent aux yeux de l'analyste".

D'après ces définitions, on se rend compte que, en quelques années, les phénomènes de mondialisation et de globalisation ont changé les représentations des langues, et parmi elles, celle du français qui est passé de langue hypercentrale à une langue supercentrale. On remarque aujourd'hui que sous divers facteurs en interrelation, dont l'effet de la division internationale du travail, quelques langues jouissent d'un grand nombre de fonctions et, parmi elles, le français est encore en bonne place³. Outre les indices de transmission des langues ou d'usage sur les marchés, un autre indice est le flux de traduction de livres dans le monde que nous avons déjà évoqué dans la première partie de cette étude.

On remarque :

- que les langues les plus parlées dans le monde ne sont pas les plus traduites. En effet, la première place en nombre de locuteurs revient au chinois alors que moins de 1% des traductions le sont à partir de cette langue. Claude Hagège rappelle à ce propos que les

¹ *Ibidem*, p.10.

² *Ibidem*, p.113.

³ *Ibidem*, p.113. Nous donnerons également tout au long de cette recherche, des chiffres concernant la place du français dans le monde ainsi que le nombre d'apprenants de français.

locuteurs ayant comme langue maternelle l'anglais ne représentent que 6 ou 7% de la population de la planète.¹

- que les pays de langues dites "centrales" sont peu informés sur la production culturelle des pays périphériques. De ce point de vue, il apparaît nettement que la mondialisation est une entrave à la diversité et que quelques langues seulement jouissent d'un grand nombre de fonctions.

Est-il possible d'agir par le biais de politiques linguistiques ? La communication peut-elle être plurilingue, au niveau familial tout comme au niveau international ? Pour intervenir efficacement sur le marché des langues, il faut d'abord, selon Calvet, réguler les rapports entre les grandes langues et instaurer une diversité linguistique horizontale puis par la suite viser une diversité verticale. L'enseignement et les médias revêtent à cette fin une grande importance. Il propose un modèle, trifonctionnel² dans lequel chaque citoyen devrait pouvoir pratiquer au moins 3 types de langues :

- a. Une langue internationale pour ses rapports extérieurs. L'anglais, souvent, qu'il définit comme langue "globale" résultat de la mondialisation.
- b. la langue de l'Etat, normée et standardisée, souvent centrale ou hypercentrale.
- c. la langue "grégaire", écrite ou non et qui peut revêtir différentes formes comme le français de Marseille, l'alsacien, etc.

La mondialisation ferait que chaque individu se sert de différents types de communication allant du cercle familial à l'usage mondial. Cependant, l'attrait de l'apprentissage pour une langue défie quelquefois la logique proposée par ce modèle. Quoiqu'il en soit, un répertoire plurilingue s'impose désormais pour tous les individus, avec des compétences diverses selon les langues.

Pour finir, nous pouvons nous poser la question de la définition d'une "langue internationale". Selon les auteurs et les époques, les langues citées varient. Sont-ce les six langues officielles de l'ONU³ ? La liste proposée par Pierre Burney dans son livre sur "les langues internationales", il y a quarante ans, incluait l'allemand comme langue

¹ HAGEGE Claude, *Combat pour le français*, 2006, Paris, Odile Jacob, p. 239.

² *Ibidem*, p. 94.

³ Soit l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, le français et le russe.

internationale¹. Quels que soit les classements et les définitions, le français fait encore partie du “club des grandes langues”². On peut cependant se demander quel sera son avenir, en Europe notamment. Le français gardera-t-il sa place de langue supercentrale³ avec l’espagnol et l’allemand ? L’anglais ne dominera-t-il pas, tout en coexistant avec une pluralité de langues, tandis que le français, l’espagnol et l’allemand seront ramenés du statut de langues supercentrales à celui de langues centrales ? Au point de vue mondial, l’anglais conservera-t-il la première place ? Quel sera l’avenir de l’espagnol ou du chinois ?

Nous dirons pour résumer, que la langue française subit la loi du marché y compris auprès des étudiants potentiels. La mondialisation qui multiplie les réseaux de communication renforce la diffusion de la langue hypercentrale, l’anglais, et des langues supercentrales au détriment des langues périphériques. Le français est aujourd’hui “choisi” par les étudiants anglophones washingtoniens parmi les autres langues internationales. Il est en concurrence avec l’espagnol tout d’abord, l’allemand, le chinois, l’arabe, le portugais ainsi que, dans une moindre mesure, avec toutes les autres langues offertes. Comme les étudiants possèdent la langue hypercentrale comme langue maternelle, certains se tournent aussi vers des langues comme l’italien, le japonais, le farsi, le thaï, le coréen, etc., proposées par les universités. Nous détaillerons les choix de nos étudiants et la raison de ces choix dans la troisième partie de notre recherche.

1.5. Motivation et attente, demande, besoin et objectif

Les professeurs de langues étrangères n’ont, bien sûr, pas attendu l’avènement de l’approche communicative, dans les années 70, pour songer aux motivations, aux attentes et aux besoins des apprenants lors de l’élaboration de programmes. Toutes les réformes successives ont visé à satisfaire des besoins. Cette approche constitue cependant l’aboutissement d’une réflexion poussée basée sur la centration sur l’apprenant et l’analyse de ses besoins dans une situation donnée. Du côté des apprenants, la clarification de ces concepts évitera méprises et dérives.

¹ BURNEY Pierre, *Les langues internationales*, Paris, PUF, 1966, p. 24-74, dans CALVET Louis-Jean, *Le marché aux langues*, Paris, Plon, 2002, p. 147.

² CALVET Louis-Jean, *Le marché aux langues*, *op. cit.* p. 113.

³ *Ibidem.*

Ces quatre notions apparentées entre elles recouvrent chacune des domaines complexes. On peut leur donner des sens multiples. Elles sont partiellement construites à partir des représentations linguistiques que nous avons définies plus haut. Le but de notre recherche sera de mettre en évidence la relation qu'il existe entre ces notions et l'évolution de la représentation du français chez nos étudiants. Chacune de ces notions pose "une série de problèmes épistémologiques, idéologiques, politiques"¹. Nous les aborderons successivement sous l'éclairage de différents didacticiens et proposerons une synthèse pour chacune des notions sur laquelle nous nous baserons lors de la suite de ce travail.

1.5.1. La motivation

Ce concept est largement utilisé en psychologie pour tenir compte des facteurs qui déclenchent les conduites. Pour "expliquer" la motivation, écrit Jean-Paul Narcy-Combes², les théoriciens ont proposé "une inflation de concepts et de modèles qui constituent, en fait, autant d'arpèges sur le thème des relations de l'individu et de son milieu".

Jean-Pierre Cuq détermine la motivation comme "un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but"³. Le désir pour le savoir est un processus multiforme. Il conduit l'apprenant à donner du sens à ce qu'il apprend, ce qui augmente en retour sa motivation. La notion de motivation, poursuit-il, recouvre essentiellement des éléments cognitifs et affectifs. Elle est le résultat de l'interaction entre des facteurs extérieurs et la personnalité ou l'état interne. Il distingue :

- la motivation externe, fragile mais qui déclenche l'apprentissage (rencontre, séjour, projets par exemple).
- la motivation interne, plus solide (intérêt, besoin, liée au désir d'apprendre).

Les motivations des étudiants s'entretiennent. La notion de rentabilité des activités que l'apprenant entreprend est déterminante. Les bilans qu'il dresse à certains moments lui permettent de continuer son apprentissage ou, dans le sens contraire, de le cesser. La

¹ RICHTERICH René, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985, p. 22.

² NARCY-COMBES Jean-Paul, RABY Françoise, "La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde : entre concepts et dispositifs", *Lidil*, n°40, Déc. 2009, Université Stendhal Grenoble 3, LIDILEM, p. 5-16.

³ CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire Didactique du français*, Paris, Clé, 2003, p. 170.

motivation est un processus, non un état statique. Comme l'expliquent Zoltan Dornyei et Istvan Otto¹, "la motivation est un état émotionnel ou mental dynamique et instable".

Gardner² a proposé un modèle sur la motivation pour apprendre une langue qui repose sur une approche psycho-sociale. Les deux principaux concepts associés à son modèle, sont, d'une part l'orientation intégrative qui est une disposition favorable envers le groupe de la langue cible et le désir d'interagir avec eux, d'autre part, l'orientation instrumentale, représentant les gains potentiels et pragmatiques de la maîtrise de la langue cible, comme trouver un meilleur emploi ou obtenir une augmentation de salaire. Zoltan Dornyei et Kata Csizer³ ont démontré par la suite que ces deux concepts n'étaient pas antagonistes mais liés et complémentaires.

Jean-Marc Defays, suite à un sondage auprès d'apprenants en langue étrangère, a classé les motivations en quatre catégories en fonction du rôle qu'elles peuvent jouer et des pannes qu'elles peuvent connaître⁴ :

- Les motivations relatives à l'objet de l'apprentissage : Ce sont elles qui agissent avant ou au début de l'apprentissage. Elles dépendent beaucoup des stéréotypes et des représentations sur la langue.
- Les motivations relatives au processus d'apprentissage : elles ne concernent plus directement l'objet mais le développement même de l'apprentissage. Ces motivations dépendent aussi des représentations que chacun a de l'apprentissage des langues étrangères.
- Les motivations relatives aux circonstances de l'apprentissage : très importantes dans les cours de langue, l'intérêt des apprenants pour l'apprentissage d'une langue dépend aussi de l'atmosphère de la classe pour le mettre en condition favorable à s'exprimer, participer. La

¹ DORNYEI Zoltan et OTTO Istvan, Motivation in Action : "A Process Model of L2 Motivation", *Working Papers in Applied Linguistics*, Vol.4, p. 43-69, 1998, dans LOZINGER-BEN GAYED Lydie, RIVENS MOMPEAN Annick, "L'impact d'une cyberquête sur la motivation d'apprenants en anglais de spécialité", *Lidil*, Déc. 2009, n°40, Université Stendhal Grenoble 3, LIDILEM, p. 92.

² GARDNER Robert C., *Social psychology and second language learning : the role of attitudes and motivation*, Londres, Edward Arnold, 1985, dans LOZINGER-BEN GAYED Lydie, RIVENS MOMPEAN Annick, "L'impact d'une cyberquête sur la motivation d'apprenants en anglais de spécialité", *Lidil*, Déc. 2009, n°40, Université Stendhal Grenoble 3, p. 89.

³ DORNYEI Zoltan, CZIZER Kata, "The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort", *The Modern language Journal*, 89 i, 2005, p. 27.

⁴ DEFAYS Jean-Marc, *Le Français Langue Etrangère et Seconde, Enseignement et apprentissage, op. cit.*, p. 144, 145.

qualité de l'enseignement (variété, cohérence...) contribue à l'intérêt que les apprenants peuvent avoir.

- Les motivations relatives aux finalités de l'apprentissage : comme la réussite à un examen ou l'obtention d'un emploi. Ces motivations sont nécessaires mais insuffisantes en elles-mêmes car, seules, elles risquent de décourager les étudiants à long terme.

On remarque que les motivations sont de divers ordres et qu'elles sont imbriquées entre elles. Elles doivent intervenir dans un apprentissage à différents moments, pour le déclencher, pour l'orienter et le soutenir.

Jean-Paul Narcy¹ souligne qu'il n'est pas toujours facile de faire une distinction précise entre l'attitude et la motivation. Il pense avec Gardner et Lambert², que la motivation "concerne le but global de l'apprenant et sa position vis-à-vis de l'apprentissage", et que l'attitude, déjà mentionnée au paragraphe des représentations, "relèverait plus de la persistance que l'individu montrerait dans les diverses tâches qui le conduisent progressivement à ses objectifs".

Nous proposerons, pour résumer, de définir la motivation comme un ensemble de forces qui stimulent l'action dans un but déterminé. Elle n'est pas observable directement mais est "un construit" du chercheur. La motivation doit être discutée, analysée avec les apprenants dès le départ et régulièrement par la suite. Les différents aspects de la motivation doivent intervenir et se complètent au fur et à mesure de l'apprentissage.

Nous avons pu remarquer qu'en pratique, les motivations individuelles et collectives peuvent cependant différer : l'auto-apprentissage qui peut alterner avec les activités de classe permettra de trouver un équilibre pour chaque étudiant.

¹ NARCY Jean-Paul, *Apprendre une langue étrangère, Didactique des langues, le cas de l'anglais*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1990, p. 119.

² GARDNER et LAMBERT, dans ROD Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, OUP, 1985.

1.5.2. L'attente

Nous travaillerons principalement à partir de cette notion pour répondre à notre problématique. Elle a été définie par Jean-Pierre Cuq¹ par rapport à la notion de besoin : “ce sont les besoins ressentis” : dès qu'une personne se met en situation d'apprentissage, elle manifeste spontanément des “exigences” vis à vis de son instructeur, qui stimulent l'apprentissage/enseignement. Ces exigences dépendent de particularités individuelles et culturelles et, entre autres, des représentations des apprenants sur la langue et sur son apprentissage et de leurs finalités².

Paul Foulquié³ en 1971, la définit comme “un état psychique de celui dont l'activité mentale est comme en suspens jusqu'à ce qu'il se produise un événement prévu”.

Jean-Marc Defays répertorie⁴ deux sortes d'attentes de la part des apprenants :

- les attentes passives : explications, initiations, exercices, évaluations.
- les attentes actives : découverte, expérimentation, création.

Chacune de ces injonctions représente un puissant stimulant à l'apprentissage et à l'enseignement et leur ensemble un cahier des charges pour tout programme pédagogique. Dans un cours, le professeur passe d'une attente à l'autre et en privilégie certaines, selon les apprenants. Il fera l'aller-retour pour maintenir la motivation et la curiosité des étudiants, tout en assurant des transferts entre le connu et l'inconnu. C'est de cette dynamique, déclare Defays, que dépendent la qualité et la fiabilité de l'apprentissage. Il n'est pas possible et certainement pas souhaitable que l'enseignant satisfasse toutes les attentes des étudiants en même temps, dans la mesure où elles peuvent être contradictoires d'une part, et quelquefois contre-productives d'autre part, nous y reviendrons.

¹ CUQ Jean-Pierre, *op. cit.* p.35.

² “Finalités” ou “buts généraux externes” selon DEFAYS Jean-Marc, *Le Français Langue Etrangère et Seconde, Enseignement et apprentissage*, *op. cit.*, p168.

³ FOULQUIE Paul, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, PUF, 1971, p. 40.

⁴ DEFAYS Jean-Marc, *op. cit.*, p.144, 145.

Nous résumerons ce concept en disant de l'attente que ce sont les besoins ressentis par les apprenants. Les besoins ressentis évoluent et notre civilisation des transports et de la communication produit de nouvelles attentes au niveau de l'enseignement des langues étrangères, c'est ce que nous essayerons de démontrer et de définir.

1.5.3. La demande

Proche de la notion précédente d'attente, elle désigne selon Gaston Mialaret¹ "l'émergence à la conscience de l'éduqué d'un besoin d'apprentissage, d'un besoin d'éducation".

Cuq cependant la définit par rapport à l'offre². Tout comme l'offre, cette notion est une des deux composantes du concept du marché : "La demande désigne à la base la quantité de biens et services ou capitaux que les acheteurs sont prêts à acquérir à un prix donné, étant donné leurs revenus et leurs préférences. (...) Demande et offre agissent l'une sur l'autre, dans les deux sens. Dans l'enseignement "progressiste", on a longtemps privilégié l'idée qu'il fallait s'efforcer de répondre à la demande des usagers. C'est en partie juste ; il faut bien voir cependant que la demande dépend de l'offre : une offre riche fait naître des demandes. L'enseignement pour avancer doit impérativement enrichir ses offres". Cependant, comme pour l'attente, l'université ne peut et ne doit pas répondre à toutes les demandes. Nous aborderons cette question dans la troisième partie de cette étude.

1.5.4. Le besoin

Liée aux notions de motivation, demande, attente, indissociable de la notion d'objectif, cette notion complexe est difficile à appréhender. Nous l'introduisons en revenant succinctement sur son évolution en didactique au cours des dernières décennies. En effet, elle est devenue centrale en didactique des langues en réaction contre le dogmatisme des méthodes structurales behaviouristes audio-visuelles qui avaient recours au concept de situations. Il s'agissait en pratique d'un nombre restreint de situations stéréotypées et il semblait important de trouver un autre concept qui exprime mieux la nécessité d'adapter les

¹ MIALARET Gaston, *Les sciences de l'éducation*, Paris, PUF, 1979, p. 150.

² CUQ Jean-Pierre, *op. cit.*, p. 183.

contenus et les pratiques de classe aux différents types d'apprenants et à leurs besoins futurs. La mise en cause de ces méthodes a entraîné d'autres formulations d'objectifs, et l'accent a été mis sur la compétence de communication. Selon les auteurs, la notion de besoin fait l'objet de différentes distinctions ou classifications et il est nécessaire, pour l'approcher, de reconnaître la multiplicité interprétative des besoins.

Nous commencerons par la définition de Jean-Pierre Cuq¹, basée sur la source de la détermination des besoins. Il distingue deux faces complémentaires :

a/ Les besoins ressentis ou attentes des apprenants que nous avons étudiés ci-dessus et qui sont fonction de leur expérience personnelle, de leur projet personnel, professionnel, etc.

Les besoins des apprenants provoquent l'apprentissage et justifient l'enseignement mais ne suffisent pas généralement à entretenir l'apprentissage à long terme

b/ Les besoins objectifs : mesurés par quelqu'un d'autre que l'apprenant, par l'enseignant en général, par l'institution ou par un test standardisé.

L'intérêt étant de combiner les deux approches autant que possible, au début et tout au long de l'enseignement.

La centration sur l'apprenant a fait surgir toute une série de formulations concernant la notion de besoin. La liste en est toujours ouverte : besoins des apprenants, besoins langagiers, besoins institutionnels, besoins spécialisés, besoins d'apprentissage, etc. Pour Jean-Pierre Cuq, l'analyse des éléments constitutifs avec lesquels la notion de besoin est en interaction s'avère plus opératoire que la notion de besoin en tant que telle. L'approfondissement de la notion de "besoin des apprenants" renvoie aux notions de demandes et d'objectifs ; la notion de "besoins langagiers" à celles de situations de communication et actes de paroles ; la notion de "besoins spécialisés" à celles de publics spécifiques, domaine de spécialité et communication spécialisée ; la notion de "besoins institutionnels" à celles d'offre et politique de coopération et enfin celle de "besoins d'apprentissage" aux sciences de l'éducation. Il s'agit de transformer les besoins en motivations, notion précédemment étudiée, pour enclencher et entretenir l'apprentissage en sachant que les besoins se modifient au fur et à mesure que l'enseignement se déroule.

¹ CUQ Jean-Pierre, *op. cit.*, p. 35.

Il est à souligner que les besoins dépendent d'un contexte dont il faut impérativement tenir compte. René Legendre à ce propos insiste sur l'influence de la combinaison institution/société sur les besoins de l'apprenant : "Les besoins ne sont pas dictés par la seule volonté des apprenants mais teintés de caractéristiques institutionnelles et sociales"¹. L'enseignant et l'institution ont parfois tendance à imposer des besoins aux apprenants au lieu de traduire ce que ceux-ci éprouvent et de leur en créer le plus naturellement possible en les exposant à des situations de communication. L'idéal étant, comme nous l'avons vu précédemment, de combiner les différentes approches et d'aboutir à des compromis.

En 1980, Louis Porcher² définit cette notion par rapport à ses deux principales fonctions qui sont : la description des publics et la détermination d'objectifs. C'est-à-dire, pour qui, et, pour quoi ? "Il s'agit d'une double information constamment indispensable dans tout enseignement de langue centré sur l'apprentissage : d'un côté connaître quelles sont les caractéristiques essentielles du public auquel on a à faire et de l'autre ce qu'il y a lieu de proposer à celui-ci pour lui conférer une maîtrise langagière conforme à ses buts. En somme, on doit connaître le présent public, (et ce présent, comme tous les présents, consiste en ce que le passé a produit), et son futur, ce qu'il est et ce qu'il vise à devenir". La notion de contexte est toujours bien présente.

Louis Porcher distingue les besoins langagiers qui renvoient à des actes de paroles et à des situations de communication et les besoins non-langagiers. Même si l'apprenant dans l'enseignement secondaire et, dans une moindre mesure, à l'université, n'a souvent que peu d'accès au choix de la langue qu'il veut apprendre, il n'empêche, souligne l'auteur³ quelques années plus tard, qu'il est porteurs d'attentes, d'intérêts de souhaits, de représentations de ce qu'il veut. Ses besoins s'expriment comme besoins ressentis, si on veut bien les lui demander. Ils constituent ou devraient constituer le point de départ de tout enseignement de langue étrangère.

René Richterich souligne, dans son ouvrage consacré aux besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, que cette notion de besoin est à la source même de la vie humaine et qu'il n'est alors pas étonnant "qu'elle soit l'objet d'innombrables théories. Et il faut

¹ LEGENDRE René, *Dictionnaire actuel de l'Education*, Paris, Eska, 1997, p. 197.

² PORCHER Louis, *Interrogation sur les besoins langagiers en contextes scolaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Education et Culture, 1980, p. 4, 5.

³ PORCHER Louis, *Le français Langue Etrangère*, Paris, Hachette Education, 1995, p.25.

accepter la vanité de toute définition”¹. Il propose un classement des différents besoins recensés par les chercheurs. Parmi eux :

- les besoins individuels qui s'opposent aux besoins sociaux ou institutionnels.
- les besoins exprimés par un individu et les besoins inexprimés dont celui-ci ne se rend pas compte ou qu'il ne sait pas formuler ; d'où l'importance de l'analyse de ses représentations.
- les besoins objectifs qui correspondent aux exigences nées de l'utilisation de la langue dans de multiples situations de la vie sociale qui peuvent être prévues avec plus ou moins de précision et les besoins subjectifs qui dépendent de l'événement, de l'imprévu des personnes, qui sont imprévisibles et indéfinissables.

Nous citerons à ce propos Claude Germain² qui affirme qu'il est préférable de faire une part de plus en plus grande aux besoins subjectifs et aux intérêts des apprenants en cours de langue étrangère. Il est important de mentionner que l'on ne peut considérer séparément l'individu. Les besoins individuels et subjectifs ne peuvent s'opposer aux besoins objectifs et sociaux et sont même indissociables, car un individu ne peut éprouver et satisfaire un besoin que par rapport à un environnement.

Jean-Marc Defays reconnaît que la nature des besoins, pour tel groupe d'apprenants ou pour tel apprenant en particulier, est une question critique : “les besoins se situent-ils au niveau de la communication ou de la maîtrise de la langue, au niveau de l'oral ou de l'écrit, au niveau de la compréhension ou de la production, au niveau de la grammaire, du vocabulaire, ou de la prononciation, dans le contexte de la vie quotidienne ou de la vie professionnelle, pour quels genre d'interaction, de situation , etc.?”³. Les différents aspects sont naturellement imbriqués dans la réalité. Les grilles d'évaluation, écrit l'auteur, permettent théoriquement de faire des distinctions. Des modèles ont été élaborés dans les années 70 et 80 pour identifier les besoins langagiers⁴, tout comme pour la construction des objectifs d'apprentissage que nous définirons dans le paragraphe suivant. Ceci afin de

¹ RICHTERICH René, CHANCEREL Jean-Louis, *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Conseil de l'Europe, Paris, Hatier/Didier, 1977, p. 22.

² GERMAIN Claude, *Evolution de l'Enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : Cle International, 1993, p. 214.

³ DEFAYS Jean-Marc, *op. cit.* p. 149.

⁴ Décrits dans l'ouvrage de RICHTERICH René, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1995, p.98-120, ainsi que dans celui de RICHTERICH René et CHANCEREL Jean-Louis, *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, *op. cit.*, p.136-140.

fournir des systèmes de catégories pour choisir les types d'informations qui vont être recueillies à l'aide des diverses techniques dont des questionnaires et entretiens.

Malgré la difficulté inévitable de les définir rigoureusement, Defays recommande d'effectuer une analyse des besoins aussi large et générale que possible avant chaque enseignement. Il détaille une série d'opérations parmi lesquelles l'enseignant choisira celles qui conviennent à l'enseignement en question et sur laquelle nous nous sommes basée dans cette recherche, soit :

- une interview de l'apprenant concernant ses motivations, ses objectifs, ses représentations
- un pré-test des acquis de l'apprenant
- un sondage auprès des destinataires finaux de l'apprentissage
- une enquête sur le terrain pour identifier les interlocuteurs, les contextes dans lesquels les opérations dans la langue cible doivent être accomplies, etc.

Cette analyse débouchera sur un profil prototypique de l'apprenant après l'apprentissage, sur un cahier des charges comprenant la liste des missions à remplir, sur un échéancier reprenant les différents stades de l'apprentissage.

Le Cadre qui s'inscrit dans le prolongement des travaux antérieurs, dont "Un Niveau-Seuil", constitue une sorte d'état des lieux ordonné des questionnements qui se présentent à tout enseignant et à tout décideur en général, une base de réflexion s'agissant d'enseignement/ apprentissage et d'évaluation. Il souligne que "les réponses didactiques qu'on trouvera reposent complètement sur l'analyse que l'on fera de la situation d'enseignement/apprentissage et surtout essentiellement des besoins, des motivations, des caractéristiques et des ressources des apprenants et autres partenaires"¹. Il incite à diversifier les dispositions à prendre.

Nous finirons par une remarque de Yi-Ling Chen² qui déplore "les tensions entre la perception des besoins entre les apprenants, les enseignants et l'établissement". Touchée par

¹ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001, 191 p. 40.

² CHEN Yi-Ling, *L'enseignement dans la filière de la langue française au sein des universités taiwanaises, pour quel(s) objectif(s) et pour quels besoin(s)?*, Thèse, Didactique, Paris 3-Sorbonne Nouvelle, 2004, p. 215.

ce problème, nous y avons été particulièrement sensible. Un enseignement qui ne correspond pas aux attentes des étudiants est le plus souvent voué à l'échec.

Nous résumerons en disant qu'il n'y a de besoin que par rapport à un but dont la réalisation sera la satisfaction. La notion de besoin est liée à la triade besoin-objectif-évaluation à laquelle on ajoutera la notion de contenus d'apprentissage. Multifacette, elle est évolutive et se modifie au cours de l'apprentissage. L'identification des besoins est une prise de conscience qui se négocie avec tous les acteurs, apprenants, enseignants, institution. Elle permet de donner un sens aux enseignements/apprentissages en construisant des objectifs d'apprentissage qui concorderont avec la situation des étudiants et de se baser, si possible, sur leurs centres d'intérêts. Les informations recueillies par différentes techniques comme le questionnaire, nous permettront de dresser un inventaire de "profils de besoins".

1.5.5. Les objectifs

Les notions d'objectifs et de besoins sont liées, nous l'avons vu, et leurs rôles se recoupent. C'est pourquoi nous retrouverons ci-après certains des éléments cités précédemment. On reprendra tout d'abord la formulation de Richterich¹ qui souligne l'impossibilité de définir cette notion qui semble pourtant d'un abord intuitif : "Plusieurs mois ou années d'efforts, plusieurs dizaines de séances ont abouti à des définitions qui, si elles sont excellentes pour ceux qui les ont produites, apparaissent dérisoires tant elles sont simples, à ceux qui les lisent avant de commencer à en produire eux-mêmes". En effet, le nombre de questions qui se posent et qui sont en interrelation est considérable, comme l'est la multiplicité des réponses et des décisions possibles : qui définit les objectifs ? Pour quoi ? Comment et sous quelle forme ? Quelles sont les procédures de traduction des objectifs en contenu d'apprentissage ? Les objectifs peuvent être conçus en termes variés, et nous donnerons ci-dessous le point de vue de différents auteurs.

Jean-Pierre Cuq insiste sur deux points :

- sur le lien reliant les objectifs et les moyens mis en place pour leur réalisation
- sur leur évaluation.

¹ RICHTERICH René, CHANCEREL Jean-Louis, *op. cit.*, p. 36.

On appelle objectif, écrit-il, “ce à quoi on tente de parvenir, le résultat que l’on se propose d’obtenir par des moyens appropriés. La notion d’objectif implique que l’on fixe en même temps les modalités de mesure de son degré d’atteinte. (...) En didactique des langues, l’objectif est le résultat idéal de l’enseignement et de l’apprentissage. La notion d’objectif est très liée aux moyens mis en place pour sa réalisation : stratégies, types de méthodes, contenus d’enseignement, activités pédagogiques, progression, système d’évaluation, etc.”. Il distingue deux types d’objectifs : **les objectifs globaux** et les **sous-objectifs séquentiels**, comme des tâches à accomplir pour réaliser, à la fin, l’objectif global. Les objectifs sont fixés, comme les besoins, en fonction du public, de l’institution, de la société.

Defays¹ définit les objectifs à partir de la notion de “finalités”. Les objectifs “sont la traduction ou l’application, dans une situation ou une activité particulière d’enseignement, des finalités”. Il appelle “finalités” les buts, généraux et externes, pour lesquels on décide de suivre un enseignement de langue. Ces finalités peuvent être de trois origines : sociétales (les finalités portent sur le profit que l’ensemble de la communauté concernée tirera de cette opération), personnelles (buts qui constituent une puissante motivation à l’apprentissage) et pédagogiques, qui relèvent des responsabilités de l’enseignant (portée de l’enseignement). Pratiquement, pour rendre cette notion efficace, il la décompose en “buts” généraux de plus en plus précis. Defays propose alors, dans une situation particulière d’enseignement, c’est à dire pour un public donné et connu, de partir de trois questions afin d’aider à les identifier² :

Qu’y a-t-il à faire ?

Objectif global (non linguistique)

→

Quelles sont les activités communicatives requises ?

Objectif fonctionnel

→

Quels sont les savoirs (-faire) linguistiques, sociolinguistiques, culturels...requis ?

Objectif spécifique

¹ DEFAYS Jean-Marc, *op. cit.*, p. 171.

² *Ibidem*, p. 170.

Les objectifs sont établis à longue ou courte échéance et régissent le déroulement du programme de cours. Ils sont formulés en termes de compétences (les apprenants doivent être capables de ...) et débouchent sur des consignes claires et précises qui peuvent consister en une sorte de “contrat pédagogique” entre l'enseignant et les apprenants. Les objectifs enfin doivent se prêter à évaluation. Cependant, de bons objectifs et de bons contenus ne suffisent pas toujours à obtenir un bon enseignement/apprentissage. Galisson¹ écrivait à ce propos en 1980 que “l'intendance ne suit plus”. La conviction que les contenus devaient occuper la première place a, il est vrai, longtemps perduré. Cependant un ensemble de méthodologies d'application² proposant des moyens didactiques adéquats, y compris du matériel pédagogique adapté, doit suivre. L'enseignement à proprement parler, écrit Jean-Claude Beacco “réside dans cet apport d'informations et dans la création d'activités d'appropriation systématiques”³. On notera que le mot “objectif” a remplacé le mot “but” dans les préfaces des méthodes de français à partir des années 1980. Ces deux mots n'ont pas exactement la même signification, bien que ces deux notions soient souvent confondues. “But”, selon le dictionnaire de didactique du français de Jean-Pierre Cuq⁴, relève plutôt du vocabulaire de la langue courante et convient pour des activités pédagogiques partielles, alors qu'objectif relève plutôt d'une terminologie éducative, avec une connotation plus large de résultat à atteindre pour satisfaire une demande. Les objectifs sont la traduction ou l'application de buts.

René Richterich⁵ retient le terme général “d'objectifs d'apprentissage”, qu'il présente comme le résultat dynamique d'un choix qui n'a de réalité qu'à travers un texte explicite ou un énoncé et les définit principalement par rapport à leurs fonctions. Selon cet auteur, les objectifs :

- sont des représentations de l'avenir qui permettent d'informer et de motiver,
- sont un instrument de négociation entre tous les participants (institution, professeur, apprenant),

¹ GALISSON Robert, 1980, “...SOS...Didactique des Langues Etrangères en danger...Intendance ne suit plus...SOS...”, BESSE Henri, GALISSON Robert, *Polémique en Didactique*, Paris, Cle International, 1980, p. 8-29.

² Le mot “méthodologie” a été défini en note de bas de page dans la première partie de cette étude, dans le paragraphe sur l'évolution didactique.

³ BEACCO Jean-Claude, *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*, op. cit., p. 24.

⁴ CUQ Jean-Pierre, op. cit., p. 37.

⁵ RICHTERICH René, CHANCEREL Jean-Louis, *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Conseil de l'Europe, Paris, Hatier/Didier, p. 32-41.

- se transforment dans le présent par l'action en résultats mesurable.

René Richterich retrace, dans son ouvrage sur les besoins langagiers et les objectifs d'apprentissage, l'historique de la détermination des objectifs. Nous n'en retiendrons ici que quelques passages. Selon l'auteur, "dans de nombreuses déterminations, les objectifs sont associés aux quatre aptitudes¹", et la référence aux quatre aptitudes sert souvent à déterminer des niveaux. L'objectif supérieur étant l'aptitude à parler, dénommée compétence de communication. Il ne s'agit plus seulement de produire des phrases correctes mais d'utiliser des compétences linguistiques pour communiquer, qui incluent le fait d'interpréter, de converser, d'anticiper. Sur le plan pratique, dans la mesure où la compétence de communication est décrite dans ses différentes manifestations, les objectifs peuvent être définis en termes correspondants (objectifs linguistiques, situationnels...). Nous y reviendrons en détails à la fin de ce paragraphe.

Richterich a présenté quelques modèles de constructions d'objectifs à portée générale qui ont été proposés. (Valette et Dick en 1972, Hainaut en 1970, Bung en 1973). Il s'est trouvé que les travaux qui avaient trait au Niveau-Seuil ont eu le plus d'impact, et la méthodologie de définition des objectifs de type Niveau-Seuil deviendra le modèle des travaux ultérieurs. Ces objectifs obéissent aux mêmes principes pour les différentes langues : caractériser le public d'apprenants, repérer les situations dans lesquelles ils vont utiliser la langue étrangère, faire l'inventaire des fonctions ou actes de paroles qu'ils devront être capables de maîtriser, dresser la liste des énoncés correspondants aux fonctions ou actes à comprendre ou à produire, délimiter les domaines de référence qu'ils devront connaître, détailler les notions spécifiques propres à chaque domaine, proposer les cadres de références grammaticales. Ils se présentent sous une forme combinée de descriptions et de listes. Les catégories par rapport auxquelles les modèles de construction d'objectifs sont élaborés sont alors au nombre de trois, qui font référence :

- 1/ à la linguistique (morphologie, syntaxe, lexicale, thèmes...),
- 2/ à la psychologie (domaine affectif, cognitif, aptitudes...),
- 3/ à la sociologie (publics, situations...).

¹ RICHTERICH René, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985, p. 42.

Le Cadre, paru en 2007, se définit comme l’outil européen de référence pour élaborer des programmes d’apprentissage de langue. Il permet “de rétablir de l’ordre dans l’imbroglio actuel en posant d’une part ce qui relève des compétences, et d’autre part ce qui relève des activités”¹. Il tient à ce que tous les acteurs impliqués dans l’organisation de l’apprentissage des langues puissent avoir tous les éléments nécessaires pour décrire leurs objectifs. A partir d’une situation d’enseignement/apprentissage, précise-t-il, “il est absolument essentiel de définir avec un maximum de précision des objectifs immédiatement valables au regard des besoins des apprenants et réalistes du point de vue de leurs caractéristiques et des moyens disponibles”².

Le Cadre indique que tout acte d’apprentissage est concerné par chacune des dimensions suivantes :

- stratégies (agencement organisé, finalisé et réglé d’opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche),
- tâches (toute visée actionnelle que l’acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d’un problème à résoudre, d’un but qu’on s’est fixé),
- textes (toute séquence discursive orale ou écrite, inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu à activité langagière au cours de la réalisation d’une tâche),
- compétences individuelles (savoirs, savoir-faire, savoir-apprendre, savoir-être),
- compétence langagière à communiquer (compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique),
- activités langagières et domaines (grands secteurs de la vie sociale).

Il en découle que l’énoncé des buts et des objectifs de l’enseignement et de l’apprentissage des langues devrait “se fonder sur une estimation des besoins des apprenants et de la société, sur les tâches, les activités et les opérations que les apprenants doivent effectuer afin de satisfaire ces besoins, et sur les compétences ou les stratégies qu’ils doivent construire ou développer pour y parvenir”³.

¹ ROSEN Evelyne, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Cle international, 2006, p. 30.

² Conseil de l’Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001, p. 5.

³ *Ibidem*, p. 104.

Dans toute intervention d'enseignement-apprentissage, il peut y avoir focalisation particulière quant à l'objectif et donc quant à l'évaluation, sur telle ou telle dimension ou sous-ensemble de dimensions. Toute construction de curriculum suppose des choix entre des types et des niveaux d'objectifs, et le Cadre propose à ce propos cinq types d'objectifs susceptibles de constituer une entrée privilégiée dans son utilisation. Les objectifs d'enseignement/apprentissage peuvent être conçus¹ :

- a. En termes de développement des compétences générales individuelles de l'apprenant. Ils relèveront alors des savoirs, savoir-faire et savoirs-être ou savoir-apprendre, ou de l'une ou l'autre de ces dimensions.
- b. En termes d'extension et de diversification de la compétence à communiquer langagièrement. Ils relèveront alors de la compétence linguistique, ou de la composante pragmatique, ou de la composante sociolinguistique. Ou des trois.
- c. En termes de meilleure réalisation de telle(s) ou telle(s) activité(s) langagière(s). Ils relèveront alors de la réception, de la production, de l'interaction ou de la médiation.
- d. En termes d'insertion fonctionnelle optimale dans un domaine particulier. Ils relèveront alors du domaine public, ou du domaine professionnel, ou du domaine éducationnel, ou du domaine personnel.
- e. En termes d'enrichissement ou de diversification des stratégies ou en termes d'accomplissement des tâches. Ils toucheront alors l'opérationnalisation même des actions liées à l'usage ou à l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues, à la découverte ou à l'expérience de cultures autres.

Apprenants, enseignants, responsables de programmes “s'inscrivent nécessairement dans ce jeu entre focalisation sur une dimension et degré et mode de prise en compte des autres. (...) le constat que “tout se tient” n'interdit pas que les objectifs puissent être différenciés”².

¹ *Ibidem*, p. 106.

² *Ibidem*, p.16.

Nous noterons enfin qu'apparaît au début des années 1980, la notion de "français sur objectifs spécifiques". L'accent est mis sur le fait que les objectifs d'apprentissage sont différents, le but étant la maîtrise de la langue française dans un contexte professionnel.

En résumé, toute action a toujours un objectif. Les objectifs servent la même cause générale, à savoir définir les contenus des programmes d'enseignement/apprentissage dans une situation donnée. Ils n'ont de réalité, le plus souvent, qu'à travers un texte. Ils sont formulés en termes de compétence dans le temps. La définition claire d'objectifs donne des informations sur l'intention, le contenu, l'aboutissement de l'acte d'apprendre, les thèmes abordés pour présenter les contenus, les activités de classes, etc. Plus les objectifs seront clairs et négociés, plus ils seront motivants et susceptibles d'être atteints et évalués. Ils doivent être constamment revus et adaptés.

Le Cadre constitue un modèle de référence pour construire des objectifs, expliciter des contenus, élaborer des matériels appropriés. Nous nous proposons dans cette recherche, après avoir analysé les besoins de nos étudiants et en avoir extrait les caractéristiques dominantes, de définir les objectifs à atteindre qui leur paraissent essentiels, de les mettre en parallèle et de les harmoniser avec ceux proposés par l'institution et l'ensemble des professeurs. Les objectifs d'apprentissage retenus comme essentiels dans une situation donnée constitueront une entrée privilégiée pour le choix des autres contenus également retenus. Pour conclure ce chapitre, nous proposons le schéma de Defays¹ "qui peut être d'ailleurs orienté dans tous les sens", et qui résume les interactions entre les divers éléments, bien qu'il puisse faire, selon son auteur "l'objet de discussions et de distinguos théoriques".

¹ DEFAYS Jean-Marc, *op. cit.*, p. 140.

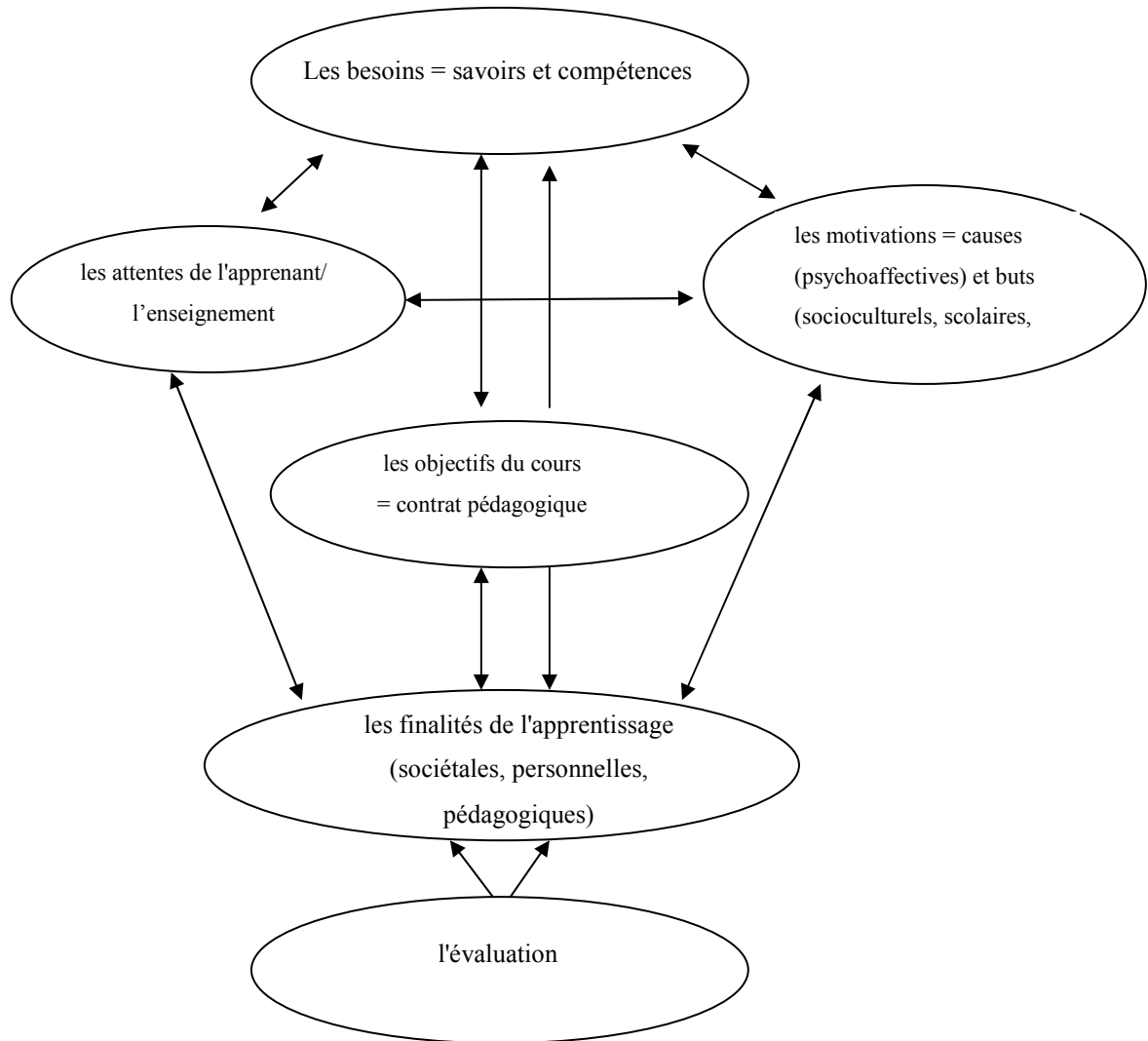


Figure 4. Schéma des forces en jeu entre besoins, attentes et objectifs, de J.M. Defays

1.6. Programme, syllabus et curriculum

Les notions de besoins et d'objectifs aboutissent à la construction d'un parcours selon un processus qui s'ordonne d'un début vers une fin. Nous reviendrons succinctement sur la notion de programme d'enseignement/apprentissage, et surtout sur celle de syllabus, que nous utilisons quotidiennement, ainsi que sur la notion de curriculum. Il nous est apparu un flou terminologique dans les discours, car ces termes reflètent différentes conceptions selon les contextes. Nous exposerons les définitions de différents chercheurs et en ferons une synthèse.

1.6.1. Programme

Ce mot d'origine grecque, "écrit à l'avance", englobe divers sens courants. Pour les francophones, cette notion est utilisée dans une acception assez générale. Le terme "plan d'études" a disparu pendant la première moitié du XX^{ème} siècle au profit du mot programme, pour que le concept de programme prenne une valeur nationale dans le but d'uniformiser les enseignements¹.

Un programme de langue, selon Richterich², est une suite d'actions volontaires réalisées par l'enseignant et l'apprenant afin de transmettre à ce dernier des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il devrait, pour remplir ses fonctions, fournir des informations sur les sept domaines suivant : les objectifs, les contenus et les évaluations, mais aussi les temps, les espaces, les moyens auxiliaires et les idéologies, c'est-à-dire : à partir de quelles conceptions d'enseignement/apprentissage les choix établis par les programmes sont-ils faits ? La forme du programme pouvant aller de la vague allusion à la description détaillée.

La définition du Dictionnaire de Didactique du français de Jean-Pierre Cuq³ le présente par rapport au curriculum : "C'est une suite d'éléments formant un ensemble établi à l'avance, cohérent, organisé et finalisé (...) Le programme est à la fois le résultat de décisions relatives au curriculum, projet général de formation et, plus modestement, auxiliaire pédagogique. Il se présente aussi, surtout dans sa forme de programme scolaire comme un inventaire, une liste récapitulative de ce qui doit être fait".

Le Cadre⁴ reprend cette notion générale de programme. Il se propose, entre autres fonctions, d'offrir une base commune pour l'élaboration de programmes d'apprentissage de langues en prenant en compte les savoirs antérieurs, les objectifs et les contenus. En résumé, nous retiendrons que le programme est une mise en forme concrète et plutôt figée des activités de conception et d'exploitation de choix opérés antérieurement.

¹ CHERVEL André, "Les humanités classiques et la genèse de la notion de programme", dans DEMONQUE Chantal (dir.), *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement?*, Paris, Hachette, 1994, p. 13-20.

² RICHTERICH René, "A propos des programmes", dans COSTE Daniel, *Vingt ans dans l'évolution de la Didactique des langues, (1968-1988)*, Paris, Hatier/Didier, 1994, p. 176.

³ CUQ Jean-Pierre, *op. cit.*, p. 203.

⁴ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun...*, *op. cit.*, p. 12.

1.6.2. Syllabus

A l'origine, le sens du mot est emprunté à la religion. C'est une altération du terme latin "syllibus" emprunté au grec "sillubos" (bande portant le titre d'un volume), qui désignait un document publié par le pape Pie IX énumérant ce que l'église jugeait mauvais et bon pour les fidèles. Ce terme, encore rarement utilisé par les didacticiens français mais d'usage courant dans les pays anglo-saxons, désigne selon Serge Borg¹, un "programme", mais avec plus de relief en termes de contenu, et plus d'orientation en termes d'objectifs à poursuivre. Le syllabus désigne de même, selon Lehman², "toute construction combinant les contenus langagiers prédéfinis et leur organisation en vue d'un cours". Serge Borg distingue trois familles de syllabus :

- Le syllabus produit : on y range tant les syllabus grammaticaux que les syllabus notionnels.
- Le syllabus procès : où l'accent est mis dans les pratiques de classes sur les procédures plutôt que sur les contenus.
- Le syllabus de Stern : il s'agit de quatre syllabus intégrés au sein d'un curriculum multidimensionnel élaboré par Stern et Blanc au Canada, soit langue, culture, communicatif/expérientiel, formation langagière générale. Ces quatre syllabus peuvent cependant s'exporter entièrement ou partiellement.

Jean-Pierre Cuq³ le définit, comme pour la notion précédente de programme, par rapport au curriculum qui, chez les anglo-saxons est de portée beaucoup plus générale, même appliqué à une seule discipline. En France, la définition d'un curriculum, écrit l'auteur, conduit à s'interroger sur la nature et la quantité des contenus (savoir, savoir-faire, savoir être) qui seront ensuite distribués selon une progression. "Le syllabus recouvre le produit de cette réflexion orientée (...) Il constitue le premier cadre d'instruction (...) Il n'est pas à lui seul le programme éducatif : il se borne à indiquer les contenus d'un cours donné. Mais on le voit prendre des formes variées qui vont de la description de ce cours à un document étendu accompagné de principes de mise en œuvre logique".

¹ BORG Serge, *La notion de progression*, Paris, Didier, 1994, p. 122.

² LEHMANN Denis, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1993, coll. F, p.148.

³ CUQ Jean-Pierre, *op. cit.*, p. 65.

Pour Ronald White¹, le syllabus désigne le contenu d'un sujet particulier, d'un cours spécifique, et précise comment ce contenu est ordonné. Le curriculum inclut le syllabus. L'université anglo-saxonne s'est intéressée de près au syllabus et à sa conception. De même, nous entendons par syllabus un programme de cours qui combine des contenus, leur organisation et leur progression pour une matière donnée.

1.6.3. Curriculum

C'est aux Etats-Unis que s'est développé en premier ce champ de recherche au début du XX^{ème} siècle. Franklin Bobbitt est connu comme étant le fondateur des études curriculaires modernes grâce à son ouvrage, *The Curriculum* publié en 1918². Dans la perspective anglo-saxonne, le progrès dans l'enseignement des langues passe par l'amélioration de la gestion des curriculum et syllabus. Etymologiquement, le terme latin de curriculum renvoie à la "carrière" où l'on exerce un cheval³. Il s'agit toujours d'un parcours qui est proposé à l'apprenant. Nous examinerons quelques-unes des définitions récentes proposées par les chercheurs, aussi bien francophones qu'anglophones et essayerons de les comparer.

1.6.3.1. Une visée éducative

C'est sur le plan institutionnel, écrit Cuq⁴, "la forme que prend l'action de rationalisation conduite par les décideurs de l'éducation pour faciliter une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants". Cuq insiste sur les finalités éducatives du curriculum. Selon les didacticiens, les définitions peuvent être plus ou moins larges mais il demeure que cette action de rationalisation peut être vue comme un ensemble de processus pertinents de prise de décision, visant à susciter des expériences planifiées et guidées d'apprentissage. Le curriculum consiste ainsi à définir des finalités éducatives, à établir le besoin des apprenants, à déterminer des objectifs, des contenus, des démarches, des moyens d'enseignement et des formes d'évaluation. Il distingue le curriculum officiel

¹ WHITE Ronald V., *The ELT Curriculum : Design, Innovation and Management*, Malden, Blackwell, 1988, ch. 1.

² BOBBITT Franklin, *The curriculum*, New York, Houghton Mifflin Company, 1918.

³ CUQ Jean-Pierre, *op. cit.*, p. 65.

⁴ *Ibidem*.

du curriculum réel qui est le résultat des choix opérés en classes et des objectifs atteints par les apprenants. Du point de vue du parcours propre à l'apprenant, il distingue également le curriculum explicite ou prescrit par l'institution, du curriculum caché, non académique et non mesurable. Dans la même optique et d'après le Dictionnaire -français- de Legendre, le curriculum désigne : "l'organisation d'ensemble des parcours d'enseignement-apprentissage prenant en compte la complexité didactique du milieu scolaire (...) L'ensemble de savoirs qui a pour objet pratique la construction méthodique d'un plan éducatif, global ou spécifique, reflétant les valeurs ou les orientations d'un milieu et devant permettre l'atteinte de buts prédéterminés de l'éducation"¹.

L'élaboration d'un curriculum devrait prendre en compte les questions fondamentales qui se posent en Didactologie des langues et des cultures : Quoi ? Pourquoi ? Pour quoi faire ? Qui ? A qui ? Comment ? Dans quelles conditions et Avec quoi ?

Recouvrant ainsi tous les facteurs du processus didactique, il relève donc des valeurs privilégiées par une société dans sa conception de l'éducation et des finalités éducatives de son système éducatif. C'est également la pensée de Serge Borg² qui désigne par curriculum "un parcours d'enseignement/apprentissage en terme de projets et de finalités éducatives déterminées".

Dans sa thèse en faveur d'un curriculum humaniste en contexte jordanien, Suleiman Shehadeh³ déplore l'étendue trop vaste du champ, et se pose la question des frontières entre les problèmes relevant du curriculum et ceux traitant de la pédagogie, de la philosophie de l'éducation. Un curriculum, noyau du système, n'est jamais neutre. "Son élaboration est un acte pleinement prémédité et réfléchi. (...) Il est avant tout le reflet d'une orientation idéologique : ce n'est pas un simple produit figé et neutre destiné à l'enseignement". Prendre en considération l'influence des particularités sociétales sur le processus d'élaboration du curriculum revient à penser sociologie du curriculum. Le curriculum serait en fait l'expression d'une culture et de conceptions éducatives, de tensions sociétales. On

¹ LEGENDRE Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Larousse, 1988, p. 134

² BORG Serge, *op. cit.*, p. 134.

³ SHEHADEH Suleiman, *Pour un curriculum humaniste de Langue Etrangère*, Thèse, Didactique, Paris 3-Sorbonne Nouvelle, 1998, p. 12, 13.

peut alors se demander dans quelle mesure l'idéologie mondialiste infiltre les curriculum de Langue Etrangère ?

Pour Forquin¹, qui donne un point de vue britannique sur le sujet, il s'agit d'une approche globale des phénomènes éducatifs, une manière de penser l'éducation qui consiste à privilégier la question des contenus et la façon dont ces contenus s'organisent dans le cursus. Cette approche est plus étendue, plus éducative que celle attribuée à la notion de programme ou de syllabus. On y retrouve également les valeurs d'une société et les finalités de son système éducatif.

1.6.3.2. Une vue plus techniciste

Certains chercheurs ont cependant une vue plus techniciste. Dolz, Jacquin et Schneuwly² remarquent que, "au sens Nord américain du terme, le curriculum a comme fonction de guider de manière relativement détaillée l'enseignement dispensé dans les classes". Le côté "finalité éducative" n'est que peu mentionné.

Eun-Young Sue³ décrivant l'enseignement secondaire en Corée, considère que le curriculum est principalement un projet d'ensemble qui planifie le processus de l'enseignement/apprentissage et qui inclut le syllabus. Elle relate également qu'il est de portée plus générale que le syllabus, même appliqué à une seule discipline. De même, selon Yi-Ling Chen dans les universités taïwanaises⁴, il signifie un programme construit sur des objectifs précis et qui détaille les tâches à effectuer pour les atteindre. Le curriculum doit se conformer aux objectifs fixés par le département et satisfaire le besoin des étudiants.

¹ FORQUIN J.C., *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1989, p. 22.

² DOLZ Joaquim, JACQUIN Marianne, SCHNEUWLY Bernard, "Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire, une approche à travers des objets enseignés", dans AUDIGIER François, CRAHAY Marcel, DOLZ Joachim, *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck, 2006, p. 145.

³ SUH Eun-Young, *Etude critique du programme et des manuels d'enseignement de français Langue Etrangère dans le système secondaire coréen*, Thèse de Doctorat, Didactique, Paris 3 Sorbonne Nouvelle, 2005, p. 85.

⁴ CHEN Yi-Ling, *L'enseignement dans la filière de la langue française au sein des universités taïwanaises, pour quel(s) objectif(s) et pour quel(s) besoins(s) ?*, Thèse, Didactique, Paris 3 - Sorbonne Nouvelle, 2004, p. 216.

Le curriculum planning est une entreprise où le concepteur développe objectivement et scientifiquement si possible les moyens nécessaires pour produire les résultats d'apprentissage (*learning outcomes*) désirés. Ils doivent décider de la destination avant de choisir la route à prendre, et ainsi cela suppose une vue linéaire des moyens et des buts. La construction d'un curriculum peut être technique si l'on considère que les décisions éducatives peuvent se faire objectivement. Cela a souvent porté à discussion dans la littérature. Posner¹ est en faveur d'une approche curriculaire objective et scientifique, et distingue sept étapes qui rappellent les sept composantes d'un programme selon Richerich, mais où les composantes d'espace, de temps et de moyens auxiliaires ne sont pas explicitement mentionnés :

Etape 1 ; Diagnostic des besoins

Etape 2 : Formulation des objectifs

Etape 3 : Sélection des contenus

Etape 4 : Organisation des contenus

Etape 5 : Sélection des "learning experiences" ou activités d'apprentissage

Etape 6 : Organisation des "learning experiences"

Etape 7 : Détermination de ce que l'on doit évaluer et de la façon et des moyens de le faire

Les étapes 5, 6, 7 correspondent au fait de planifier l'instruction, (Quoi et Comment ?), au choix des méthodologies.

1.6.3.3. Aux Etats-Unis, quelle est la différence entre "curriculum" et "syllabus" ?

Une structure décentralisée des systèmes éducatifs, comme celle qui existe aux Etats-Unis, fait partie des paramètres qui influent sur le processus de développement curriculaire ainsi que sur les contenus incorporés. L'Université de l'«Illinois at Urbana-Champaign²» dont le campus est un des plus importants des Etats-Unis en nombre

¹ POSNER Georges, "Models of curriculum planning", dans *The Curriculum*, BEYER Landon E., APPLE Michaël W., Albany, State university of new York Press, 1998, Ch.2., p. 122.

² Site de l'Université d'Illinois at Urbana Champaign :
<http://www.iei.uiuc.edu/Tesolonline/topics/definitions.html>

d'étudiants, se base sur les articles de Ronald White¹ cité plus haut. Elle remarque que ces mots ont différentes significations chez les chercheurs américains ou anglais, et que cela peut être source de confusion. Si, le syllabus désigne traditionnellement le contenu d'un sujet particulier, d'un cours spécifique et précise comment ce contenu est ordonné, le curriculum réfère en général à la totalité du contenu devant être enseigné dans une institution éducative. Il identifie les contraintes de la mise en application et articule les critères d'évaluation et précise aussi le matériel que les professeurs peuvent modifier pour satisfaire les besoins des étudiants. Un curriculum inclut un syllabus. Mais aux Etats-Unis, le curriculum tend souvent à être synonyme de syllabus.

Ronald White soutient qu'il y a une différence qualitative entre les deux qui n'est pas facile à identifier, car la définition du curriculum varie. Il conclut que, généralement, mais pas obligatoirement, les grandes lignes curriculaires établissent la philosophie d'un programme éducatif et précisent les buts et le contenu du cours. Les curriculum comprennent aussi une banque de matériel que les professeurs peuvent modifier pour satisfaire les besoins des apprenants. Cependant, il a été débattu récemment que le syllabus devrait inclure aussi les "procédures méthodologiques" dont on se servira lors de l'enseignement. Il devient alors possible de parler d'un "syllabus méthodologique"².

En résumé, un curriculum désigne un ensemble de réflexions visant à établir un parcours d'enseignement/apprentissage en termes de projet et, généralement aussi, de finalités éducatives déterminées. Il constitue le plus souvent le fil conducteur des autres étapes auxquelles il préside (programme, syllabus). Cependant, les limites sont parfois floues entre curriculum et syllabus aux Etats-Unis. Un curriculum inclut un syllabus. Dans les universités, en ce qui nous concerne, nous travaillons à partir de syllabus élaborés par les professeurs *Full time* ou "professeurs à temps plein" et qui sont distribués aux *Adjuncts* ou "professeurs adjoints" et aux *lecturers* ou "chargés de cours". Les syllabus peuvent inclure, dans certaines universités, des précisions méthodologiques. Ils établissent les contenus, les supports et le déroulement dans le temps des cours, tout en laissant généralement à l'enseignant une certaine part de liberté pour s'adapter aux besoins particuliers de sa classe.

¹ WHITE Ronald V., *The ELT Curriculum : Design, Innovation and Management*, Malden, Blackwell, 1988, Ch 1.

² Site de l'Université d'Illinois at Urbana Champaign :
<http://www.iei.uiuc.edu/Tesolonline/topics/definitions.html>

Chapitre 2. Présentation de la recherche

Toute recherche appelle une méthode en vue d'atteindre un objectif, c'est à dire "un ensemble de procédures qui permettent au chercheur de contrôler la façon dont il aboutit à des résultats"¹. Nous commencerons par préciser les différentes étapes que nous avons suivies lors de cette recherche. Après avoir exposé les objectifs de cette étude, nous définirons nos hypothèses, ainsi que leur modèle. Nous présenterons enfin les deux universités ayant servi de terrain d'enquête.

2.1. Les différentes étapes

Nous nous sommes basée sur les méthodes d'enquêtes par questionnaires de François de Singly² et de Claude Javeau³. Concernant les différentes étapes du déroulement de la recherche, nous avons adopté le plan de recherche établi par Pascal Singy⁴ lors de son enquête sur l'image du français en Suisse romande. Nous avons également consulté plusieurs enquêtes menées sur la représentation des langues en contexte universitaire, tant américaines qu'à travers le monde. Nous les présenterons ultérieurement. Pascal Singy avait observé la démarche de recherche proposée par Madeleine Grawitz⁵, que nous avons suivie en retour, et qui distingue **deux types d'étapes** :

- les étapes dites préliminaires rassemblant les opérations qui doivent assurer le bon déroulement de l'enquête, soit trois points majeurs :
 - la précision de l'objectif qui détermine la population à enquêter et les techniques de recherche,
 - la formulation d'hypothèses vérifiables en vue d'obtenir des résultats généralisables,
 - le choix et la définition des variables retenues.

¹ LALANDE André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF, 13e édition, p. 623.

² SINGLY François (de), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan, 1992, coll.128.

³ JAVEAU Claude, *L'enquête par questionnaire*, Bruxelles, Ed. de l'université de Bruxelles, 1978, p.37.

⁴ SINGY Pascal, *L'image du français en suisse romande*, 1997, Paris, l'Harmattan, p. 61.

⁵ GRAWITZ Madeleine, *Méthodes en sciences sociales*, Paris, Dalloz, 8e édition, 1976, p. 627- 653.

- la deuxième série d'étapes, dites terminales, soit :
 - l'analyse,
 - l'interprétation des résultats.

En détails, les étapes dites préliminaires que nous avons suivies sont les suivantes : nous avons dans un premier temps délimité notre objet, qui s'est presque imposé à nous au fur et à mesure des années d'enseignement. Il s'agit de l'évolution des représentations des étudiants et de leurs attentes en français langue étrangère. L'élément déclenchant a été un rapport établi par les étudiants du "Club de français" d'une université¹, transmis à l'ensemble du département, à propos de leurs attentes qui ne correspondaient plus à l'offre de la dite université. Nous avons alors défini, de façon provisoire au début, les notions ou concepts qui allaient être au centre de l'enquête afin d'en trouver les bons indicateurs. Après une recherche documentaire sur le sujet, une étude d'autres enquêtes similaires, des entretiens exploratoires, nous avons élaboré la problématique, déterminé nos objectifs et défini des hypothèses de travail. Nous avons relevé au cours des observations et entretiens avec les étudiants des concepts récurrents comme le pragmatisme dans l'étude d'une langue, l'importance des sujets ou thèmes spécifiques des cours, les centres d'intérêts en rapport avec les études suivies, l'étude de la littérature en classe de français, que nous avons repris dans nos hypothèses. A certains moments cependant, le déroulement de notre recherche a été le fruit d'une série de procédures, qui, comme le remarque Madeleine Grawitz², "s'enchevêtrent plus qu'elles ne se suivent dans un ordre strictement hiérarchisé" : lectures, observation en classe, entretiens exploratoires peu directifs avec les étudiants nous ont aidée à finaliser la problématique de recherche, qui, d'une manière réflexive, a permis de guider les lectures qui, elles-mêmes, ont donné un cadre aux entretiens exploratoires. Ces entretiens exploratoires ont donc servi de support au choix des variables, à l'élaboration des hypothèses, ainsi qu'à la formulation du pré-questionnaire testé auprès d'un petit groupe d'étudiants appartenant à la population d'enquête. Les hypothèses clairement formulées ont permis de rédiger des questions correspondant aux objectifs qu'elles contribuent à atteindre. Le questionnaire définitif a été ensuite établi à partir de l'analyse critique du test du pré-questionnaire.

¹ Il s'agit d'une université dans laquelle nous enseignons. Nous ne pouvons la citer pour raisons de confidentialité.

²*Ibidem*, p. 649.

Les étapes se déroulent parfois simultanément et on ne peut s'imposer un strict déroulement chronologique qui serait, en définitive, néfaste à la recherche. Le travail réalisé à un moment est repris par la suite, les instruments d'observation étant réajustés aux hypothèses. Il y a une adaptation constante des méthodes aux objectifs de la recherche. Dans un but de clarté, nous présenterons ce travail en étapes différenciées.

2.2. Rappel des objectifs

Cette recherche vise principalement à mettre en lumière la représentation actuelle du français chez les étudiants américains et son évolution, l'évolution de leurs attentes et besoins et le rapport d'influence entre ces deux composantes. Plus précisément, grâce à la vérification d'un corps d'hypothèses que nous présenterons ci-dessous, nous chercherons dans le cadre institutionnel qui est le nôtre à :

- faire ressortir les valeurs (linguistiques, affectives, culturelles, économiques, etc.) attribuées au français par les étudiants.
- définir les attentes et les besoins actuels des étudiants, y compris les besoins non exprimés, à travers ce qu'ils disent, ce qu'ils pensent, ce qu'ils font et ce qu'ils voudraient faire et ce qu'ils vont faire.
- traduire les finalités actuelles des étudiants, des institutions, mais également de l'Etat à travers le système éducatif, en objectifs concrets, c'est-à-dire proposer des exemples de grandes lignes de syllabus qui tiennent compte des nouveaux éléments ci-dessus.
- dégager en fonction des variables indépendantes (sexe, âge, origine) les différentes tendances.

Nous chercherons également à :

- cerner le sentiment d'insatisfaction ressenti par certains étudiants au cours de leur choix d'apprentissage ou au cours de leur apprentissage du français, lorsqu'ils comparent, notamment, cet enseignement/apprentissage avec celui d'autres langues ou d'autres matières proposées avec lesquelles le français est en compétition sur le "marché des langues".

- comprendre pourquoi l'image du français a ainsi évolué, dénouer les contradictions à travers la confrontation d'opinions et proposer des actions pour la faire évoluer dans un sens déterminé consensuellement comme bénéfique à la communauté. Car l'université a un rôle à jouer dans l'élaboration d'un discours partagé sur le français. Cette prise de conscience s'applique aussi bien aux étudiants qu'aux professeurs et aux personnes chargées des programmes, leurs représentations rejaillissant sur leurs pratiques et donc sur les étudiants.
- préciser la place du français dans les universités américaines, les finalités de son apprentissage/enseignement qui peut aller d'une gestion de l'altérité et du contact des cultures à une extrémité, à la compétence professionnelle à l'autre extrémité.

Notre objectif ultime étant d'enseigner le français de la manière la plus efficace et la plus adaptée aux attentes, aux besoins et à la culture éducative des apprenants. On peut penser que la place qui sera accordée à l'enseignement/apprentissage du français va être le révélateur de la place qu'occupent et qu'occuperont les pays de la francophonie chez les américains. Elle correspondra au désir langagier des étudiants américains et à leurs besoins en rapport, notamment, avec leurs projets socioprofessionnels et culturels.

Nous présenterons ci-dessous, selon le déroulement des étapes suivi par Pascal Singy, nos hypothèses puis les variables au sein de ces hypothèses.

2.3. Hypothèses

“L'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée”¹. Les évolutions technologiques, sociales, politiques et économiques, orientent souvent les recherches, dont la nôtre, et donc les hypothèses. Comme nous l'avons mentionné dans un paragraphe antérieur, les entretiens exploratoires que nous avons réalisés auprès d'un certain nombre d'étudiants, la lecture de la littérature ainsi que notre propre intuition ont autorisé la formulation d'un certain nombre d'hypothèses. Ces hypothèses ont trait à la représentation du français par les étudiants, c'est-à-dire aux valeurs qu'ils accordent à cette langue, puis à leur à leurs attentes et besoins vis-à-vis des cours de français. Elles porteront ensuite sur le rapport entre représentations et attentes, sur la référence géographique du français (c'est-à-dire quel est pour les apprenants l'espace de référence au plan linguistique du monde

¹ GRAWITZ Madeleine, *Méthodes en sciences sociales*, Paris, Dalloz, 8e édition, 1976, p. 446.

francophone), et sur le jugement des étudiants sur les méthodes de classes adoptées. Ces hypothèses généreront la fabrication d'outils vérificateurs afin de les valider ou au contraire de les invalider.

On peut avancer tout d'abord une proposition de réponse globale à la question qui motivait cette recherche, soit : la représentation du français chez les étudiants a évolué et se traduit par de nouvelles attentes de leur part. Il s'en suit que les cours proposés ne répondent plus, pour une majorité d'entre eux, à leurs attentes.

Voici, livré sous forme de propositions, le contenu de chacune de nos hypothèses :

Hypothèse 1 : la représentation du français a évolué. Ce n'est plus “la” langue de la culture et de la diplomatie, mais une grande langue parmi d'autres¹.

Hypothèse 2 : les étudiants apprennent actuellement les langues étrangères, dont le français, pour des raisons principalement pragmatiques.

Hypothèse 3 : les étudiants demandent plus de cours en relation avec leurs intérêts de vie future et moins de cours de littérature.

Hypothèse 4 : L'accroissement des valeurs pragmatiques accordées aux français va influencer et modifier les demandes des étudiants.

Hypothèse 5 : Pour la majorité des étudiants, la France et Paris ne représentent plus, seuls, “l'espace de référence” de la langue française. Ils attendent une plus grande ouverture de l'offre de cours aux pays de la francophonie.

Hypothèse 6 : Les étudiants sont satisfaits pour un grand nombre d'entre eux des méthodes d'enseignement de leurs cours de français langue étrangère (supports, activités proposées en classe, etc.).

¹ Louis-Jean CALVET classe les langues de communication internationale en : “supercentrales” (espagnol, français, malais...) et “hypercentrale” (anglais), dans CALVET Louis-Jean, *Le marché aux langues*, op. cit. p. 97.

On s'attend à ce que le sexe, l'âge, le niveau d'étude et l'origine des étudiants aient une influence sur les variables dépendantes, que nous allons définir ci-après, c'est à dire conduisent à des résultats différents au niveau de la représentation du français et des attentes qui en découlent.

Ainsi seront étudiées pour vérification, les hypothèses suivantes :

Hypothèse 7.1 : les étudiantes sont globalement plus enclines à l'étude des langues en général et de la littérature que les étudiants.

Hypothèses 7.2 : les étudiants plus avancés dans leurs études et dans l'apprentissage de la langue ressentent davantage l'utilité du français, et sont moins intéressés par les cours culturels et littéraires.

Hypothèse 7.3 : Les étudiants originaires d'un milieu social que l'on peut qualifier d'"élevé", auront des attentes différentes à propos des cours de français langue étrangère par rapport aux autres étudiants. Ils afficheront davantage de curiosité envers la civilisation et la culture francophone.

2.4. Les variables

Un objet de recherche une fois construit porte sur plusieurs dimensions et à chaque dimension correspond des indicateurs précis. Comme l'affirme François de Singly, "le moyen de parvenir le mieux à ouvrir le coffre renfermant la notion étudiée est de fabriquer une clé à partir de plusieurs esquisses fournies par les réponses à plusieurs indicateurs. C'est le paradoxe de l'approximation : pour la faire disparaître, il faut la multiplier"¹.

La construction des variables vise à la traduction des notions ou concepts que l'on veut mesurer - notions ou concepts introduits au niveau des hypothèses - en élément opératoires de recherche. Selon les directives de Pascal Singy², il s'agit de construire à partir de notions plus ou moins précises, des instruments concrets, des observables dénommés

¹ SINGLY François (de), *op.cit.*, p. 32.

² SINGY Pascal, *op. cit.*, p. 66.

“ indicateurs”. Un concept ne correspondant pas toujours à un phénomène unique mais à un faisceau de phénomènes, il est nécessaire d’analyser le concept et ses différents composants ou dimensions, puis d’élaborer des éléments observables ou indicateurs, rendant compte concrètement des dimensions constitutives du concept.

Nous nous servons de **variables dépendantes** : ce sont celles dont on veut expliquer les variations. **Les variables indépendantes** (âge, sexe, niveau d’étude, origine) sont celles dont on essaie de comprendre l’influence sur une variable dépendante. Ces dernières sont généralement des variables dites de fait ou sociologiques. Il s’agira ensuite d’analyser les relations de ces variables entre elles afin de prendre en compte les possibles interactions qu’elles exercent entre elles lors de l’interprétation.

La plupart de nos variables dépendantes présentent, à la différence des variables indépendantes retenues pour cette enquête, un caractère plus ou moins complexe, qui incite pour leur construction à la prise en compte de plusieurs indicateurs. Afin d’opérer avec un nombre relativement limité d’indicateurs, on retiendra ceux susceptibles de rendre compte de telles variables, ceux que l’on suppose le mieux à même d’en objectiver les manifestations. On trouvera ci-après une présentation de chacune des **six variables dépendantes** inscrites dans nos hypothèses. Les indicateurs qui leur sont associés seront décrits en détails lors de l’exposé du questionnaire et des résultats.

Les deux premières variables portent sur la représentation du français. Les représentations n’étant pas directement observables, ces variables seront mesurées par rapport aux valeurs attribuées aux langues par les enquêtés, par rapport aux comportements générés par ces représentations.

1. La moindre reconnaissance du français comme langue de culture et de la diplomatie.
C'est-à-dire la moindre reconnaissance des valeurs culturelles et politiques du français.
2. La reconnaissance de valeurs pragmatiques attribuées par les étudiants au français
langue étrangère et aux langues qu’ils apprennent en général.

3. La reconnaissance de nouvelles attentes qui seront appréhendées grâce à plusieurs questions concernant leurs cours de français langue étrangère. On conçoit que ces attentes nouvelles vont se traduire par une augmentation de la demande de cours en rapport avec l'intérêt de vie future des étudiants et par une moindre demande en cours de littérature.
4. Le rapport d'influence des représentations sur les attentes et les besoins. Cette quatrième variable sera basée sur la notion de rapport et elle repose sur le croisement des réponses aux différentes questions concernant la représentation et les attentes.
5. La reconnaissance de l'espace de référence du français. Cette variable se mesurera par le croisement de plusieurs indicateurs. Concrètement, la reconnaissance de l'espace de référence du français sera objectivée par les réponses aux questions portant sur la représentation spatiale du français et sur les réponses aux questions de propositions de cours.
6. Le sentiment de satisfaction par rapport aux méthodes d'enseignements en classe. Il sera mesuré par les réponses à plusieurs questions concernant les cours de français suivis actuellement et/ou antérieurement par les étudiants.

2.5. Modèle

Le modèle est un système d'hypothèses.

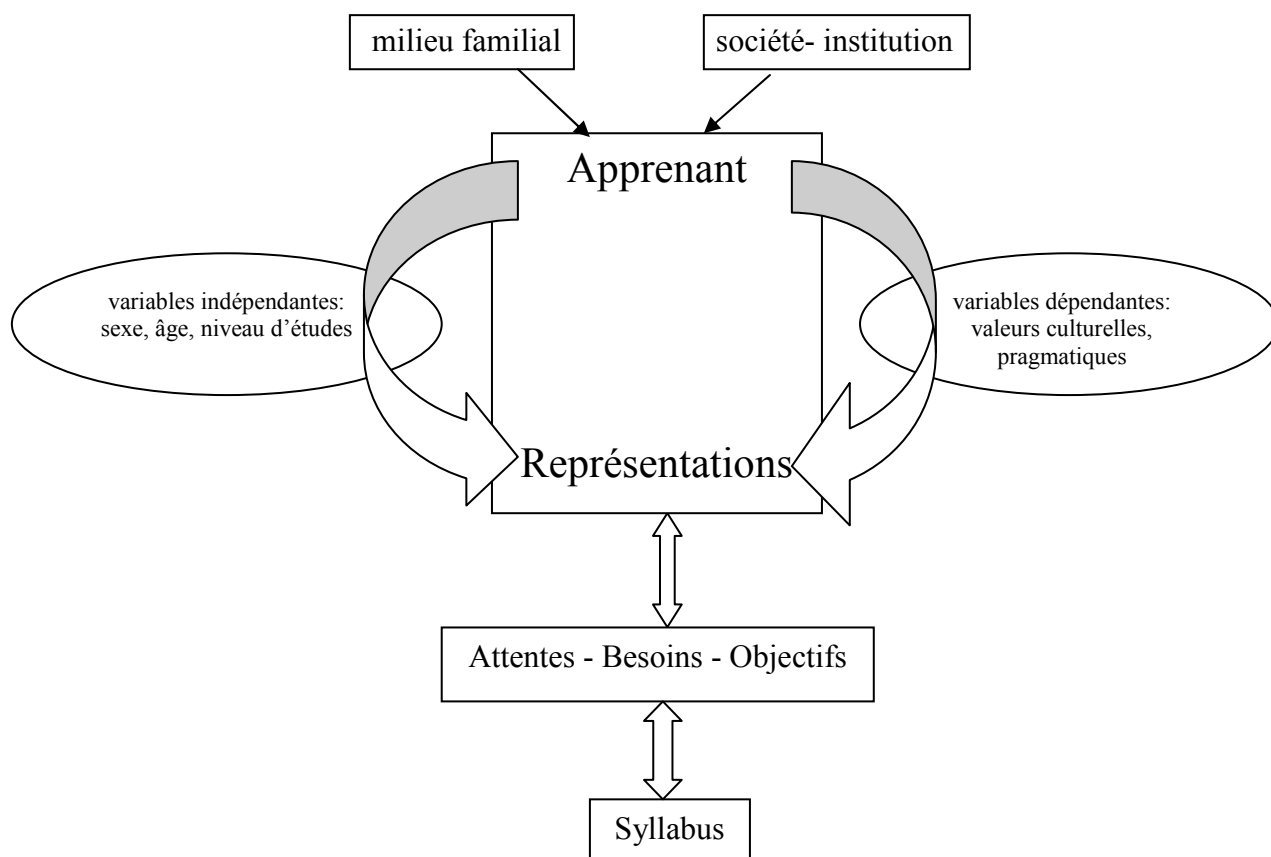


Figure 5. Système d'hypothèses

2.6. Présentation des universités

La définition des contenus des programmes de français devant idéalement s'adapter au public et à l'institution, nous allons présenter dans ce paragraphe, qui clôt ce chapitre avant la présentation de notre expérimentation, les universités de Washington, leur contexte et principalement les deux universités dans lesquelles nous enseignons. Le public étudiant choisit en règle générale une université pour sa renommée dans certains domaines en rapport avec ses objectifs de carrière, selon ses notes et ses moyens financiers.

Washington, capitale des Etats-Unis, abrite de nombreuses universités dont certaines jouxtent la Maison Blanche, les organismes gouvernementaux, les ambassades, le pentagone, la Banque Mondiale et le FMI. Les étudiants sont attirés par leur réputation ainsi que par les possibilités de stages dans tous les organismes gouvernementaux de la capitale. Parmi les grandes universités de la ville on citera de façon non exhaustive, *Georgetown University*, *George Washington University*, *American University*, *John Hopkins University* à Washington, *Howard University*, *Catholic University*. Dans un rayon de quelques dizaines de kilomètres, situées dans le Maryland ou en Virginie, se trouvent d'autres universités comme *University of Maryland*, et *George Mason University*. Deux universités, *George Washington University* et *American University*, nous ont accordé leur confiance pour enseigner la langue et la culture française à leurs étudiants de niveau avancé ou *Advanced French*. Afin de cerner les spécificités de ces universités et par là, celles des étudiants, nous allons en donner un bref descriptif historique et académique.

2.6.1. George Washington University

2.6.1.1. Historique et situation

George Washington était déterminé à avoir une grande université nationale dans la capitale des Etats-Unis. Il souhaitait que les étudiants de tous les Etats puissent avoir un enseignement des bases de la théorie et de la pratique républicaine, tout en apprenant les sciences et les arts. Ce fut finalement un groupe de prêtres baptistes qui levèrent les fonds pour l'achat du site. Cette université vit le jour en 1821. George Washington est une institution indépendante accréditée par l'agence régionale d'accréditation et par l'Association *Middle State of Colleges and Schools*.

Située au cœur de Washington, son campus jouxte la Maison Blanche, le Département d'Etat et la Banque Mondiale. Elle compte actuellement plus de 25000 étudiants dont 10400 *undergraduates*, soit les étudiants qui suivent les quatre premières années d'université menant au *Bachelor*, équivalant plus ou moins à la licence, et 13700 *graduate* ou étudiants de maîtrise, et *professional*, ou étudiants qui suivent des études professionnalisantes. Les étudiants viennent des 50 Etats du pays et de 125 pays étrangers.

2.6.1.2. Programmes académiques

L'université comprend neuf *Schools* ou unités académiques, soit : *Elliott School of International Affairs*, *School of Business*, *the School of Medicine and Health Sciences*, *the School of Engineering and Applied Sciences*, *the graduate School of Education and Human Development*, *the School of Public Health and Health Services*, *the College of Professional Studies*, *the Law School* (ou : l'Ecole Eliott des affaires internationales, l'Ecole de commerce, l'Ecole de médecine et des sciences de la santé, L'Ecole d'ingénierie et des sciences appliquées, l'Ecole supérieure d'éducation, l'Ecole publique de la santé et des services de santé, le Collège des études professionnelles, l'Ecole de droit), ainsi que l'unité qui comprend, entre autres, les département de langues étrangères : *the Columbian College of Arts and Sciences* ou Collège Nord-Américain des arts et des sciences.

L'université George Washington offre une large palette de spécialisations. Elle est réputée aussi bien pour les sciences et la médecine que pour les affaires internationales. Ce point jouera un rôle dans les attentes en français langue étrangère des étudiants. Ces derniers ont une grande liberté de choix de parcours académiques. En plus des cours d'éducation générale ou *Gen Eds* obligatoires, les étudiants choisissent généralement des cours de *majors/minors* ou majeure/mineure dans plusieurs Ecoles ou *Colleges*. Les étudiants indécis peuvent commencer par suivre les cours d'éducation générale seulement et se spécialiser par la suite.

Les étudiants se destinant à obtenir un diplôme issu du *Columbian College of Arts and Sciences* ou Collège Nord-Américain des arts et des sciences, par exemple, sont admis dans un programme général de ce *College* jusqu'à ce qu'ils déclarent *un major field* ou un domaine de spécialité. Ils peuvent aussi avoir un *double major* ou double majeure et/ou un *minor* ou mineure dans une autre Ecole en addition à leur majeure. En ce qui nous concerne, les étudiants qui veulent être diplômés de cette Ecole doivent suivre, au moins, deux cours de langue étrangère (6-8 crédits) ou deux cours sur les aspects culturels des cultures non-anglophones. Il est à noter que les *Gen Eds* ou cours d'Education générale de l'Université obligent la plupart du temps tous les étudiants à suivre quelques cours au *College* des arts et des sciences qui abrite le département de langues. Les étudiants peuvent choisir entre 50 majeures départementales ou interdisciplinaires. Chaque parcours académique comporte

donc, en plus des *Gén Eds*, ses propres *requirements* ou matières obligatoires afin d'obtenir le diplôme.

2.6.1.3. Diplômes offerts en français

Le Master ou *MA* et le doctorat ou *Ph.D.* en français ont, hélas, disparu.

Pour le niveau *undergraduate*, c'est à dire équivalent au niveau licence, l'université offre les parcours suivants :

- *B.A.* ou *Bachelor of Arts in French Language and Literature*, équivalent de la licence en langue française et littérature,
- *Minor in French Language and Literature* ou mineure en langue française et littérature,
- *Special Honors*, ou Honneurs en français avec écriture d'un mémoire.

Le nombre d'étudiants inscrits en français : 718 en automne 2006. Dont 0 en *graduate studies* ou études de maîtrise.

2.6.1.4. Les cours offerts en français

Afin de ne pas alourdir la lecture, nous mettrons la liste des cours offerts de 2004 à 2009 en annexe de ce travail. Nous présenterons ici les cours de l'année 2004/2005 ainsi que les cours de l'année 2008/2009¹. Les cours *Language and Culture* et *Contemporary Institutions* équivalent à des cours de "français avancé".

Automne 2004

FREN 001 – Basic French I

FREN 002 – Basic French II

FREN 003 – Intermediate French

FREN 004 – Language and Culture

FREN 009 – Contemporary Institutions

FREN 010 – Press, Communication, and Politics

FREN 030 – General Readings in French Literature

FREN 054 – History of French Literature: 18th – 20th Centuries

¹ On trouvera sur <http://my.gwu.edu/mod/pws/> , les cours de français de l'année en cours ainsi que des trois semestres précédents.

FREN 090 – Textual Analysis
FREN 108 – Advanced French Style and Grammar
FREN 109 – Contemporary France
FREN 123 – The Age of Enlightenment
FREN 124 – 19th Century French Literature
FREN 199 – Proseminar

Printemps 2005

FREN 001 – Basic French I
FREN 002 – Basic French II
FREN 003 – Intermediate French
FREN 004 – Language and Culture
FREN 009 – Contemporary Institutions
FREN 010 – Press, Communication, and Politics
FREN 030 – General Readings In French Literature
FREN 053 – History of French Literature: Middle Ages – 17th Century
FREN 090 – Textual Analysis
FREN 108 – Advanced French Grammar and Style
FREN 109 – Contemporary France
FREN 121 – French Literature of the Renaissance
FREN 133 – Special Topics in French Literature: Francophone Literature and Cinema
FREN 134 – Special Topics in French Literature: History of French Cinema
FREN 200 – Proseminar

Été 2005

FREN 001 – Basic French I
FREN 002 – Basic French II
FREN 003 – Intermediate French
FREN 004 – Language and Culture
FREN 009 – Contemporary Institutions
FREN 049 – French for Graduate Students

Automne 2008

FREN 001 – Basic French I and
FREN 002 – Basic French II (10 classes)
FREN 003 – Intermediate French I and
FREN 004 – Intermediate French II (10)
FREN 009 – Language, Culture, and Society I
FREN 010 – Language, Culture, and Society II (12)
FREN 133 – Molière

FREN 053 – Medieval and Early Modern French Literature
FREN 090 – Textual Analysis
FREN 030 – Introduction to the French Literature
FREN 109 – Contemporary France
FREN 134 – Special Topic in French Literature
FREN 130 – L’imaginaire et le réel
FREN 198 – Proseminar

Printemps 2009

FREN 001 – Basic French I
FREN 002 – Basic French II (8 classes)
FREN 003 – Intermediate French I
FREN 004 – Intermediate French II (9)
FREN 009 – Language, Culture, and Society I
FREN 010 – Language, Culture, and Society II (10)
FREN 030 – General Readings in French Literature
FREN 054 – Modern French Literature
FREN 131 – History of French Cinema
FREN 108 – Advanced French Grammar and Style
FREN 110 – Introduction to French Literature
FREN 134 – Special topic in French Literature
FREN 125 – 20th Century French Literature
FREN 200 – Proseminar

Eté 2009

FREN 001 – Basic French I and
FREN 002 – Basic French II (10 classes)
FREN 003 – Intermediate French I and
FREN 004 – Intermediate French II (10 classes)
FREN 009 – Language, Culture, and Society I

Les cours proposés ces dernières années dans le département de français¹, sont en très grande majorité des cours de littérature française et d'analyse de textes, les cours “d'apprentissage de la langue” mis à part, c'est-à-dire les cours pour les niveaux débutants, intermédiaires et avancés ou cours de “langage, culture et société”. Les cours destinés aux niveaux débutants et intermédiaires sont basés principalement sur des “méthodes” avec manuel, cahier d'exercices, disques compacts, et souvent accompagnés de vidéos. On note

¹ L'offre de cours des années précédentes est consultable dans les annexes.

cependant qu'un cours par année est offert sur la civilisation française ou sur le cinéma français, la presse et la politique. En 2005, apparaissent quelques thèmes nouveaux, soit un cours sur la littérature et le cinéma francophone au XX^{ème} siècle, un autre sur les femmes écrivains, sujet dans l'air du temps. En 2006, un cours de français commercial est offert au printemps, un autre sur l'histoire du cinéma français. En 2007 jusqu'à maintenant, le cours de civilisation a été repris. On ne constate pas de changement majeur dans l'offre sur les six dernières années.

2.6.2. American University

2.6.2.1. Histoire et Situation

Cette université a été agréée par un Acte du Congrès en 1893. Elle a été fondée sous les auspices de l'*United Methodist Church*. C'est aujourd'hui une université indépendante.

Le campus est situé dans un quartier résidentiel au Nord-Ouest du cœur de Washington, à quelques centaines de mètres de l'Ambassade de France et attire les étudiants des 50 Etats américains et de près de 150 pays étrangers. Les étudiants sont près des centres gouvernementaux, des ambassades et des chancelleries, des organisations internationales et des centres d'affaires artistiques de la capitale. L'université compte aujourd'hui 11000 étudiants inscrits en *undergraduates*, en *graduates studies* et en programmes professionnels.

2.6.2.2. Programmes académiques

Cette université offre des programmes à travers six Ecoles ou unités d'enseignement : *Kogod School of Business*, *School of Communication*, *School of Public Affairs*, *School of International Service*, *Washington College of Law* (soit : l'Ecole de commerce Kogod, l'Ecole de communication, l'Ecole des affaires publiques, l'Ecole des services internationaux, l'Ecole de droit Washington) et le *College of Arts and Sciences* ou le Collège des arts et des sciences, auquel est rattaché le département des langues étrangères. Ce dernier *College* comprend, à lui seul, plus de 500 professeurs, certains à plein-temps et de nombreux adjoints. 95% des professeurs possèdent un doctorat. Les cours

de français pour les étudiants jusqu'au niveau licence, sont souvent confiés à des professeurs adjoints, comme pour l'université précédente. Le Collège des arts and des sciences encourage les étudiants, spécialement ceux qui projettent une carrière dans les relations internationales, les études humanistes ou ceux qui se spécialisent dans l'étude des minorités des Etats-Unis, à étudier au moins une langue étrangère. Les études après le *Bachelor* demandent souvent, dans cette université, une compétence en, au moins, une langue étrangère. 55% des étudiants de cette université participent à des échanges avec des universités étrangères.

2.6.2.3. Diplômes offerts en français

Le Master ou *MA* est offert en espagnol mais a disparu, hélas, pour le français. Nous essayerons d'en trouver les causes dans la troisième partie de cette étude. Au niveau *undergraduate*, c'est à dire avant le *Bachelor*, le département de français offre les parcours suivants :

- *BA in French Studies* ou *Bachelor of Arts* de français,
- *BA in Language and Area Studies : French/Europe*, c'est à dire en conjonction avec l'Ecole pour le service international,
- *BA in Foreign Language and Communication*, langues étrangères et communication en conjonction avec l'Ecole de communication,
- *BA en Business Administration and Language and Culture Studies*, commerce, langues et études culturelles,
- *Minor* ou mineure en français,
- *Minor in Language and Area Studies : French/Europe*,
- Certificat de traduction en français.

Le nombre d'étudiants inscrits en français : 397 en automne 2006, dont 12 en *graduate studies* et 385 en *undergraduate studies*. 85 étudiants suivent des cours de *topics* et 312 en français de niveau "débutant" à "avancé". Le nombre de majeures en français reste très faible mais on constate une augmentation sensible au cours des cinq dernières années. Il y avait en 2003 : 7 majeures principales recensées en *French Studies* ou Etudes françaises et 9 en *French/ Europe Area Studies* ou Etude françaises et européennes, sur un total de 1681 pour le département des sciences et des arts. On dénombre 14 majeures principales en

French Studies et 12 en *French/ Europe Area Studies* en 2008, sur un total de 1725 majeures recensées dans ce même département.

2.6.2.4. Les cours offerts en français

De même, nous ne présenterons ici que les cours offerts par le département de français durant l'année 2004/2005 et les cours de 2008/2009. Les autres années seront consultables dans les annexes.

Automne 2004 (357 étudiants inscrits dont 73 en *topics* = sujets spécifiques)

French 122-001- French Elementary I (6 classes)

French 222-001- French Intermediate I (6)

French 322-001- Advanced French I (6)

French 324-001- Civilisation française (2)

French 326-001- Roman et cinéma (2)

French 326-002- Autobiographie

French 328-001- French Translation Concepts

French 496-001- Le roman après 1960

Printemps 2005

French 123-001- French Elementary II (4 classes)

French 223-001- French Intermediate II (5)

French 323-001- Advanced French II (6)

French 325-001- Civilisation française II (2)

French 326-001- Le théâtre d'avant-garde (2)

French 327-001- Le français commercial (2)

French 329-001- French Translation Workshop (2)

Été 2005

French 020-A01 French reading for research

French 326-N01 Cinéma, Littérature, Société

Automne 2008

French 324-001- Civilisation française I

French 326-001 - L'Algérie : colonisation, décolonisation

French 326-002 - L'autobiographie

French 326-00 - French/francophone novels of the 21th century

French 328-001- French Translation Concepts a et b

Printemps 2009

French 123-001- French Elementary II (4 classes)

French 223-001- French Intermediate II (5)

French 323-001- Advanced French II (4)

French 626-001- French perception of the US (2)

French 326-002- Approches de la littérature (2)

French 430-001- Style et syntaxe du français (2)

French 329-001- French Translation Workshop (2)

Eté 2009

French 326-N01- Cinéma, Littérature, Société

French122-B01- French elementary I and II (2)

Les cours proposés ces dernières années dans le département de français¹ sont, comme pour l'Université précédente, principalement axés sur la littérature française. Cependant, la plupart des étudiants qui choisissent cette université, nous y reviendrons, choisissent des majeures en études internationales ou en affaires internationales. C'est pourquoi nous voyons proposés, dès la fin des années 90, un cours de français commercial et un cours de politique française qui seront repris par la suite. En 2000, cette université offre également un certificat de traduction qui remporte un grand succès jusqu'à aujourd'hui. En 2001, un cours de civilisation française est offert, un cours de cinéma et d'humour en 2002, un cours sur le Québec en 2003. En 2006, un cours sur la presse en France est proposé avec, le même semestre, un cours de civilisation et de traduction. En 2008, un cours sur la perception française de l'Amérique. En 2009, un cours sur la politique est proposé le même semestre que le cours sur la perception française de l'Amérique et du cours de traduction. Les sujets semblent évoluer, l'offre se diversifier, surtout depuis la dernière année étudiée, soit 2009.

¹ Les cours des années antérieures sont consultables dans les annexes.

Synthèse de la deuxième partie

Dans cette deuxième partie, nous avons voulu tout d'abord situer notre étude dans le champ de la didactique. Nous avons rappelé à ce propos, que nous assistons actuellement à un pragmatisme qui s'éloigne des théories de référence et privilégie l'adaptation des programmes aux situations d'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire aux besoins des apprenants au sein d'une institution dans une société donnée.

Nous avons ensuite nous avons tenté de définir les notions de notre problématique et rappelé dans un premier temps l'importance de la prise en compte des représentations linguistiques tout au long du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue. Cette notion hétérogène permet de rendre compte des "sources de références multiples"¹ (psychologiques, sociales, affectives, cognitives, etc.), qui interviennent dans cet apprentissage spécifique. En étudiant leur structure, nous avons vu que les représentations étaient malléables, c'est-à-dire qu'elles se modifiaient au fil du temps et que l'on pouvait les modifier afin de favoriser l'apprentissage. La représentation linguistique, qui est un jugement de valeur, nous a conduit à appréhender le "marché aux langues", dont les lois influencent les représentations, les attentes des étudiants et leur apprentissage.

Cette synthèse nous permet enfin de mettre en parallèle les notions de besoin, d'attente et d'objectif, sur lesquelles nous basons notre étude :

- Les attentes sont les besoins ressentis par les étudiants. Elles ont été à la source de cette recherche.
- Les besoins représentent une notion plus large et ambiguë. Ils peuvent être évalués par quelqu'un d'autre que l'apprenant (par l'enseignant, l'institution), et grâce, notamment, à l'étude de ses représentations.
- Les différents aspects des besoins sont naturellement imbriqués dans la réalité et leurs distinctions et leurs catégorisations devaient nous permettre idéalement de construire des objectifs d'apprentissage, de les hiérarchiser, afin de donner un sens

¹ CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, *Représentations sociales des langues et enseignements, Etude de référence*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, DGIV Conseil de l'Europe, 2002, p. 7.

aux enseignements/apprentissage pour chaque groupe d'apprenants. Les syllabus et curriculum étant une sorte de spécification d'objectifs.

Le cadre théorique étant posé, nous avons présenté notre recherche, ses étapes et objectifs et les différentes propositions de réponses à notre problématique. Notre but étant d'offrir à nos étudiants, que l'on connaîtra grâce aux informations recueillies, des propositions de contenus d'apprentissage qui correspondent à leurs attentes et besoins, en espérant enseigner le français langue étrangère de la façon la plus efficace possible.

Il s'agira ensuite, dans une troisième partie, de présenter plusieurs techniques qui vont permettre la collecte de données, afin de les confronter, après les avoir analysées, à nos hypothèses.

TROISIEME PARTIE :
EXPERIMENTATION

“Pour assurer la vérification des hypothèses, le chercheur est amené à construire un plan d’observation en choisissant parmi un arsenal de techniques, celles qui permettront la saisie adéquate des données”¹.

Nous présenterons dans cette troisième partie, plusieurs “techniques” ou “outils” complémentaires utilisés afin de mettre nos hypothèses à l’épreuve, soit :

- une recherche documentaire
- une observation directe
- une enquête par questionnaires précédée par des entretiens exploratoires.

Grâce à l’analyse et à l’interprétation du matériau recueilli, à la triangulation des données entre discours, observation et questionnaires, nous serons en mesure de vérifier - ou non - nos hypothèses de départ, puis de discuter les résultats obtenus.

Nous privilégierons dans cette recherche fondée sur l’analyse des représentations, une approche compréhensive des faits “qui s’intéresse à l’homme vivant, à la façon dont il se comporte dans la société, comment il la transforme”². La libre interprétation cependant “comporte un risque de subjectivisme”. Le travail de recherche exige que l’on se méfie de tout ce qui est immédiatement présent, des questions et des réponses toutes faites, de nos certitudes, de nos intuitions. Nous devons aussi nous méfier de notre pratique sur le terrain, du terrain lui-même. Jean-Paul Kaufmann pense que “c’est un moindre mal”³. Néanmoins, afin de réduire ce risque, nous nous sommes servie, comme indiqué ci-dessus, de plusieurs techniques pour mettre nos hypothèses à l’épreuve.

¹ SINGY Pascal, *op. cit.*, p. 62.

² GRAWITZ Madeleine, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1990, p. 132.

³ KAUFMAN Jean-Paul, *L’entretien compréhensif*, Paris, Nathan, 1996, p. 92.

Chapitre 1. Recherche documentaire

Nous commencerons par une étude de différents documents (articles de recherche dans des revues à comité de lecture, ouvrages de didactique, de sociologie et de linguistique) en rapport avec notre problématique. L'analyse de documents consiste à organiser et réduire les informations pour les catégoriser et les mettre en relation pour aboutir à un résultat utilisable par rapport aux questions de recherche envisagées. Nous ferons part ensuite de nos récentes observations sur le terrain, puis, après une synthèse de ces premiers éléments, nous établirons une première confrontation avec nos hypothèses.

Nous avons accumulé de nombreux documents francophones et anglophones sur les valeurs accordées au français, ainsi que sur les attentes et besoins des étudiants à l'université en général et aux Etats-Unis en particulier. Nous avons essayé de traduire en français et d'interpréter les documents, les discours écrits et oraux en anglais de la façon la plus proche possible dans le contexte donné. Cependant, certains mots appellent à une compréhension fine de l'environnement et la difficulté de traduction réside dans les sous-entendus culturels qui nécessiteraient un long développement. C'est pourquoi, dans certains cas, nous avons opté pour le fait de donner la version originale à côté de sa traduction.

Dans un souci de clarté de présentation et d'exploitation rigoureuse des résultats, nous présenterons cette étude documentaire en reprenant successivement, dans la mesure du possible, les grandes lignes des différentes dimensions de nos hypothèses, soit :

- La représentation du français chez les Américains,
- La représentation des langues étrangères et du français en particulier à l'université et les attentes des étudiants,
- La littérature et les cours de français langue étrangère,
- La représentation spatiale du français,
- Les méthodes d'enseignement et les thèmes des programmes en français langue étrangère.

Nous partirons ainsi de la représentation du français chez les Américains en général pour arriver ensuite à celle ressentie dans les universités. Nous examinerons, à travers nos lectures, les différentes conclusions des chercheurs sur les attentes et besoins des étudiants,

puis étudierons l'influence de cette représentation sur ces attentes en langues étrangères, et en français en particulier.

1.1. La représentation du français chez les Américains

Nous aborderons successivement le point de vue des Français eux-mêmes, spécialistes des Etats-Unis, puis, dans un second temps, celui des Américains sur leurs représentations de la langue française et de ses locuteurs. Que veut dire “français” aux Etats-Unis ?

1.1.1. Du point de vue des français

La thèse consisterait à dire, selon François Lagarde¹, que la France est “une présence politique de premier rang à New-York et à Washington”. On pourrait considérer ainsi qu'elle continue à s'imposer sur la scène culturelle et médiatique américaine. On pourrait dire que la présence française est pérenne et s'accroît avec environ 200 000 français de plus aux Etats-Unis en 2005, que les exportations de biens et de produits vers les Etats-Unis se développent, qu'à New York, Chicago, Washington ou Los Angeles par exemple, les produits français se vendent bien, que le français est la deuxième langue la plus enseignée après l'espagnol.

L'antithèse remettrait les faits en perspective en replaçant les réalités françaises à l'échelle américaine et, à cette échelle, nous dit l'auteur, “la présence française se réduit à trois fois rien”. D'abord parce que “français” est ce qui a lieu en France et non pas aux Etats-Unis. Nous l'avons vécu à notre insu. Une fois passé l'Atlantique, les choses et les hommes changent. La francité qui est en eux s'amenuise, se transforme. Une classe de français langue étrangère aux Etats-Unis enseignée par un professeur français, s'américanise par un phénomène d'adaptation au milieu. Cela à cause de la culture éducative des étudiants, de l'influence de l'environnement, du matériel de classe, de leurs besoins et de leurs attentes. Dans *Made in France*, *made* est un participe passé. A part pour un certain public résidant dans les grandes villes, “français” devient aux Etats-Unis un adjectif à faible valeur ajoutée

¹ LAGARDE François, *Français aux Etats-Unis (1990-2005)*, Bern, Peter Lang, 2007, p. 259.

alors qu'il reste en France "un maître épithète". "Dans la masse Etats-unienne" nous dit l'auteur, la culture française est absente. Les cultures françaises historiques, en Louisiane et en Nouvelle-Angleterre s'amenuisent lentement comme nous l'avions évoqué dans la première partie de cette thèse. Il n'y a pas de culture "ethnique" française durable aux Etats-Unis. En immigrant, cette culture minoritaire est rapidement dissoute dans la culture américaine.

Ayant enseigné sur un campus de l'Université de Pittsburgh, en Pennsylvanie de l'Ouest, situé pourtant près de la Nouvelle-Angleterre et du Canada, nous avons vécu cet état de fait. Si "français" a souvent une signification, une image, pour les étudiants washingtoniens venus étudier la politique et la diplomatie, il n'en est pas de même dans toutes les universités. Cela confère une réelle mission aux départements de langues et plus particulièrement au professeur, qui permet, à travers lui, sa façon d'enseigner, les cours qu'il propose et les thèmes qu'il choisit, de donner de la francophonie une image actuelle et vivante. François Lagarde conclut qu'"un attaché de presse enverra la carte postale positive aux francophiles et aux sponsors, quand un expatrié perdu au fond du Midwest, comme dans un roman ethnique, goûtera davantage l'antithèse"¹.

Charles Durand² partage cette même perception d'instabilité et de vulnérabilité de la représentation du français par les Américains. Il va plus loin. Il relève une attitude défensive des américains à l'encontre du français partout où l'implantation de cette langue est jugée indésirable. "Les Français et autres francophones qui utilisent souvent le caractère 'culturel' du français pour en faire sa promotion en invoquant son message porteur de 'liberté' et d' 'égalité' ne suscitent que dérision et haussement d'épaules comme les Américains s'empressent de le souligner". Certains Américains mettent en avant le caractère "inutile" et "archaïque" du français lorsque la langue française est en concurrence directe avec l'anglais. On insiste, écrit-il, "sur les liens rétrogrades à caractère "colonial" comme cela a été le cas en Afrique, en Océanie, au Viêt-Nam et en Haïti. Les Etats-Unis insistent particulièrement sur le caractère néo-colonialiste de la Francophonie, en ignorant, pour les besoins de leur propagande, que la Francophonie n'est pas une création française mais une initiative sénégalaise et tunisienne à l'origine, à laquelle le gouvernement français ne se rallia que très

¹ *Ibidem*, p. 259.

² DURAND Charles, *La langue française, atout ou obstacle ?*, Toulouse, Presse universitaires du Mirail, 1997, p. 210, 211.

tardivement”. Ce sujet sensible, nous l’avons remarqué, est source de débats passionnés dans nos classes.

Il y aurait cependant pour les Américains, “de plus en plus d'occasions dans l'avenir de travailler main dans la main avec des alliés parlant le français”¹. Il y aurait encore, selon Axel Maugey, un très “vif désir” de France et de Francophonie en Amérique. “A sa façon, la France aujourd'hui, à condition que (...) ses élites politiques, culturelles et économiques, soient davantage fières de ses origines et de son savoir-faire, a de belles cartes à abattre. Qu'elle les abatte donc ! Nos dirigeants seraient-ils si peureux ?”².

Aux Etats-Unis, l’enseignement de l’espagnol se répand à vive allure. Si la connaissance d'une langue étrangère est principalement, pour Noëlle Gosse³, un facteur de distinction sociale qui constitue un élément important dans la représentation de l'usage d'une langue, il faut donc une autre langue étrangère comme élément de distinction. Est-ce encore le français ? demande l'auteur. Comme tous les dispositifs de distinction sociale, ces dispositifs se déplacent. Les étudiants ne vont-ils pas plutôt se tourner vers l’arabe, le chinois, le farsi ou une combinaison des deux ou des trois avec le français parmi elles ?

Les inégalités d’accès aux langues sont importantes dans le secteur éducatif. Il y a des disparités territoriales. Dans notre étude, les universités de Washington représentent un secteur “favorisé” pour l’enseignement/apprentissage des langues par rapport à certaines universités situées dans des zones éloignées des grands centres, où il y a peu de demandes et relativement peu d’offres et vice-versa.

1.1.2. Du point de vue des américains

Dans un article récent du magazine *Times* au titre provocateur, *The Death of French Culture*, ou la mort de la culture française, Donald Morisson, auteur de l’ouvrage du même nom, soulevait la question de la mauvaise image donnée par la France en 2007 aux Etats-

¹ MAUGER Axel, Professeur de Français à l'Université McGill à Montréal, 2008, conférence consultable sur : <http://www.canalacademie.com/L-enseignement-du-francais-aux.html>

² MAUGEY Axel, “Le besoin de Français à l'étranger”, 2008, conférence consultable sur le site : www.appa.asso.fr/mauger_principale.htm

³ GOSSE Noëlle, “L’enseignement des langues : un enjeu européen que se partagent essentiellement l’anglais et le français”, dans Marinette MATTEY, *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP, 1997, p. 155.

Unis, une image d'éternelles jérémiades¹. “Pour les français de toutes tendances politiques, le “déclinisme” a été un sujet brûlant ces dernières années. Les librairies sont remplies de jérémiades comme : ‘La France qui tombe’, ‘Le grand gaspillage’, ‘La guerre des deux France’, et ‘Les classes moyennes à la dérive’. Les invités des débats télévisés et les journalistes condamnent l’affaiblissement du destin de la France et jusqu’à l’échec de l’équipe de rugby à la coupe du monde, organisée par la France cette année-là, qui fut ressassée comme un indice du déclin national. “Si la France était sur le devant de la scène artistique et intellectuelle dans les années cinquante, il faut maintenant se rendre à New-York, pensent les étrangers”.

Cependant avoue l’auteur, ce que les étrangers ne voient pas, c’est que la culture française est étonnamment vivante, car changeante et multiculturelle. La culture française et francophone a évolué plus vite que sa représentation. “La France est devenue un bazar multiethnique de l’art, de la musique et de l’écriture venus des banlieues et des quatre coins du monde “non blanc” (...) La France est le paradis des connaisseurs de cultures étrangères. (...) Et quand les français arrêteront de s’inquiéter à propos de leur déclin, la France regagnera sa réputation de puissance culturelle, une terre où chaque saison nouvelle apporte sa récolte de génies”.

Comme en témoigne l’article précédent, il y a historiquement une relation complexe entre la France et les Etats-Unis. La France fut le premier allié des révolutionnaires américains. Le Marquis de Lafayette est un héros américain. Les classes américaines cultivées du XIX^{ème} siècle embrassèrent la culture et les produits de luxe français. Il y a cependant des tensions fréquentes entre les deux pays. Les Etats-Unis critiquèrent la politique coloniale française pendant la guerre d’Algérie, les relations se dégradèrent sous Charles de Gaulle, qui tenta de résister à l’influence américaine en Europe. Plus récemment la francophobie est réapparue aux Etats-Unis lorsque la France refusa d’approuver la guerre d’Irak. Aujourd’hui, le calme semble être revenu, et l’adjectif *french*, qui avait disparu, a retrouvé sa place dans les menus et autres biens de consommation. Malgré cela, la langue française est-elle toujours en crise ? Comment évolue-t-elle aux yeux des américains ?

¹ MORRISON V, 2007, “The Death of French Culture”, dans *Times magazine*, Wednesday, Nov. 21, 2007.

Le français est pour Robin Adamson¹, une langue qui traverse une période de changement, non une langue en crise. Ce n'est pas parce qu'il est de moins en moins employé comme langue de travail dans la diplomatie internationale, l'Union européenne, les Nations Unies, L'Unesco, etc., que le français est menacé comme se plaît à le souligner Decaux² en 2002. Un autre diagnostic, dit l'auteur, est posé par des linguistes tels que Calvet en 1999, Cerquiglini en 2003, Hagège en 2002, qui trouvent que le patient est en bonne forme et que le français est parlé à présent par un nombre plus important d'individus à travers le monde qu'à n'importe quelle autre période.

Le changement vient du fait que le français perd sa relation avec les élites du pouvoir et qu'il est en train de devenir un moyen de communication démocratique pour la communauté francophone toute entière. Le français se libère, il y a comme une sorte de rébellion de la langue qui se met en place. Si ses signes vitaux sont bons, un retour à l'âge d'or ne semble pas prévisible. Il est en train de devenir la langue nationale d'une France plurilingue au cœur d'une Europe multilingue.

Malgré l'opposition entre les deux pays à propos de la guerre d'Irak, Bennett Singer³ remarque toujours, en septembre 2002, la présence d'une certaine francophilie. Selon les couches de la société, les avis sont plus ou moins enthousiastes. La France représente pour certains "le pays que l'on doit visiter au moins une fois dans sa vie", en se demandant toutefois s'il y a bien l'électricité là-bas. Une minorité d'Américains qui ont toujours été "fous pour tout ce qui est français", le restent. Ce sont tout particulièrement les *babyboomers* des grandes agglomérations universitaires, ceux qui se pressent aux événements de la Maison Française de l'Ambassade de Washington, notamment, les événements organisés leur étant majoritairement destinés. Ce phénomène est très répandu à New-York, Boston et dans la région de San Francisco. Nous rajouterons Washington, à partir de notre expérience.

En résumé, le français n'est plus "la" langue de culture qu'il faut apprendre pour faire partie de l'élite internationale. La culture liée au français est toutefois reconnue encore

¹ ADAMSON Robin, *The Defence of French, a Language in Crisis ?*, Clevedon UK, Multilingual Matters, 2007, p. XVI de l'introduction.

² DECAUX Alain, "L'avenir de la langue française", *Revue de l'AMOPA*, janvier 2002, n° 155, article consultable sur www.amopa.asso.fr/decaux_principale.htm

³ SINGER Barnett, "American views of the French", *Contemporary Review*, September 2002, p. 6.

comme bien vivante. L'histoire semble avoir gravé profondément une francophilie qui subsiste chez les *babyboomers* aisés des villes. Ce sentiment se transmet-il aux nouvelles générations d'étudiants ?

1.2. La représentation des langues et du français en particulier à l'université et les attentes des étudiants

Il nous a semblé opportun de rapporter, dans cette étude nord-américaine, le sentiment des universitaires sur les représentations des langues, et les besoins des étudiants dans divers contextes éducationnels, culturels, historiques et politiques. Nous ne pourrons nous pencher, pour chaque pays, sur le rôle que peuvent jouer ces divers contextes sur le plan pédagogique, ce qui sortirait de notre champ de recherche. Il sera intéressant cependant de voir les différentes résonances que peuvent prendre les mêmes concepts selon l'endroit dont il est question. Notre objectif est de rassembler suffisamment de "preuves" pour pouvoir répondre à notre problématique. Par conséquent, les premiers documents auxquels nous ferons référence, se situeront dans un contexte mondial, hors Etats-Unis. Nous nous focaliserons ensuite sur les Etats-Unis.

Lors de cette recherche documentaire, nous avons été particulièrement frappée par la convergence des points de vue des auteurs : les effets de la mondialisation actuelle semblent entraîner des constatations similaires dans les différentes universités, avec des avis plus ou moins tranchés selon les chercheurs.

1.2.1. Hors Etats-Unis

Nous partirons d'abord sonder l'avis des professeurs de langues étrangères, et plus particulièrement des professeurs de français d'Europe. Nous continuerons par le Proche-Orient et l'Asie et terminerons par le continent américain, hors Etats-Unis. Nous ferons alors une première synthèse.

1.2.1.1. En Europe

Claude Hagège¹ se prononce très clairement sur les attentes des étudiants dans une communication donnée en 1997: “Enseignons le français tel que les gens le parlent ! (...) Un des paramètres importants de l’enseignement du français, c’est que les gens qui l’enseignent, qui l’apprennent, qui se portent candidats à son apprentissage puissent être motivés par l’idée qu’il leur servira à quelque chose et non pas seulement à lire, dans un français classique, nos chefs-d’œuvre littéraires et qu’il aura une incidence professionnelle. Ce n’est pas incompatible avec une exigence de qualité. Mais si un français plus proche de l’oral que de l’écrit (...) est le moyen pour un candidat de trouver de quoi vivre, il convient de ne pas rejeter cette situation”. Le désir d'apprentissage d'une langue est lié à son image. La motivation de nos étudiants est souvent d'apprendre un français utile. Mais que représente un apprentissage “utile” ?

Anna Mondavio² de l’Université de Budapest, nous fait part des résultats de sa recherche, à la fin des années 1990, sur les représentations des différentes langues enseignées, basée sur la relation entre le contexte socio-économique et les images des langues. Il en ressort que l’évolution du choix des langues et les effectifs de chaque langue sont la conséquence directe de la présence économique plus ou moins significative de ces langues sur le territoire hongrois. Le classement de la répartition des étudiants entre les différentes langues reflète en grande partie les relations que les pays étrangers et leurs langues entretiennent avec la Hongrie. L’auteur souligne que le plaisir de l’apprentissage des langues est inversement proportionnel aux besoins et que les langues romanes véhiculent des images plutôt positives. Ne peut-il pas y avoir plaisir et besoin d'apprentissage ? La situation demanderait la mise en place de stratégies adaptées afin de rendre moins stéréotypées la représentation des langues et des cultures enseignées.

Un article de Catherine Petillon³ aboutit à des conclusions similaires. Il s’agissait

¹ HAGEGE Claude, “Le plurilinguisme, éthique d’avenir”, communication prononcée à Huê le 22 octobre 1997, dans *Le français à l’université*, quatrième trimestre 1998, n°12, AUF, p. 3.

² MONDAVIO Anna, “L’image des langues dans le paysage socioéconomique hongrois”, dans Marinette MATTEY, *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP, 1997.

³ PETILLON Catherine, “De l’influence des représentations sur l’apprentissage d’une langue vivante : le français en Italie”, dans Marinette MATTEY, *op. cit.*

d'étudier les représentations du français en Italie et leur incidence sur l'apprentissage de cette langue, ceci à partir d'un questionnaire, d'un test d'association de mots et d'entretiens individuels. "Ce n'est plus seulement l'image véhiculée par une langue qui décide de sa destinée : c'est sa valeur sur le marché de l'emploi et dans les échanges économiques. D'éminents linguistes comme, Y. Yaguello, L-J. Calvet et C. Hagège sont parvenus aussi à cette constatation. Une telle logique pourra froisser ceux qui pensent que la valeur culturelle du français devrait suffire à justifier l'apprentissage de cette langue. Il n'en va pas ainsi". La Commission Européenne¹ elle-même, plaide pour une ouverture des systèmes d'enseignements sur le monde du travail et sur les entreprises, relatent Marcel Crahay et Alexia Forget².

En Hollande, l'aspect utile de l'apprentissage à des fins professionnelles est également la principale motivation des étudiants en 2007. Kees de Boot³ part du principe que les opportunités d'emplois créent l'apprentissage de la langue. Pour être motivés, les étudiants doivent savoir dans quels buts ils vont utiliser la langue. Ce point constitue la clé du succès d'une politique linguistique.

Il est indéniable que l'environnement du commerce international évolue rapidement et amène une augmentation des contacts interculturels ainsi qu'une diversification de la demande de compétences langagières de la part des employeurs. Stephen Hagen⁴ au Royaume-Uni constate que cet état de fait débouche sur des formes de pressions au niveau des universités, afin que celles-ci procèdent à la redéfinition de l'apprentissage des langues dans le curriculum. Des compétences internationales demandent une combinaison de sensibilités culturelles, de compétences linguistiques et d'adaptabilité. Au Royaume-Uni, par exemple, une compagnie sur cinq dit avoir expérimenté des barrières culturelles dans ses relations commerciales.

¹ Commission Européenne, 1995, *Livre blanc sur l'Education et la formation, Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Luxembourg.

² CRAHAY Marcel, FORGET Alexia, "En quoi les curriculum peuvent-ils être objets d'investigations scientifiques ?", dans AUDIGIER François, CRAMAY Marcel, DOLZ Joaquim, *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck, 2006, p. 15.

³ BOOT Kees (de), Language Teaching in a Changing World, *The Modern Language Journal*, 2007, 91ii, p. 274.

⁴ HAGEN Stephen, "Langages et globalisation", dans *Diversification et curriculum dans l'apprentissage des langues étrangères*, Lyon, ENS Edition, 2002, p. 96.

Les écoles et les universités devraient-elles s'adapter aux demandes des employeurs ? Est-il souhaitable de professionnaliser l'enseignement universitaire et jusqu'à quel point ? Nous reprendrons cette réflexion lors de la dernière partie de ce travail.

De même, peut-on s'interroger sur la place qu'occuperont les départements de langues étrangères au sein de l'université, sur leur rôle dans un proche avenir. Les études de langues et les études littéraires se considèrent souvent comme les parents pauvres de la famille universitaire. En mal de budget, d'effectif et d'image, ces départements relèveront-ils le défi que leur lance l'évolution de la situation universitaire en route vers la mondialisation et le développement des moyens de communication entre personnes ? A partir du moment, écrit Michel Guillou¹, "où les départements d'études françaises ne sont plus seulement des viviers de spécialistes en critique ou en histoire littéraire, en traduction ou en didactique du français langue étrangère, partout dans le monde, on assiste à une petite révolution". Il lui semble urgent de faire ressortir les buts actuels du français puis de remettre en question les programmes.

1.2.1.2. Au Proche-Orient et en Asie

Au Proche-Orient, un article de Waffa Berry² sur l'enseignement du français au Liban publié en 2005, fait remarquer que les étudiants libanais, soucieux de ne pas se spécialiser dans un diplôme débouchant sur le chômage, sont devenus très pragmatiques malgré la valorisation traditionnelle des études littéraires dans ce pays. La rénovation des contenus, la valorisation des études de langues font partie des grands objectifs actuels de la pédagogie universitaire libanaise à travers lesquels passe toute remise en question du système.

Nous nous tournerons enfin du côté de l'Asie. En effet, il nous semble que les comparaisons des perspectives avec ces pays sont opportunes étant donné la perception de l'Asie par les médias comme un des futurs moteurs de l'économie mondiale. A Singapour, où tous les étudiants sont déjà bilingues (anglais/ mandarin ou malais ou tamil), et où le

¹ GUILLOU Michel, "Vers un renouveau des Etudes francophones", dans *Le français à l'université*, 4^{ème} trimestre 1998, AUF, n°12, p. 2.

² BERRY Waffa, "Les départements d'études françaises au Liban : un autre regard pour d'autres rôles", dans *Le français à l'université*, 2^e trimestre 2007, AUF, n°2, p. 2,3.

multilinguisme est activement promu par le gouvernement, Glenn Warthon¹ a effectué, dans un but de programmation de cursus, une recherche au sein d'une nouvelle université de gestion, sur les facteurs influençant les étudiants de premier cycle dans leur choix d'une langue étrangère. Les étudiants singapouriens étudient en anglais et étudient leur langue maternelle, mais peu apprennent une langue étrangère qui ne soit pas seconde. L'enquête qui a touché la moitié des étudiants de l'université, a pourtant révélé que 91% d'entre eux étaient intéressés par l'étude d'une langue étrangère, dont le japonais pour de raisons économiques, suivi du français et de l'espagnol. Les raisons données par les étudiants étaient d'abord un désir de voyage dans les pays où la langue étrangère est parlée, ainsi qu'une attirance pour sa culture, suivie par une perception d'opportunités d'emploi accrues grâce à la connaissance de la langue et à son importance économique. 72% envisagent de trouver un emploi dans une compagnie multinationale et la connaissance de plusieurs langues étrangères augmentera leur avancement de carrière. Les étudiants de cette université singapourienne se disent convaincus de la double utilité de l'apprentissage d'une langue étrangère, au plan personnel comme au plan professionnel.

En ce qui concerne l'évaluation des besoins des étudiants en langues étrangères dans les universités taïwanaises, Yi-Ling Chen² rapporte dans sa thèse que "la tendance dans la détermination des objectifs est de prendre en compte plus l'aspect pratique que l'aspect intellectuel". Elle insiste sur la nécessité de considérer les spécificités de la formation universitaire, c'est-à-dire une vision culturelle et humaniste de l'enseignement, dans la culture éducative utilitariste taïwanaise. "Il faut distinguer entre les besoins de la formation universitaire, qui peuvent être liés ou non à la langue à apprendre et les besoins langagiers".

En Corée enfin, la thèse de Lee Jeong-Min³ sur l'enseignement de la culture française dans les universités coréennes en 2006 conclut à l'unisson que les motivations des étudiants sont principalement pragmatiques. Le pays a évolué rapidement et la politique éducative poursuit une finalité fonctionnelle. Actuellement, les problèmes de délaissement de l'étude du français "sont liés, en grande partie, au décalage entre les besoins éprouvés par les étudiants, les objectifs fixés par les enseignants et les finalités didactiques poursuivies

¹ WHARTON Glenn, Language Learning Interest at a New Management University in Multilingual Singapore, *Foreign Language Annals*, Alexandria, Winter 2005, vol.38, issue 4, p. 544.

² CHEN Yi-Ling, *op. cit.*, p. 20.

³ JEONG-MIN Lee, *Situations éducatives et enseignements de la culture française dans les universités coréennes*, Thèse, Didactique, Paris 3-Sorbonne Nouvelle, 2006, p. 464.

par la section, qui se situent dans un lieu socio-institutionnel précis”. Il existe trois pôles décisionnels aux vues divergentes qui mettent en péril la survie du département de français. Ces divergences d’objectifs entre les différents acteurs de l’université sont signalées par de nombreux auteurs.

Les orientations tracées par la direction de la section française de cette université se fondent sur une conception traditionnelle de l’enseignement supérieur, littéraire et théorique et les enseignants considèrent que les études culturelles consistent en la transmission de savoirs relatifs à la société. Or ces étudiants souhaitent plutôt acquérir des savoir-faire à travers l’apprentissage d’aspects divers de la société contemporaine et de la culture pratique. Les programmes ont été réformés et incluent désormais plusieurs cours proposant l’apprentissage des connaissances pratiques et professionnelles. L’enseignement de la culture a été introduit dans ce cadre. Les études culturelles, parties majeures des enseignements dispensés dans la section française, ont longtemps été centrées sur une approche littéraire. Suite à une réforme des programmes en 1995, l’enseignement de la culture commence à se diversifier, introduisant des perspectives nouvelles, comme la politique, l’économie ou l’actualité.

Nous continuerons notre étude documentaire sur les attentes des étudiants et leurs représentations des langues, et du français en particulier, en nous rapprochant des Etats-Unis et en abordant les universités du continent américain. Nous proposerons un résumé de la situation avant d’aborder les Etats-Unis eux-mêmes, lieu de notre recherche.

1.2.1.3. En Amérique, hors Etats-Unis

Angéline Martel, de l’université du Québec, province où les questions linguistiques suscitent toujours beaucoup d’intérêt, relate en effet des rapports extrêmement complexes entre la mondialisation et son influence sur l’enseignement/apprentissage des langues. Elle constate, d’une même voix avec l’ensemble des professeurs déjà cités, que “les représentations que se font les étudiants québécois semblent tendre quelque peu vers des impératifs économiques”¹. Elle voudrait trouver un équilibre dans la réponse fournie aux

¹ MARTEL Angéline, “Quelques matériaux socioéconomiques dans l’architecture des représentations en langues secondes et étrangères”, dans MATTEY Marinette, *Les langues et leurs images, op. cit.*, p. 165.

besoins ressentis par les étudiants. Il n'existe pas de clé pour expliquer des choix collectifs d'apprendre l'une ou l'autre langue, car chaque langue est soumise à une conscience plus ou moins aiguë des mouvements nationaux qu'entraîne la mondialisation, mais elle est aussi et d'abord liée à l'histoire de ses relations avec les individus et les collectivités. Ce qui avait déjà été noté ci-dessus par Anna Mondavio de Budapest, et qui représente une dimension particulièrement riche à exploiter dans la détermination de la motivation à l'étude d'une langue étrangère dans chaque contexte d'enseignement. Entre les besoins ressentis des étudiants et les besoins évalués par des tiers, il paraît important pour l'auteur, que toute politique de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ou secondes doive "judicieusement équilibrer les besoins de demain : les besoins de développement individuel et ceux de la croissance humaine et économique collective".

En Amérique du Sud, du côté des universités brésiliennes, la concurrence entre les langues est un puissant stimulant. On n'apprend pas une langue tous les jours, c'est un "achat" rare écrit Eric Delamotte¹. Le monde se transforme et les attentes du public se modifient. Mais insiste l'auteur, s'appuyer sur les conceptions des apprenants ne veut pas dire y rester. La notion d'équilibre dans la satisfaction des besoins des étudiants se retrouve ici. Le politique, l'économique et le symbolique forment un tout. L'économique et l'éducatif sont à mettre en regard l'un de l'autre.

En résumé, il semble indéniable que les chercheurs attribuent massivement une importance particulière à un enseignement plus pragmatique des langues étrangères, afin de répondre aux attentes des étudiants qui entendent se servir de leurs acquis linguistiques dans leur carrière professionnelle et dans leur vie future. Du fait de la mondialisation, la motivation d'apprentissage d'une langue étrangère est liée en partie à sa puissance économique et à sa valeur sur le marché de l'emploi. Des tensions se font sentir au sein des départements de langues étrangères, mais les auteurs sont, du moins pour la majorité d'entre eux, à la recherche d'un équilibre dans la réponse à donner aux besoins exprimés par les apprenants. L'acquisition d'une langue peut et doit diversifier son approche, et être suffisamment flexible pour prendre en compte les caractéristiques du public auquel elle est destinée.

¹ DELAMOTTE Eric, *Le commerce des langues*, op. cit., p. 22.

1.2.2. Aux Etats-Unis

Après ces considérations d'ordre "mondial", nous nous recentrerons plus longuement sur les Etats-Unis, lieu de notre exercice professionnel et de notre recherche. Nous avons trouvé un nombre important d'articles sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'université américaine.

Nous présenterons, en premier lieu, l'impact des nouvelles mesures fédérales concernant l'apprentissage des langues sur la représentation des langues étrangères à l'université et en particulier du français. Nous continuerons ensuite par exposer documents et articles traitant de l'attente et des besoins des étudiants américains en matière d'apprentissage d'une langue étrangère, et de la notion d'utilité d'apprentissage d'une langue. Les langues traditionnellement étudiées aux Etats-Unis, soit l'espagnol, le français et l'allemand, ne seraient-elles plus jugées comme "utiles", selon certains critères que nous allons reprendre ci-dessous ?

1.2.2.1. Impact des récentes orientations fédérales sur la représentation du français

A. Le français, une langue passéiste ?

Comme nous l'avons signalé dans la première partie de ce travail, le gouvernement fédéral, et, à travers lui, le Ministère de l'Education (*Department of Education*), a décidé pour des raisons de sécurité et de compétitivité d'allouer des subventions conséquentes aux écoles et aux universités afin d'inciter les étudiants à apprendre des langues étrangères, et tout particulièrement "les langues dont le besoin est critique" (*critical need foreign languages*). Depuis lors, est apparue une littérature que nous qualifierons de sévère envers les langues enseignées "traditionnellement" dans les écoles et les universités. Nous avons été surpris par le ton passionné de certains articles, tels que :

- Les étudiants apprennent l'espagnol et le français ; les dirigeants encouragent le chinois et l'arabe. (*Students Taking Spanish, French; Leaders Pushing Chinese, Arabic.*)

- Parlez-vous français ? Mais pourquoi vous en soucier ? (*Parlez-vous Français ? But why Bother ?*)

Etant donné le pourcentage peu élevé d'étudiants, de la maternelle à l'université, qui suivent des cours de langues, ces orientations constituent une décision importante pour le pays. Cependant, nous l'avons mentionné plus haut, pourquoi penser en terme de "remplacement" et non de "diversité" ?

A la suite de la parution de ces dispositions fédérales, de nombreux départements se débattent pour faire face à une diminution du support financier alloué aux programmes de langues de l'ancienne Europe, nous dit June K. Philips de *Weber State University*,¹ dans l'Utah, alors que l'intérêt des étudiants est encore fort et les professeurs bien préparés. Les représentations des langues étrangères dites "traditionnelles" et de leur usage ne semblent pas évoluer aux Etats-Unis aussi vite que le monde actuel et la représentation de celui-ci.

Une réputation passéiste semble quelquefois imprégner leur image. Kathleen Kennedy Manzo² parle de discordance entre les besoins et les langues offertes. "A un moment où les décideurs politiques et les leaders commerciaux demandent à grands cris aux enfants américains d'apprendre les langues asiatiques et du Moyen-Orient, afin de soutenir la compétitivité et la sécurité des Etats-Unis, les politiques et les ressources engagées ne coïncident pas avec les langues qui sont enseignées (...) Alors que les enquêtes nationales montrent que les inscriptions en langues étrangères ont augmenté, cette augmentation a bénéficié essentiellement à l'espagnol"³.

Ces remarques se retrouvent dans la presse. Le *New York Times* dans un article de 1998⁴ se montre particulièrement virulent notamment contre le français, en s'étonnant que des millions de jeunes américains continuent à l'apprendre "malgré, restons modéré, l'affaiblissement de l'importance de la France et du français". (*Let's be gentle about this-*

¹ PHILIPS June K., "Foreign Language Education, Whose definition ?", *The Modern Language Journal*, 2007, 91ii, p. 266.

²Kathleen KENNEDY MANZO est éditrice associée pour *Education Week*. Elle s'occupe également de la politique linguistique pour les Etats de Caroline du Nord et du Nord Dakota.

³ KENNEDY MANZO Kathleen, "Students Taking Spanish, French; Leaders Pushing Chinese, Arabic", *Education Week*, 5 avril 2006, Vol 25, Issue 30, p. 1-25.

⁴ STEINBERG Jacques, "Parlez-vous français ? But Why Bother ?", *New York Times*, 27/12/1998, Vol. 148, Issue 51384, Section 4, p. 3.

the fading significance of France and the French language). L'auteur, dans une argumentation qui traduit, vraisemblablement, l'avis d'une partie des Américains, proclame que : “après tout, le français est nécessaire pour traduire le dernier ouvrage de Voltaire, (...) même les anciennes colonies françaises d’Afrique et d’Asie du Sud-est choisissent de communiquer en anglais plutôt qu’en français lors des réunions officielles”. Les médias possèdent une grande influence sur les processus de changement des représentations. Une démonstration basée uniquement sur des chiffres vient ensuite appuyer ces propos. Il se trouve, rapporte l’auteur, qu’un Américain sur quatre des collèges et lycées qui apprend une langue étrangère choisit le français, qui est une langue parlée couramment par une personne sur 50 dans le monde. Le chinois, le japonais qui sont des langues parlées par 20% des humains ne sont apprises que par 1% des jeunes américains. Le français serait, selon ce raisonnement, enseigné dans une mesure qui est hors de proportion avec son rôle dans la famille des nations et de l'économie globale. L'auteur de cet article se réfère enfin à Richard Brecht, professeur de russe à l'université du Maryland qui est aussi le Directeur du groupe *The National Council of Organizations of Less Commonly Taught Languages*¹, ou Conseil National des organisations en langues les moins enseignées, c'est-à-dire les langues autres que l'espagnol, le français et l'allemand. Bernard Brecht affirme que la tradition d'offrir le français aux étudiants aveugle les institutions, et que la tradition ne constitue pas un argument logique à ce que le français continue à être enseigné dans de telles proportions.

S'il est, bien évidemment, d'une importance majeure que tous les étudiants bénéficient au cours de leur cursus d'un enseignement en langues étrangères, et qu'ils aient le choix entre plusieurs grandes langues, y compris le chinois, le russe, le japonais, l'arabe pour n'en citer que quelques unes, il nous paraît surprenant et dommageable de raisonner en termes de logique arithmétique dans le cas de choix et de valeurs linguistiques, de remplacement d'une langue par l'autre comme nous l'avons déjà mentionné, et non en termes d'élargissement de l'offre et de plurilinguisme bénéfique aux étudiants. Un étudiant ne pourrait-il pas étudier l'allemand et/ou le français, en plus du chinois et/ou du russe, ou inversement ? A différents niveaux de compétences ? De plus, de nombreuses données fondamentales qui rentrent en ligne de compte lors de la décision d'apprentissage d'une langue, comme l'étendue géographique, le nombre de publications à l'échelle mondiale, de

¹ Bernard BRECHT a été un des fondateurs principaux à la foundation de nombreuses organisations et projets tels que: *American Councils for International Education/ACTR-ACCELS*, *the National Council of Organizations of Less Commonly Taught Languages*, *Project EELIAS* (Evaluation des échanges), LangNet, etc.

traductions, les échanges commerciaux, ainsi que des données non mesurables comme l'attraction pour une langue semblent avoir été laissées de côté. Les nations, à l'heure de la mondialisation, fortes de leurs différences ont avantage, nous semble-t-il, à s'ouvrir aux différents courants culturels, chacune en fonction de leurs spécificités, et à ne pas s'enfermer dans la recherche de la ou des langues "adéquates" selon les représentations de certains décideurs à un moment donné. Ces représentations passéistes seraient-elles de quelques façons engendrées par les départements, leurs programmes et les enseignements des professeurs de français langue étrangère ?

B. Des avis partagés

D'une manière générale, après une étude des nombreux documents parus sur ce sujet, les institutions et leurs membres, enseignants, directeurs de programmes et coordinateurs ont répondu de manière variée à ces nouveaux textes fédéraux : les avis sont partagés. Si une politique nationale d'éducation en langues étrangères est un but souhaitable, il n'y a pas de plein accord sur sa définition. Certains critiquèrent la trop grande insistance de ces textes à propos de l'apprentissage des langues étrangères sur le but d'assurer la sécurité du pays, ainsi que la faible influence des enseignants sur la politique linguistique réalisée.

Ronald D. Liebowitz, le Président de *Middlebury College*¹, université du Vermont hautement réputée pour ses programmes de langues étrangères, reprend dans un article, paru en 2006, les débats qui avaient eu lieu lors du sommet des Présidents d'Universités américaines sur "l'éducation internationale" en janvier de la même année. Une des préoccupations majeures, dit-il, de la politique nationale des Etats-Unis est de développer la compétence en langues étrangères non européennes des Américains, et de produire, dès 2009, deux mille locuteurs avancés en langues "critiques", incluant l'arabe, le chinois, le russe, le farsi, l'hindi et plusieurs autres langues d'Asie. S'il soutient le besoin d'augmenter les compétences linguistiques des Américains, l'auteur émet quelques doutes quant à la faisabilité de ce projet à court et long terme. Cette politique est-elle adaptée et réalisable ? La réponse dépendra de la volonté du pays d'apporter un changement dans la conception de

¹ LIEBOWITZ Ronald. D., What America Must Do to Achieve Competence, *Chronicle of Higher Education*, mars 2006, vol. 52, issue 29, p. B10, B11.

l'apprentissage des langues. Reste à savoir selon quelles voies, et d'après quelles représentations.

Jusqu'à maintenant nous confie June. K. Philips¹, cité plus haut, une grande partie des Américains considère l'étude des langues étrangères réservée aux élites, une compétence que les Européens ou les citoyens des nations développées estiment être d'une grande importance, mais non comme un besoin aux Etats-Unis. Une question délicate se pose alors aux professeurs de langues dites traditionnelles : les étudiants des langues européennes ont-ils à être marginalisés, et à ne pouvoir bénéficier d'un soutien financier à cause de leur choix de langues et des raisons qu'ils ont de les étudier ?

Richard Schmidt², de l'Université d'Hawaï, émet pareillement quelques réserves en attirant l'attention sur un point, que nous avons soulevé dans le paragraphe précédent, et qui touche au contenu des cours offerts. Il y a, d'après l'auteur, un consensus dans l'éducation supérieure qui aboutit au fait que les préoccupations de défense et de sécurité définissent le problème d'une manière trop étroite. Il souligne également que le paradigme de la langue assimilée à sa littérature "canonique" (*the language-as-canonical-literature paradigm*), ainsi qu'une configuration standardisée des programmes de langues étrangères à l'université représentent également un modèle restrictif. L'appellation "langues étrangères" est elle-même trop étroite. On pourrait parler de "compétence globale" en langues, terme qui regroupe les notions de multiculturalisme ou pluriculturalisme, comme proposé par l'Union européenne. Plusieurs Etats entreprennent des initiatives multiples (Ohio, Wisconsin, Texas, Oregon) afin d'évaluer les impératifs économiques locaux, sociaux, et culturels qui permettront de définir les compétences linguistiques et planifier l'incorporation de l'éducation linguistique à tous les niveaux du système éducatif. Les Etats-Unis cherchent à établir un cadre commun adapté à leur situation, ressemblant au Cadre européen des Langues. "Un tel cadre serait le résultat d'un consensus commun établissant des principes nationaux, à partir duquel les politiques publiques pourraient suivre", tout en laissant, précise l'auteur, à chaque Etat une liberté à l'intérieur du cadre.³

¹ PHILIPS June K., *op. cit.*, p. 266.

² SCHMIDT Richard, "National Language Education Policy or a National Language Education Framework? Summary of a Discussion Group", *The Modern Language perspectives*, Journal, 92, iv 2008, p. 622.

³ Comme cela fut le cas pour la législation *No Child Left behind* (NCLB), où chaque Etat avait fixé sa propre mise en application du plan et il en avait résulté plus de 50 versions différentes.

Les propos de Martha G. Abbott¹, Directeur exécutif de la *Modern Language Association* et professeur à l'Université de Buffalo, vont conclure ce paragraphe. Elle préconise de se concentrer en toute logique sur les besoins globaux des étudiants et non de limiter la discussion sur les besoins en langues dites “critiques”. Son espoir serait une Amérique multilingue, afin de normaliser le multilinguisme aux Etats-Unis, et de changer, ultimement, l’attitude du public.

Nous avancerons en résumé, que la mission de l'université américaine dépend des périodes, des sociétés, des Etats, des institutions. Elle ne donne pas lieu à un consensus commun à cause des nombreux facteurs qui entrent en considération selon les différents contextes. Il en ressort que, si certains chercheurs approuvent l'idée d'élargir l'offre des langues européennes traditionnelles, d'autres craignent, avec raison, un remplacement progressif, pour des impératifs économiques, des langues traditionnelles. D'autres critiquent la trop étroite définition du problème soulevé par les textes fédéraux ainsi que la vision trop traditionnelle et étriquée des concepteurs de programmes de langues étrangères. Ces considérations nous semblent déterminantes dans les propositions qui suivront cette analyse documentaire.

1.2.2.2. Attentes des étudiants de français aux Etats-Unis

Lorsque l'on relit “l'évolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoire” de Claude Germain, on s'aperçoit que cet enseignement a oscillé entre trois objectifs : un objectif de formation de l'esprit, un objectif pratique et un objectif culturel. Qu'en est-il aux Etats-Unis actuellement ? Les offres répondent-elles aux attentes des étudiants et quelles sont ces attentes ?

Nous avons consulté articles et documents datant des années quatre-vingt à nos jours, sur les besoins et attentes des apprenants américains, leurs motivations et les objectifs des programmes de français langue étrangère, ainsi que des enquêtes concernant leurs besoins en langues étrangères et en français plus particulièrement, bien que la littérature sur ce sujet ne soit pas très abondante.

¹ ABBOTT Maris G., “A National Voice for Language Profession at the Federal/National level”, *The Modern Language Journal*, 2008, 92 iv, p. 624.

A. Quelles attentes ? Quelles motivations ?

Nous avons remarqué que, selon bon nombre d'articles, les étudiants sont demandeurs prioritairement de cours de conversation, d'activités de production orale et écrite aussi. John Munby¹ rappelle, que, déjà au début des années quatre-vingt, le domaine de la conception de syllabus qui demandait l'attention la plus systématique était celui des besoins communicatifs de l'apprenant. Un facteur essentiel pour la mise en pratique de ces besoins communicatifs, écrit-il, "a été le travail des chercheurs pour le programme du Conseil de l'Europe pour l'apprentissage des langues".

Une étude de Linda Pavian Roberts², parue en 1992 et menée sur les motivations d'apprentissage d'une langue étrangère des étudiants de première année de la *Michigan State University*, démontre que ceux-ci choisissent d'étudier une langue étrangère tout d'abord pour réduire leur ethnocentricité, une motivation reliée à la partie "affective" du curriculum. Ce facteur est suivi de près par l'ambition de pouvoir rivaliser sur le marché mondial du travail. L'auteur remarque que les étudiants ayant déjà étudié une langue étrangère au lycée mentionnaient l'aspect culturel comme source de motivation en plus grande proportion. Les étudiants citant la motivation pratique en premier lieu, comme le fait de s'assurer un emploi, étaient ceux qui appartenaient aux minorités ou qui n'avaient pas d'expérience en langue étrangère. On peut se demander si cette expérience de l'apprentissage d'une langue étrangère les avait convaincus que leurs connaissances en ce domaine ne pourraient que peu leur servir pour leur carrière future. Ce témoignage insiste toutefois sur la place importante donnée par ces apprenants à l'ouverture culturelle, ce facteur ayant plus ou moins d'importance selon les populations soumises à l'enquête, et la définition apportée à la notion de culture.

En 1998, Ralph Hester³ relate, au contraire, un intérêt primordial des étudiants de l'Université de Stanford, en Californie, pour l'aspect pratique de la langue ainsi que pour des cours de français qui se rapportent directement à leurs sujets d'études. Il constate, après 35

¹ MUNBY John, 1981, *Communicative Syllabus Design : A Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-Specific Language Program*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 1, 2.

² PAVIAN ROBERTS Linda, "Attitudes of Entering University Freshmen towards Foreign Language Study: A Descriptive Analysis", *The Modern Language Journal*, 1992, 76iii, p. 277.

³ HESTER Ralph, "Un exemple de renouveau des Etudes francophones", extrait de sa communication lors de la session spéciale du 71^e Congrès de l'AATF, Montréal, le 24 juillet 1998, dans *Le français à l'Université*, AUF, quatrième trimestre 1998, n°12, p. 4.

ans passés dans cette université, que l'enseignement classique du français dans un but traditionnel humaniste, avait fortement décliné. Après le réaménagement des études françaises, il a pu remarquer qu'un nombre encore jamais égalé d'étudiants de l'école de gestion avait décidé d'apprendre le français. Ces étudiants doués vivent dans une région riche en industries de haute technologie, en laboratoires de recherche et développement technique et scientifique. "Ils choisissent le français à cause de son rôle véhiculaire dans le monde. (...) Comment ne pourrait-on pas constater que ceux qui apprennent une langue étrangère réussissent surtout quand la langue sert aussi de véhicule pour mieux apprendre leur discipline principale, leur véritable intérêt, et pour mieux exercer leur métier?"¹. Ces étudiants sont désireux d'apprendre une langue étrangère à partir des thèmes qui les intéressent car liés à leur domaine d'étude, et voire, à un niveau plus avancé, d'apprendre cette langue comme support d'une matière appartenant à leur domaine de spécialité. Sont-ils dans le même temps opposés à toute forme d'apprentissage de la littérature dans la langue cible ? L'article ne le mentionne pas.

Une autre étude, menée en 2007, étaye les résultats ci-dessus. En effet, un article de June K. Philips² relate que les raisons avancées par les étudiants pour l'apprentissage d'une langue étrangère étaient liées à l'économie globale, aux affaires étrangères et militaires, et en marge, à des raisons culturelles ou littéraires, reconnues par les professeurs dans les départements traditionnels de langues. Nous citerons également à ce propos, un article de 2002, de Sharon P. Johnson de *Virginia Tech University* en Virginie³, qui confirme les conclusions précédentes, c'est-à-dire l'intérêt principal des étudiants pour des cours de langues dont les thèmes seraient liés à la carrière professionnelle qu'ils envisagent. D'après une étude de la *Modern Language Association* à laquelle se réfère l'auteur, les universités, à la suite d'une baisse de fréquentation des cours de français, avaient apporté des changements à leurs programmes en se montrant plus sensibles aux intérêts des étudiants, ce qui avait suscité un renouveau de la motivation pour le français. 27% des universités américaines proposaient en 2002 un cours de spécialité, en général le français des affaires. Les étudiants sont attirés par les enseignements qui vont les aider à trouver du travail. Nous faisons face, écrit l'auteur, à ce que l'on appelle "apprendre pour" au lieu d'"apprendre tout court".

¹ *Ibidem*.

² PHILIPS June K., *op. cit.*, p. 266.

³ JOHNSON Sharon P., Le FOS vu d'ailleurs, dans *Le français dans le monde*, mai-juin 2002, n°333, et consultable sur : www.fdlm.org/fle/article/333/usa.php.

Nous pouvons alors nous demander pourquoi les départements de français américains n'offrent en général pas plus de choix dans leurs thèmes de cours. Les programmes de spécialité sont-ils incompatibles avec des contenus culturels ? Il s'agirait de définir ce que l'on entend par cours de spécialité ou cours spécialisé. Un département de langue ne peut-il offrir, à côté des cours littéraires, des cours de civilisation et des cours de français commerciaux "habituels", d'autres cours plus spécialisés, c'est-à-dire qui portent sur des thèmes adaptés au contexte de l'université en question ? D'après Sharon P. Johnson, ce problème de manque de diversité des sujets de cours proposés, quel que soit le contexte, serait dû au parcours traditionnel d'un professeur de langues d'université qui est, avant tout, un professeur de "lettres et langue" et qui est généralement peu enclin à enseigner un sujet en dehors de son domaine de spécialité et de recherche. Cette remarque avait déjà été évoquée précédemment par d'autres chercheurs. Le problème rencontré est que les centres d'intérêts des professeurs sont parfois fort différents de ceux des étudiants, que ces étudiants soient avancés dans leurs études, c'est-à-dire après le niveau licence ou qu'ils soient, pour les plus nombreux, en premier cycle ou *undergraduates*. Une attention toute particulière devrait être accordée à ces derniers.

B. Les attentes des étudiants du premier cycle

Les départements de français langue étrangère dans les grandes universités se fixaient traditionnellement comme mission de former les étudiants en programmes de master ou doctorat (*graduate students*) à l'analyse littéraire et prêtaient moins d'attention, en général, aux cours de langues de premier cycle (*lower division*). Ces départements de langues étrangères sont, le plus souvent, structurés pour refléter la mission humaniste traditionnelle du *College of Liberal Arts*¹ auxquels ils appartiennent, c'est à dire qu'ils insistent sur la littérature canonique et la culture, dont la majeure partie des contenus est normalement réservée aux niveaux les plus avancés. Les cours de niveau débutant et de niveau intermédiaire, orientés vers l'apprentissage des compétences linguistiques de base, n'ont jamais été vus traditionnellement comme une source de contenus intellectuels importante et significative. Cela pousse la majorité des étudiants à arrêter l'étude de la

¹ *College of Liberal Arts* est difficilement traduisible : *Liberal Arts* vient du latin "artes liberales". Ce collège était destiné à former des "hommes libres", le mot "liberal" signifiant l'opposé de "servile", "mécanique". Les matières enseignées dans ces *Colleges* étaient divisées en deux champs : grammaire, logique et rhétorique et arithmétique, géométrie, musique et astronomie. Ces fondements restent les mêmes, dans leurs grandes lignes, aujourd'hui.

langue sans jamais avoir suivi de cours de français avancé et de cours de niveau supérieur (*upper division*), avec comme corollaire un nombre d'inscriptions en français comme matière de spécialité, ou majeure (*major*), de plus en plus faible. Le plus grand nombre d'étudiants inscrits dans un département de langues suivent généralement les cours de niveau débutant et de niveau intermédiaire, voire avancé. Le contenu intellectuel et culturel de ces cours devrait par conséquent être plus développé et attirant. S'ils ne sont pas motivants, il peut s'en suivre un échec de tout le département.

Depuis une dizaine d'années cependant, cet enseignement de base en langue étrangère devient un sujet de plus grande attention, et la revitalisation de ces programmes, une préoccupation majeure. De plus en plus de départements de langues étrangères "traditionnels" s'efforcent de construire des curriculum qui répondent aux attentes et besoins des étudiants et de relier les études de langues à certains des enseignements de l'université.

Deux enquêtes récentes, mentionnées plus haut, sur les besoins perçus par les étudiants de niveau débutant jusqu'à avancé, ont été effectuées dans une université de New York caractérisée par sa longue tradition dans la formation de docteurs en humanités. La population d'étudiants est comparable, par certains côtés, nous le verrons, à la nôtre, à Washington.

La première enquête est celle d'Ali Alalou et Elizabeth Chamberlain menée en 1999 dans le Département de français de l'Université de Columbia¹. Les besoins des étudiants sont interprétés selon deux voies différentes : ce que les apprenants veulent faire avec la langue à la fin de leurs cours, et ce dont les apprenants ont besoin pendant leur apprentissage. Cette enquête démontra que de nombreux étudiants apprenaient le français car cette langue leur paraissait utile pour leur carrière ainsi que par intérêt personnel. La troisième raison évoquée était l'obligation imposée par le cursus suivi de suivre un cours de langue. Très peu d'étudiants avaient choisi une majeure ou double majeure en français.

Les étudiants de cette université arrivaient dans les classes de français avec de nombreuses attentes et une gamme variée de buts. Pour les satisfaire, il apparaissait que les cours de langues étrangères, pour être motivants, devaient inclure à la fois les aspects

¹ ALALOU Ali, CHAMBERLAIN Elizabeth, "Using Students Expectations and Perceived Needs to Rethink Pedagogy and Curriculum: a Case Study", *Foreign Language Annals*, Spring 1999, 32, n°1, p. 27-44.

pragmatiques et sociolinguistiques de la langue, les thèmes devant devenir progressivement plus culturels ou plus pointus au cours de la seconde année.

Deux ans plus tard, en 2001, Ali Alalou¹, a effectué une nouvelle enquête dans la même université après les transformations des programmes des niveaux inférieurs (*lower division*) de langues étrangères et notamment de français. Il en est ressorti que la majeure partie des étudiants, toutes langues confondues, attribuait la première place aux compétences de production orale et écrite et étaient demandeurs de cours de conversation. Ce résultat avait déjà été constaté par John Munby, cité antérieurement. Quelques-uns étaient également demandeurs de cours de littérature. Suivaient ensuite des demandes pour des cours de français avancé qui sont des cours de culture avec révisions grammaticales, pour des cours de phonétique, et enfin, pour des cours de français des affaires. Ali Alalou remarquait que si les étudiants sollicitaient des cours de littérature, ils n'étaient pas, ou peu demandeurs, d'après cette enquête, de cours de culture. La question, une nouvelle fois, étant de savoir ce que les étudiants se représentent par "culture", car il ne leur avait pas été demandé de donner une définition précise du terme.

Cette recherche suggère qu'ils ont besoin de cours qui insistent sur l'importance de la culture à travers la communication. Les étudiants sont donc liés émotionnellement à la langue qu'ils apprennent, même s'ils veulent l'utiliser à des fins professionnelles. Cette étude démontre enfin qu'il serait important, tout en répondant aux attentes des étudiants, de penser à la mission humaniste de l'enseignement universitaire, comme l'intercompréhension culturelle, pour laquelle, selon cette enquête, ils ne conçoivent pas de besoin.

C. Quelques initiatives de revitalisation des programmes de français langue étrangère

Dans le but de répondre aux attentes pratiques de ses étudiants, Daniel Morris² de l'Université de l'Oregon, témoigne d'une expérience qui a été menée en 1987 dans son département de français. Il a été décidé de "découper" l'enseignement en deux parties, les études littéraires d'un côté, le français spécialisé de l'autre, le français des affaires dans ce cas précis.

¹ ALALOU Ali, "Reevaluating Curricular Objectives Using Students' Perceived Needs : The Case of Three Languages Programs", *Foreign Language Annals*, September/October 2001, vol.34, n°5, p. 453.

² MORRIS Daniel R., "Teaching Business French: Are We Leaving the Ivory Tower ?", in *Languages and Communication for World Business and Professions*, Conference Proceedings FL 017 281, 1987, p. 394-406.

Selon l'auteur, les effets enregistrés ont été globalement positifs. L'enseignement de cours spécialisés, comme la communication dans le domaine des affaires, a donné aux étudiants en littérature des connaissances nouvelles utiles dans le monde d'aujourd'hui. Les deux champs peuvent avoir une certaine complémentarité sur certains sujets, ce qui est bénéfique aux étudiants. Les cours de spécialité, relate l'auteur, aident certainement à créer un individu plus équilibré. Il relevait cependant des conflits entre les deux enseignements. Les professeurs qui enseignaient le français commercial étaient, à cette période, considérés comme "inférieurs" par leurs collègues enseignant la littérature. D'où le titre évocateur de l'article : "Enseigner le français commercial, sommes-nous en train de quitter la tour d'ivoire?" (*Teaching Business French : Are We Leaving the Ivory Tower ?*) La solution qui avait été envisagée à cette époque, celle d'une coupure franche des enseignements en deux parties, peut paraître surprenante car elle n'envisageait pas de cours intermédiaires. Les représentations de l'enseignement du français du moment, ses objectifs d'enseignement, la formation des enseignants, ne devaient pas, semble-t-il, permettre de mélanger les genres et les approches dans l'unité d'un même département, comme cela est le cas bien souvent aujourd'hui.

De son côté, Daniel Lepetit, de l'Université de Clemson en Caroline du Sud, a décrit en 2002 la création d'un programme en langues et santé internationale (*Languages and International Health*), fruit de la collaboration du "Collège de santé" (*College of Health*) et du département des langues devant le besoin de personnel médical multilingue pour communiquer avec les patients. Le programme représente un compromis entre le projet d'apprentissage des étudiants et le contexte institutionnel et social dans lequel cet apprentissage a lieu. Il s'agissait de l'apprentissage de l'espagnol dans le contexte d'un enseignement médical. Les besoins des étudiants étaient tournés spécialement vers l'acquisition de compétences orales et écrites, ainsi que vers la culture cible dans un environnement médical. On constate que l'enseignement des langues évolue afin de répondre à des attentes de plus en plus pragmatiques. Cette évolution inquiète une partie des acteurs du monde universitaire, nous y reviendrons.

Nous concluons ce paragraphe avec Flore Zephir¹, de l'Université du Missouri. Les Etats-Unis du XXI^e siècle sont complètement différents de ceux du début du XX^e^{me}, souligne-t-elle, et le curriculum ne peut plus être déconnecté des multiples besoins et défis auxquels la société fait face. En résumé, les étudiants des universités aux Etats-Unis apprennent, à la quasi unanimité, une langue étrangère afin de s'insérer sur le marché mondial. Ils entendent généralement dans le même temps s'ouvrir aux différentes cultures, mais ce facteur dépend des institutions. Certaines enquêtes trouvent que cette donnée n'a que peu d'importance aux yeux des étudiants interrogés. Pour d'autres au contraire, la motivation culturelle arrive en première place suivie de près par la motivation professionnelle et celle des voyages. Les différences d'intérêt des étudiants pour la culture étrangère dépendent de la géographie, du public étudiant, de l'institution et de sa spécialité. Une définition trop floue du terme culture est vraisemblablement une des raisons de ces différences.

1.3. Littérature et cours de français langue étrangère

Nous n'avions pas envisagé, en commençant ce travail, de consacrer plusieurs questions de notre enquête, et donc le développement qui suit, à la littérature dans les cours de français langue étrangère. Au cours des entretiens avec les étudiants, après l'écoute de leurs témoignages, et les recherches documentaires effectuées, nous avons constaté que ce sujet particulier était récurrent dès lors que la question des attentes des apprenants en cours de français langue étrangère était évoquée. En effet, jusqu'à ces dernières années, suivre une maîtrise ou un doctorat de français aux Etats-Unis, revenait à suivre une maîtrise ou un doctorat en littérature française. Beaucoup de professeurs d'université se définissaient par le siècle ou la période à laquelle ils consacraient leur recherche.

Les documents que nous avons rassemblés seront présentés, comme précédemment, selon un classement géographique, hors Etats-Unis d'abord, puis émanant des recherches issues des Etats-Unis ensuite. Ils nous permettront de mettre une partie de notre hypothèse n°3 à l'épreuve. Auparavant, nous aborderons ce sujet par quelques remarques préliminaires générales sur la littérature et son enseignement :

¹ ZEPHIR Flore, "Keeping up with current demographic change: responsive course content in foreign Language department", dans COHN Ellen, BRANCHE Jérôme, MULLENIX John, *Diversity across the curriculum*, Wiley, John and sons, 2007.

- La littérature d'un pays fait partie de sa culture. Mais qu'entend-on par "littérature" ? C'est une question sans réponse catégorique et définitive possible. L'histoire même du mot littérature est révélatrice. Son sens premier en français désignait les "savoirs" en général et cet usage est resté courant jusqu'au XVIII^{ème} siècle. Progressivement, le sens du terme s'est restreint. Il y a trois siècles et demi, le mot "littérature" désignait ce que l'on appelait les "belles-lettres" et ne renverrait plus, de nos jours, qu'à la dimension esthétique du texte. De même, que représente concrètement l'enseignement de la littérature en cours de langue étrangère ? Cet enseignement répond-il aux attentes des étudiants ? C'est ce que nous allons essayer de cerner à travers les documents consultés.

- Le discours de crise est "congénital" à l'enseignement littéraire. La littérature, dès la fin des années soixante, a beaucoup perdu de son crédit. Les origines de ce constat sont diverses. L'évolution technologique a entraîné une demande urgente et accrue de main-d'œuvre scientifique et technique. Une des causes du recul de la formation en lettres est donc l'évolution du marché de l'emploi. Un autre facteur est la multiplication des moyens de communication de masse, mettant en cause l'hégémonie traditionnelle de la littérature. Il y a aussi l'importance prise par la linguistique qui a réussi à imposer la perception de la langue comme une réalité orale, alors que la littérature relève essentiellement de l'écrit et, enfin, le recul de la pensée traditionnelle du vieil humanisme battu en brèche, lors des événements de 1968. La pédagogie humaniste traditionnelle a été dénoncée, non seulement pour sa fonction idéologique, sa fonction sociale de distinguer une certaine élite "d'héritiers", comme disait Bourdieu, mais aussi pour le caractère peu scientifique de ses méthodes. "L'explication de texte est en crise mais cette crise de l'explication de texte est une crise de la tradition humaniste, et par delà une crise de la littérature"¹.

L'enseignement de la littérature, en ce qui nous concerne, répond-il aux attentes des étudiants en langues étrangères ? Y aurait-il un problème de méthodologie dans l'approche des textes littéraires, ou trop de conceptions diverses nécessitant un besoin d'harmonisation entre les institutions ? Quelles sont les finalités de l'enseignement de la littérature en cours de français langue étrangère ? Autrement dit, enseigner la littérature, pour quoi faire ? On n'apprend pas la littérature par sa critique ou son histoire. "Enseigner la littérature n'équivaut

¹ SEOUD Amor, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Didier, Coll. LAL, 1997, p. 22.

pas ou ne doit pas équivaloir, comme c'est encore souvent la règle aujourd'hui, à enseigner un savoir sur la littérature”¹.

Nous présenterons d’abord les réflexions des professeurs et des chercheurs en faveur de l’enseignement de la littérature dans les classes de français langue étrangère, puis les doutes, les interrogations de la majorité d’entre eux, et enfin, les solutions proposées.

1.3.1. Hors Etats-Unis

1.3.1.1. Les partisans de l’enseignement de la littérature en français langue étrangère

Belen Artunedo Guilen de l'Université de Valladolid, en Espagne, est un ardent défenseur de l’enseignement de la littérature dans les classes de français langue étrangère parce que c'est un moyen idéal d'accès à la culture. La littérature offre “un espace privilégié de lecture de l'identité et de l'altérité, d'accès à un univers socioculturel que la langue véhicule et de réflexion sur la langue”².

Il est vrai, constate Rodolpho Machucha de Buenos Aires, que le prestige littéraire de la France est un élément de séduction non négligeable auprès des étudiants. Et pourtant, “croyant au seul mérite du document authentique, et de l’immédiatement utile, beaucoup de professeurs négligent de pratiquer avec leurs élèves la lecture des textes d’auteur”³. Au Liban, les départements d’études françaises ou francophones ont toujours été le fleuron des universités libanaises pour la qualité de leur enseignement, leurs professeurs érudits, hommes et femmes de lettres, et la supériorité linguistique et culturelle qui distinguaient leurs étudiants, reconnaît Waffa Berry⁴ en 2007. Mais avoue-t-elle, ils préparaient les étudiants, des jeunes filles surtout, à des carrières dans l’enseignement de la langue, les métiers de l’édition et de la traduction.

¹ *ibidem*. p. 9.

² GUILLEN Belen Artunedo, “La littérature-monde dans la classe de FLE: passage culturel et réflexion sur la langue”, *Synergies Espagne*, 2009, n°2, p. 235-244.

³ MACHUCHA Rodolpho, “Privilégier le texte littéraire”, *Le français dans le monde*, 2004, n°332, mars/avril, p. 27.

⁴ BERRY Waffa, *op. cit.*, p. 2, 3.

1.3.1.2. Doutes des professeurs et propositions de solutions

Les temps ont changé. Waffa Berry, citée ci-dessus, reconnaît que les départements de langue et de littérature anglaise au Liban dépassent maintenant ceux des départements de français. Des questions cruciales en ces temps de toutes les mutations se posent : “Les étudiants désireux de se spécialiser en langue et littérature française sont-ils toujours aussi nombreux ? Leurs motivations sont-elles toujours les mêmes ? (...) La littérature française présente-t-elle encore un intérêt au niveau des spécialités universitaires face aux autres départements jugés plus “branchés” sur la vie ? Que font-ils pour se donner un visage moderne, utile et fonctionnel ?”. Reconnaisant que les œuvres littéraires sont un auxiliaire important de l’édification du citoyen et de ses mœurs, elles devraient accorder, pense-t-elle, une place plus importante aux sujets, auteurs et ouvrages en rapport direct avec les intérêts des étudiants. “La littérature sortira des murs de l’Académie pour aller dans la vie de tous les jours et devenir une attitude sociale moderne”.

Nous évoquerons ensuite deux recherches de thèse qui donnent un avis, à huit ans d’intervalle, sur la question de l’enseignement de la littérature français langue étrangère dans les universités iraniennes, suivies d’une recherche de thèse sur ce même sujet, dans les universités coréennes :

- Parvine Movassat¹, soutient dans sa thèse qu’en 1999, soit 10 ans après la révolution islamique, le français demeure une langue demandée par les couches surtout féminines et favorisées de la société et qu’il a une image plutôt positive : la France symbolise la littérature et la libre expression. D’un point de vue anthropologique, la littérature est considérée “comme un miroir reflétant les mouvements de la société dans ses profondeurs”². Pratiquement, le français en Iran, peut certes s’enseigner à travers sa littérature, étant donné la spécificité du public iranien, mais en optant pour des choix de littérature qui permettent un apprentissage interactif qui suscite l’intérêt des apprenants. L’auteur développe l’idée selon laquelle l’avènement des méthodes audio-orales américaines et audio-visuelles françaises a fondé leur méthodologie sur l’enseignement/apprentissage de l’oral, ce qui explique la marginalisation du texte littéraire et la venue du document authentique. Elle

¹ MOVASSAT Parvine, *Méthodologie de l’enseignement/apprentissage de la littérature en français langue étrangère : le cas de l’université iranienne*, Thèse, Didactique, Paris 3, 1999.

² *Ibidem*, p. 206.

préconise l'usage de certains textes littéraires dès le début de l'apprentissage, ainsi qu'un renouvellement méthodologique à partir de deux entrées différentes : une approche contrastive et une approche comparative du texte littéraire. La première propose de mettre en "contraste" le texte littéraire avec les autres types textuels, tels que le texte journalistique ou publicitaire. La deuxième permettrait aux étudiants d'apprécier leur propre culture en regard d'une culture étrangère. Le choix des textes doit correspondre à l'objectif envisagé. Il est à noter que la définition même de la littérature évolue : elle peut inclure aujourd'hui un poème d'André Breton intitulé *PSTT*, qui n'est autre qu'une page d'annuaire téléphonique reproduisant les coordonnées de personnes qui se nomment "Breton"¹.

- Quelques années plus tard, Massoumeh Rezaï Vallysseh Nourbaha, dans sa thèse soutenue en 2007, va jusqu'à parler du "fardeau culturel" de la langue française. Lors de sa pratique quotidienne, il dénote "un manque d'intérêt et de motivation qui se manifeste parfois de façon si palpable que professeurs et étudiants en arrivent à considérer la littérature comme une matière morte et inutile"². Les professeurs sont-ils en partie responsables de cette attitude de la part des étudiants ? Les enseignants qui veulent se référer à un contexte social justifiant la genèse d'un courant littéraire ou d'une œuvre, ont souvent du mal, dit-il, à développer leur sujet et par conséquent les étudiants ne parviennent pas à considérer la littérature comme une réalité vivante. Cela amène une séparation entre la perception de l'apprentissage de la langue et l'apprentissage de la littérature : "les tendances modernes de la pédagogie du français langue étrangère considèrent la langue comme un moyen de communication et n'ont pas pour objet immédiat et nécessaire l'étude d'œuvres littéraires. L'opposition qui existe entre ces deux aspects de la langue - communication et création - entraîne une coupure entre l'enseignement de la langue et celui de la littérature". De plus, la politique internationale de l'Iran consiste à accroître ses relations avec les pays francophones d'Afrique et à développer l'apprentissage du français. On ne peut négliger les besoins concernant la technologie, le tourisme, le sport, même s'il est impossible de faire abstraction du "fardeau culturel" du français car, "pour nous, les Iraniens, le français a trouvé sa valeur dans les notions qui sont primordiales pour l'être humain contemporain"³. Si la représentation du français semble avoir évolué, elle n'est pas complètement transformée et reste encore perçue comme une langue de littérature et de culture.

¹ BRETON André, Extrait de "Clair de terre", Paris, NRF, Coll. Poésie, p. 49, 50.

² REZAI VALYSSEH NOURBAHA Massoumeh, *L'évolution du français et de son enseignement en Iran*, Thèse, Didactique, Paris 3-Sorbonne Nouvelle, 2007, p. 158.

³ *Ibidem*, p. 317.

- La thèse de Lee Jeong-Min¹ nous fait pénétrer dans les départements de français des universités coréennes en 2006. Le français a été longtemps choisi par des apprenants souhaitant faire des études littéraires et s'inscrire dans une culture occidentale prestigieuse. La Corée est un pays de tradition confucéennes qui a toujours mis en avant la culture savante. L'instruction et l'éducation se faisaient selon une conception élitiste. La culture éducative a une importance majeure dans l'approche de la littérature en classe de langues. Etant donnée la longue tradition coréenne d'une pratique langagière basée sur l'écrit, ce qui n'est pas le cas dans le contexte de notre étude, les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues se sont basées sur la lecture de textes littéraires et la transmission de savoirs linguistiques négligeant l'apprentissage des emplois de la langue. Cependant, la littérature seule ne peut plus assurer le maintien du français dans le cursus universitaire. L'auteur souhaite que des modifications didactiques et un renouvellement méthodologique "créent des ouvertures vers l'horizon professionnel, pour faire de l'apprentissage du français un parcours plus concret, intéressant et efficace".

Toutefois, on ne peut oublier que la vocation des études supérieures n'est pas de se subordonner aux impératifs de la logique commerciale de l'économie de marché, rappelle l'auteur. Selon les responsables des départements étudiés, on tenterait aujourd'hui, en Corée également, d'associer les études culturelles aux études littéraires afin de redynamiser l'enseignement de la littérature tout en répondant aux attentes culturelles des étudiants. Pratiquement, l'auteur propose différentes pistes selon les perspectives adoptées. Par exemple : "mettre en valeur certaines traditions littéraires de la France" qui ont toujours un grand impact sur l'esprit des étudiants, "présenter divers aspects de la France d'aujourd'hui" dans les domaines politique, social, économique, artistique, avec leurs problématiques respectives, "faciliter l'apprentissage de la langue pratiquée dans des contextes communicatifs variés" en introduisant des références culturelles propres à la société française, ce qui aiderait les étudiants à interagir et à s'ouvrir à différents locuteurs français".

Nous constatons que les chercheurs des différents pays ressentent, en grande majorité, un besoin d'évolution de l'enseignement de la littérature en français langue étrangère et proposent différentes pistes afin de susciter l'intérêt des apprenants. D'autre

¹ JEONG-MIN Lee, *op. cit.*, p. 469.

part, certains envisagent une diversification de l'offre, c'est-à-dire une offre parallèle de cours non-littéraires.

1.3.2. Aux Etats-Unis

Nous présenterons, à travers les documents consultés, l'opinion des chercheurs et des professeurs de langues sur les attentes et les besoins des étudiants américains en français langue étrangère selon un ordre similaire au paragraphe précédent. Nous exposerons les sentiments des enseignants qui défendent l'étude des textes littéraires en classe de langue, puis, les tensions au sein des départements de français, enfin, les interrogations et les solutions proposées.

1.3.2.1. Les défenseurs de l'enseignement littéraire en classe de langues aux Etats-Unis

Nous commencerons par citer une lettre "ouverte" d'avril 2008 de Jayne Abrate¹, Directrice de l'*American Association of Teachers of French*, qui s'insurge, au nom de tous les membres, contre l'arrêt des cours d'*Advanced Placement French Literature*, c'est-à-dire des cours de littérature française destinés aux meilleurs élèves de français langue étrangère dans les lycées américains. Ces élèves, appelés à se spécialiser le plus souvent dans d'autres disciplines avec lesquelles ils pourraient associer leurs compétences linguistiques, représentent les élites de demain en commerce, diplomatie et en politique. La littérature expose ces futurs étudiants des meilleures universités au monde qui les entoure et ouvre leur sensibilité à l'histoire, la civilisation, la philosophie, aux comportements humains, rapporte Jayne Abrate.

De même, Richard D. Brecht², de l'Université du Maryland, cité antérieurement, s'interroge sur le devenir des humanités si l'apprentissage des langues devient essentiellement pragmatique. Que deviennent les valeurs universelles des universités américaines si seule existe une orientation pragmatique des études littéraires, et si seuls sont

¹ Lettre de ABRATE Jayne, Executive Director de l'*American Association of Teachers of French*, 23 avril 2008, consultable dans les annexes de cette étude.

² BRECHT Richard D., "National Language Educational Policy in the Nation's Interest: Why? How? Who is Responsible for What?", *The Modern Language Journal*, 91, ii, 2007, p. 267, 268.

proposés des cours de langues étrangères enseignant “les techniques d’écriture” et “le français commercial” ? Le besoin de résultats immédiats peut se heurter au long apprentissage reconnu par les enseignants comme essentiel à l'obtention d'un haut niveau de compétences linguistiques et culturelles. Il semble y avoir un fossé entre la perception de ce que représente un apprentissage de langue étrangère parmi les professeurs et parmi les étudiants. Cet état de fait avait déjà été signalé antérieurement.

1.3.2.2. Au niveau des départements de français langue étrangère

Nous examinerons successivement deux problèmes interdépendants et souvent relatés par les professeurs au niveau des départements de français langue étrangère. Le premier concerne le nombre de thèses soutenues en français langue étrangère. Le second traite de la question de la formation des professeurs de français, que nous avons déjà évoquée précédemment.

Toussaint Tournier de Northern University, dans l'Illinois, reconnaît que le modèle d’enseignement des langues étrangères, de la littérature et de la culture “ne s’applique plus à l’université d’après 1968. Un indice : le nombre de thèses soutenues en français aux Etats-Unis diminue”¹. En 1983, 75% des cours de doctorat en français étaient des cours de littérature, et la majorité des sujets de thèse étaient des thèses littéraires.

La Présidente de l’Association Américaine des Professeurs de Français, l’ *AATF*, dans un article paru en 2008 dans *Le français dans le monde*², déclarait qu’il y avait 289 thèses soutenues en 1960 et qu’elles portaient très majoritairement sur la littérature du XX^{ème} siècle (102), loin devant la littérature du XVII^{ème} siècle (27) et la langue elle-même (15). D’autres spécialisations sont apparues dans les années 70 et 80 : culture et civilisation ainsi que littérature francophone qui jouissent aujourd’hui d’une grande popularité. Malgré cela, en 2006, 80 thèses seulement ont été enregistrées en français, pour la plupart d’entre elles réparties entre la littérature du XX^{ème} siècle (20), puis la francophonie (17) et la langue (10), ainsi que les études culturelles interdisciplinaires souvent liées à la littérature (5). Une

¹ TOURNIER Toussaint C., La formation des enseignants de français pour le niveau universitaires des Etats-Unis, dans Robert C. LAFAYETTE, *L’enseignement du français aux Etats-Unis*, Didier, Editions, 1998, p. 129.

² WEIDMANN COPP Marie-Christine, L’Université aux premières loges, dans *Le Français dans le Monde*, 2008, Francophonies d’Amérique du Nord, Supplément au n° 358, p. 27.

seule thèse a été enregistrée sur la littérature du XVII^{ème} siècle. Si certains étudiants apprennent le français pour en étudier principalement sa littérature, ils ne représentent plus qu'une petite minorité. Dans les deux universités étudiées, il n'y a plus de doctorat en français, faute d'étudiants désireux de suivre cet enseignement. Peu d'étudiants choisissent une langue étrangère en majeure actuellement. Ils reconnaissent un intérêt pragmatique à l'apprentissage d'une langue, comme les voyages ou les perspectives d'emploi, et ne croient pas que l'étude littéraire proposée dans ces cours spécialisés va répondre à leurs besoins.

L'évolution des études de doctorat sera décisive car c'est d'elle que dépendent les formations des futurs professeurs et par là, les futurs programmes de français de l'université.

Nous en arrivons au deuxième volet de ce paragraphe, à savoir la formation des professeurs actuels, leurs activités de recherche et la demande des étudiants. Dans le système universitaire américain, un professeur est obligé de publier s'il veut obtenir sa titularisation. Il lui faut alors publier en littérature, son domaine de recherche, tout en enseignant des cours pour lesquels il n'a pas été formé, s'il est titulaire d'un doctorat littéraire comme la majorité des professeurs actuellement. On se trouve donc partagé entre le besoin de spécialistes en langue et culture pour répondre aux attentes des étudiants, une formation au niveau du doctorat qui reste traditionnellement littéraire, et une réticence des universités à reconnaître la valeur des recherches non littéraires.

Patricia Herminhouse¹, a bien noté ces tensions entre les besoins quotidiens des départements de langues et les activités de recherche qui font avancer les carrières individuelles des professeurs. Du point de vue de l'organisation intérieure d'un département, il y a souvent un schisme entre l'enseignement de la littérature dispensé la plupart du temps par les professeurs en titre ou *tenure-track faculty* et le nombre croissant de professeurs adjoints ou *adjuncts* à temps partiel qui enseignent les cours de langue souvent pour un salaire bien inférieur. Il incombe au chef du département ou *chair*, dans ce contexte difficile, de naviguer entre une lourde bureaucratie, les visions des collègues et les besoins de la discipline. Cependant il est vrai que beaucoup de chefs de départements arrivent, au prix d'une gestion astucieuse, à développer de bons programmes qui tirent le maximum d'avantages de ce qui est possible et approprié dans leur situation particulière.

¹ HERMINGHOUSE Patricia, "The German Faculty: Organization and Expérience", dans Peter HOHENDAHL, *German Studies in the United States*, New York, Modern Language Association, 2003, p. 26.

1.3.2.3. Interrogations et solutions proposées au niveau des départements de français

De nombreux départements de français langue étrangère se posent aujourd'hui des questions sur le bien-fondé des enseignements qu'ils proposent, en vue de les restructurer.

Certains professeurs se demandent si le désintérêt pour l'étude de la littérature ne serait pas dû à une immaturité cognitive des étudiants, à une anxiété imputable à un manque d'initiation à la culture, qui ne leur permettraient plus de se connecter à la littérature étrangère lors des cours de langues avancés ?

Frank Tromler¹ apporte une autre explication à ce phénomène. Il mentionne la fin de l'universalisme qui avait rendu l'étude du français et de l'allemand si stimulante pour les Américains en quête de leur propre culture universaliste. Il évoque l'existence d'une nette séparation entre une période antérieure eurocentrée et la période actuelle multiculturelle. Les étudiants américains, affirme-t-il, en appellent à la littérature universelle en général. Ce glissement ne privilégie pas non plus la littérature anglaise, car la littérature américaine a trouvé sa place. De ce fait, la littérature européenne qui représentait des valeurs universelles, est vue maintenant comme mandataire de valeurs plus locales et historiquement liées à des lieux particuliers, destinée à des groupes particuliers et à leurs intérêts. Quant aux nouveaux immigrants, qu'offre la littérature européenne à ces Américains qui cherchent une réflexion sur leur statut minoritaire, leur identité, par opposition aux revendications universalistes ?

Ou bien, est-ce plutôt les thèmes présentés qui ne sont pas directement reliés avec les centres d'intérêts des apprenants, ou ne sont pas présentés de la sorte ? D'après plusieurs recherches, dont celle de Less Essif de l'université du Tennessee en 2002², il semblerait opportun d'écarter des curriculum de langues étrangères l'histoire de la littérature qui s'efforçait de rendre les étudiants cultivés sans les aider à comprendre la signification socioculturelle de ce qu'ils étudiaient. Il n'est plus possible, écrit l'auteur, de continuer à enseigner le français littéraire par siècle en classe de langue. Les *Cultural Studios* ou études

¹ TROMLER Franck, "Reflections on Writing a History of German Studies in the United States", dans HOHENDAHL Peter, *op. cit.*, p. 489-491.

² ESSIF Less, 2002, "The Literature of Foreign Language Programs: the Road of Cultural Studies Is Not Paved with Literary History...TickTock...Tick Tock...", *ADFL Bulletin*, Fall 2002, Vol 34, n°1, p. 15.

culturelles ont été une réaction contre cet état de fait. De nombreux professeurs ont adopté une approche culturaliste qui porte aussi bien sur l'art que sur la littérature, la jurisprudence, la publicité, etc. Il voit un jour futur où l'on ne recrutera plus de professeurs de langues par siècle de spécialité et ayant une spécialité unique. Selon les centres d'intérêts des professeurs, les étudiants pourront ainsi se spécialiser en didactique, histoire et civilisation, philosophie, arts visuels, études ethniques, théâtre et même technologies de l'information. Chaque programme pourrait inclure plusieurs genres de textes littéraires selon les niveaux.

Un cours d'introduction à la littérature pourrait être proposé à côté d'autres thèmes de cours pour les non-littéraires. Roberta Hacher¹ se demande comment apporter de la diversité à un cours d'introduction à la littérature française organisé par genres (poésie, drame, prose) pour ne plus rester à une forme canonique d'analyse de texte de littérature et apporter une orientation multiculturelle. Des questions émergent quant à la didactisation d'un texte littéraire en classe de langues. Qu'est-ce que les étudiants ont besoin de savoir pour comprendre un texte littéraire ? Pourquoi (à part l'usage de la langue écrite) les étudiants devraient-ils lire ces textes ? Qu'est-ce qui est important et significatif pour eux ?

Comment "vendre", car c'est bien de cela dont il s'agit, les cours de littérature aux apprenants pragmatiques ? Un article de Sharon P. Johnson de l'Université Virginia Tech en Virginie² plaide pour une complémentarité des programmes et une clarté, une transparence des syllabus proposés aux étudiants.

L'université de Virginia Tech utilise une "démarche marketing" pour faire valoir l'étude de la littérature francophone. L'auteur prouve aux étudiants, à l'aide de statistiques, que les entreprises recherchent des cadres bien formés ayant un pouvoir d'analyse et une capacité à s'exprimer clairement et logiquement à l'écrit autant qu'à l'oral. Or ces compétences sont développées dans les cours de lettres et il n'y aurait qu'à les transposer dans l'entreprise. La gestion et le commerce sont des savoirs complémentaires. Les uns et les autres sont nécessaires. L'article insiste sur la complémentarité entre un parcours traditionnel de langue et littérature et la nouvelle filière du français du commerce, par exemple. Car, faire du commerce dans un contexte international veut dire être instruit, avoir

¹ HATCHER Roberta, "Diversity and Discipline : Approach in French Literary Study", dans COHN Ellen, BRANCHE Jérôme, MULLENIX John, *Diversity across the Curriculum*, Wiley, John and Sons, 2007.

² JOHNSON Sharon P., "Le FOS vu d'ailleurs", dans *Le français dans le monde*, Mai-juin 2002, n°333, article en ligne consultable sur : www.fdlm.org/fle/article/333/usa.php.

des connaissances culturelles, historiques et littéraires sur le patrimoine du pays avec lequel on veut commercer. “La littérature et le commerce ne s’opposent donc pas, ils sont plutôt alliés”. Les rapports humains et commerciaux s’en trouvent fortement avantagés.

De même, Ralph Hester, de l’université de Stanford, que nous avons déjà cité auparavant, rapporte que le département de français de cette université a depuis longtemps été un précurseur en reliant la littérature à de plus larges objets d’étude. Cette longue tradition de relation entre la littérature et les autres domaines a ainsi redonné un nouveau souffle à l’étude du français et à l’importance des études littéraires aujourd’hui. On peut y trouver un atelier d’études culturelles françaises (*the French Cultural Studies Workshop*), l’institut France-Stanford pour les études interdisciplinaires, le groupe de lecture philosophique et, pour les étudiants plus attirés par la littérature, un programme intensif en histoire de la littérature.

Les départements, pour résumer ce chapitre, ont à faire face à des tensions émergentes entre la traditionnelle mission des programmes, basée principalement sur des valeurs humanistes à travers les textes littéraires, et les besoins professionnels exprimés par les étudiants. Y a-t-il un antagonisme entre les cours de conversation, la culture et la littérature ? Une éducation humaniste, forme de capital culturel pour les étudiants, ne peut-elle aller de pair avec des cours liés à leurs intérêts futurs ? Il semblerait que les départements se préparent à allier les deux alternatives. Le développement personnel et la qualification professionnelle ne sont plus en opposition, mais complémentaires. Les professeurs insistent maintenant sur le contexte culturel et social de la littérature, car ils pensent que seule cette approche pourrait faire comprendre l’évolution de la culture française, de l’esprit français et francophone.

1.4. L’espace de référence du français

Nous citerons l’opinion de plusieurs auteurs, dont certains mentionnés antérieurement au cours du deuxième chapitre de cette étude. Nous commencerons par des réflexions générales sur la francophonie qui seront transposées en considérations pratiques dans les classes de français langue étrangère. Nous en présenterons ensuite un résumé qui permettra de mettre notre hypothèse n°5 à l’épreuve.

D'après Fred Laroussy et Sophie Barbault¹, “le” français n'existe pas dans la réalité linguistique. On se sert, en général, de ce terme pour désigner une langue qui s'oppose à l'espagnol ou au chinois par exemple. “Les” français seuls sont pertinents dans la réalité vivante du langage des francophones. Le français serait “un sous-système qui est actualisé dans des usages variables en Afrique, en Belgique, en France, au Maghreb, au Québec, en Suisse, etc.”. La pluralité des normes comme modèles de convenance est la principale assise de la francophonie.

Du point de vue des pratiques de classe, il est plus que temps de tirer des conséquences de la dimension planétaire du français, langue de France mais aussi de la francophonie, selon Jean-Louis Joubert². La prise en compte de la réalité plurielle de la “francité”, du recentrage sur l'apprenant et ses besoins, objectifs et subjectifs, implique un enseignement différencié et même modulé. Les programmes d'études et les manuels sont encore basés uniquement sur l'enseignement du français de France, de l'hexagone. Cependant s'il est logique de commencer par une langue “standard”, les ouvrages qui se réfèrent à la diversité du français ne sont actuellement pas nombreux.

S'il allait de soi de privilégier la littérature de la France, les réalités socioculturelles propres à la société française, les choses semblent évoluer. En effet, la majorité des immigrants aux Etats-Unis ne viennent plus d'Europe mais d'Asie et d'Amérique latine. Selon Flore Zephir³, les étudiants actuels, issus de la société plurielle que l'Amérique est devenue, sont de plus en plus intéressés par les variétés de français comme le français au Québec, en Haïti, en Afrique. Les départements de langue devraient davantage s'impliquer pour modifier et inclure un contenu de cours qui reflète la société américaine actuelle.

L'enquête menée par Ali Alalou et Elizabeth Chamberlain⁴, cités précédemment, avait fait ressortir que les thèmes choisis par les étudiants incluaient à la fois des sujets

¹ LAROussy Fred, BARBAULT Sophie, *Variations et dynamisme du français*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 33.

² JOUBERT Jean-Louis, “Le français langue plurielle”, dans *Les amis de Sèvres, Francophonie et dialogue des cultures*, Sept 79, n°3, p. 22.

³ ZEPHIR Flore, “Keeping up with Current Demographic Change : Responsive Course Content in Foreign Language Departments”, *op. cit.*

⁴ ALALOU Ali, CHAMBERLAIN Elizabeth, 1999, “Using Students Expectations and Perceived Needs to Rethinking Pedagogy and Curriculum: a Case Study”, *Foreign Language Annals*, Spring 1999, 32, n°1, p. 27-44.

culturels français et francophones. Comme Michel Guillou¹ dans la revue *Le français à l'université*, nous avons noté une évolution des départements de français dans les universités dans lesquelles nous enseignons et avons constaté que ceux-ci deviennent promoteurs de la francophonie².

En résumé, on observe une convergence d'opinions parmi les auteurs qui plaident pour un apprentissage du français "langues et cultures". Si l'image de la langue française semble encore souvent liée à celle de la France, les cours de français langue étrangère s'ouvrent progressivement à la francophonie.

1.5. Méthodes d'enseignement et thèmes des programmes

L'analyse des attentes, des besoins et des motivations des apprenants permet, nous l'avons vu, l'élaboration de programmes de cours qui débouchent sur des activités de classe. Les attentes et motivations des étudiants peuvent se présenter sous plusieurs formes. Nous les avons détaillées lors du deuxième chapitre de cette étude. Elles peuvent concerner le contenu des cours, y compris les thèmes de ces cours. Elles peuvent être liées à la présentation des contenus par des activités de classe choisies par le professeur. Nous avons étudié dans la littérature quelle était la perception des étudiants et des chercheurs sur l'évolution des méthodes d'enseignement dans les classes de langues. "Comment enseigner aujourd'hui le français de la façon la plus efficace et la plus motivante ?" est "la" question que chaque enseignant se pose à l'orée de tout nouveau semestre de cours, voire de chaque cours. Cette analyse va nous permettre de mettre l'hypothèse n°6 à l'épreuve.

Nous avons observé, dans les enquêtes effectuées sur ce sujet et présentées antérieurement, que les étudiants de toutes les nationalités étudiées étaient en général demandeurs, par ordre d'importance, de production orale, de compréhension orale, et de compréhension écrite.

¹ GUILLOU Michel, Vers un renouveau des Etudes francophones, dans *Le français à l'université*, AUF, 4^{ème} trimestre 1998, n°12, p. 2.

² Les cours proposés ces dernières années dans les deux universités étudiées sont consultables dans les annexes. On note l'introduction de cours dont le thème porte sur la francophonie.

Kees de Boot¹, professeur en Hollande, partage cette opinion. La communication dans la langue étrangère est en général l'activité favorite des étudiants, alors que l'étude de la grammaire est la moins appréciée. Du point de vue de la place du département dans l'université, il relève qu'il y a de plus en plus d'interactions entre les professeurs de langue et les professeurs d'autres matières. Il pense que les langues étrangères devraient être apprises comme un "produit dérivé" d'une autre activité (*as a byproduct of some other activity*), non comme sujet principal. Les étudiants deviendraient ainsi multilingues sans s'en apercevoir. Si cet apprentissage est fait de manière adéquate, les étudiants arriveraient de la sorte à acquérir un bon niveau de compétence avant qu'ils ne soient découragés, comme c'est souvent le cas lors d'un apprentissage de la langue comme sujet académique.

Louise Dabène² écrivait déjà, dans un article paru en 1994, qu'il serait souhaitable d'inclure dans l'apprentissage d'une langue son utilisation "à des fins autres que strictement langagières et de préciser celles-ci, éventuellement en accord avec d'autres disciplines". Elle proposait l'utilisation d'une langue étrangère comme médium pour l'enseignement d'autres disciplines. Les contenus langagiers seraient alors fonction des contenus disciplinaires propres aux autres matières. Dans tous les pays, les départements de français subissent une crise pour des raisons comparables et courent le même risque "de repli sur soi, sur leur spécificité". On ressent de plus en plus le besoin de coordonner l'enseignement/apprentissage bien au-delà des frontières entre les différentes disciplines. La politique éducative tendrait vers un apprentissage qui transcende les disciplines et les relie les unes aux autres afin de renforcer les compétences interdisciplinaires.

Aux Etats-Unis, Less Essif³ partage ce point de vue, mais sans envisager, d'après l'article, l'utilisation de la langue comme support d'une autre matière. Il part du principe que les étudiants ont souvent tendance à compartimenter leurs apprentissages et à ne pas transférer leurs connaissances d'une matière à une autre. Or, les connaissances développées dans des programmes de langues établis selon les intérêts des étudiants en pédagogie, histoire et civilisation, etc., pourraient s'accorder avec les autres programmes de langues

¹ DE BOOT Kee, "Language Teaching in a changing World", *The Modern Language Journal*, 2007, 91, ii, p. 275.

² DABENE Louise, "Programmes officiels et identités disciplinaires", dans Chantal DEMONQUE, *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?*, Paris, Hachette, 1994, p. 47.

³ ESSIF Less, "The Literature of Foreign Language Programs: the Road of Cultural Studies Is Not Paved with Literary History...TickTock...Tick Tock...", *ADFL Bulletin*, Fall 2002, Vol 34, n°1, p. 19.

aussi bien qu'avec les autres départements du campus, c'est-à-dire être interdisciplinaires, les connaissances traversant les frontières des disciplines.

Toujours aux Etats-Unis, à l'université de Columbia à New York, Ali Alalou¹, à la suite de son enquête sur les besoins des étudiants, effectuée en 2001 et déjà évoquée, plaide pour la mise en place de cours de conversation parallèlement aux cours d'apprentissage de la langue à tous les niveaux. La plupart des étudiants donnent une priorité à l'étude de la langue pour des fins communicatives. Les méthodes lecture/grammaire ne répondent pas à leurs attentes. Concernant les thèmes des cours, cette enquête avait révélé que cette demande des étudiants de premier cycle en cours de conversation était suivie par une demande en cours de littérature et en cours de "civilisation et syntaxe" ou "français avancé".

Lors de l'enquête antérieure menée conjointement avec Elisabeth Chamberlain², il relate que, d'après ses étudiants, les supports utilisés en classe devraient inclure des textes littéraires, comme de courtes nouvelles, aussi bien que des articles journalistiques, et les activités devraient comporter des discussions en groupes ainsi que des projets de recherche. Une réforme du curriculum devrait présenter une grande diversité de mediums qui donnent à l'étudiant une vue globale de la langue et de son usage. Un outil d'apprentissage intéressant, qui développe non seulement la compréhension orale mais aussi une variété de compétences, est le matériel vidéo qui expose les apprenants à la langue parlée dans différentes situations sociales. Ces extraits vidéo peuvent se décliner en extraits des journaux télévisés, reportages avec un français formel et informel, des publicités, des chansons actuelles et populaires, des programmes de télévision, etc. Ces vidéos peuvent être également la source d'activités interactives tout en enrichissant leurs connaissances culturelles. De même, des activités grammaticales peuvent être reliées à ces vidéos ainsi que des activités de lecture. Des situations pédagogiques en nombre suffisant doivent être présentées aux étudiants pour qu'ils s'expriment en utilisant le vocabulaire, la grammaire, et les informations culturelles qu'ils ont appris en classe, tout en participant à des activités contextualisées qui ont une signification pour eux. Enfin, à tous les niveaux, les étudiants doivent être encouragés à réfléchir sur la langue dans ses formes aussi bien orales qu'écrites.

¹ ALALOU Ali, *op. cit.*, p. 453.

² ALALOU Ali, CHAMBERLAIN Elizabeth, *op. cit.*, p. 27- 44.

En Amérique du Nord toujours, Fred Williams¹ de l'Université de Montréal, dans son étude sur la motivation d'étudiants universitaires américains pour l'apprentissage du français, insiste sur la perception de la valeur d'une activité qui constitue un élément important dans le jugement qu'un élève peut porter sur l'utilité de cette activité avant de s'y engager.

Nous terminerons ce paragraphe par deux remarques à propos des méthodologies et des outils utilisés en classe de langues. La première reprend l'idée de "projet", soulevée par Ali Alalou et Elisabeth Chamberlain. La seconde concerne le sujet des nouvelles technologies et de l'usage d'internet en classe de langues que l'on ne peut, après avoir parlé de l'usage de la vidéo, passer sous silence en 2010 :

- Waffa Berry² au Liban, déjà mentionnée, invoque également la nécessité d'un changement de contenus mais aussi de méthodologies et d'outils. Il faudrait opter, dit-elle, pour la méthodologie des projets³ afin de susciter un renouveau de la motivation pour le français. De plus en plus de professeurs créent des projets de classe. Ces activités permettent d'utiliser la langue cible en situation de communication réelle, favorisant ainsi la transdisciplinarité, une ouverture sur le monde et une cohésion entre les élèves. Dans la plupart des cas, les projets collaboratifs conduisent les élèves à rassembler et analyser des informations dans le cadre de la réalisation d'une tâche sous la tutelle éventuelle d'un expert du domaine.
- Pour Stephen Hagen⁴ au Royaume-Uni, si l'apprentissage des langues doit être lié dans une certaine mesure à des scénarios du monde réel, il faut aussi s'interroger, affirme-t-il, sur la manière dont les nouvelles techniques de communication, telles celles basées sur internet, doivent être incorporées dans les curriculum de langues. Avec Internet, il est désormais possible, par exemple, d'entrer en contact avec des classes du monde entier et de créer des projets en langue française. Les projets de classe prennent donc souvent un caractère

¹ WILLIAM Fred, *Etude de la motivation d'étudiants universitaires américains pour l'apprentissage du français*, Thèse, Université de Montréal, Canada, dans *Le français dans le monde*, Nov.déc. 2008, p.77.

² BERRY Waffa, "Les départements d'études françaises au Liban : un autre regard pour d'autres rôles", dans *Le français à l'université*, 2^e trimestre 2007, n°2, AUF, p. 2,3.

³ Des exemples de projets de classe de français peuvent être consultés sur : http://www.franparler.org/dossiers/projets_introduction.htm

⁴ HAGEN Stephen, "Langages et globalisation", dans *Diversification et curriculum dans l'apprentissage des langues étrangères*, Lyon, ENS Edition, 2002, p. 96.

collaboratif. Ils peuvent se dérouler entre étudiants ou groupes d'étudiants. Deux classes au minimum doivent participer au projet – dans les réalisations de grande ampleur, c'est parfois une dizaine ou une quinzaine de classes qui sont associées. Cette collaboration à distance est parfois nommée "télécollaboration" car les élèves utilisent un ou plusieurs des moyens de communication en ligne, tels que le courrier électronique, les forums, les messageries instantanées, la visioconférence.

Nous pouvons avancer, pour conclure sur ce point, que le fait d'enseigner en insistant sur la communication orale, et à partir de divers supports et activités intégrés à une thématique de cours en rapport avec les intérêts des étudiants, devrait motiver ces derniers et les encourager à continuer leurs études en français après les cours obligatoires en langues. De nouvelles conceptions méthodologiques voient le jour : la pédagogie de projet ainsi que l'utilisation des nouvelles technologies en classe, dont internet. Les attentes des étudiants paraissent universelles, cependant elles dépendent aussi de particularités individuelles, institutionnelles et culturelles.

1.6. La féminisation des classes de français

D'où vient l'extrême féminisation des classes de français ? Est-ce le goût généralement prononcé des filles pour les études littéraires et les langues vivantes ? Est-ce la littérature trop présente dans les programmes qui écarte les garçons ? Il semblerait que la proportion de filles soit encore plus élevée en français que pour les autres langues. Dans nos classes à Washington, entre 70 et 100% des étudiants sont des étudiantes. Du côté des professeurs, le sexe masculin y est également sous représenté. L'étude du français ne motiverait pas le sexe masculin. Quelle représentation le français a-t-il chez les hommes américains ? En quoi le choix d'une langue étrangère peut-il être déterminé par une logique du genre ?

Nous analyserons lors de notre enquête par questionnaires, les images du français et les attentes des étudiants par rapport à celles des étudiantes, pour essayer de trouver une réponse à ces questions. Dans un premier temps nous nous tournerons vers une analyse de la littérature. Nous commencerons par les femmes et les langues en général, puis par le français en particulier.

1.6.1. L'attitude des femmes envers les langues

L'attitude favorable des femmes envers la forme dite "la plus prestigieuse" a souvent été constatée. William Labov, lors de ses travaux traitant de l'insécurité linguistique des femmes sur la stratification sociale de l'anglais à New-York, déclare que celles-ci sont plus enclines que les hommes à préférer les variantes linguistiques qui ont "un plus haut prestige"¹. La représentation du français ne semble pas avoir évolué, et il semblerait que le français garde cette réputation auprès des étudiantes. Nous vérifierons cette déclaration par les entretiens et les réponses aux questionnaires.

William Labov interprète cette différence de genre en disant que les femmes investissent davantage le capital symbolique, car elles possèdent moins de pouvoir matériel (politique, économique) et qu'elles ont recours de ce fait à des "normes linguistiques de prestige". Il constate que cet usage est un modèle culturel fortement ancré et qu'il ne constitue pas la réponse d'un état de fait à une situation particulière : "le changement de mode de vie des femmes n'entraîne pas de changements immédiats dans leur comportement linguistique"². Il interprète le "conformisme linguistique des femmes" comme étant le reflet de leur plus grande responsabilité dans l'ascension sociale de leurs enfants. En ce qui concerne le français, l'ascension sociale comprend-elle l'ascension économique ?

D'autres recherches, dont celles de Peter Trugill³ confirment ces conclusions. Ce dernier affirme que la position sociale des femmes dans la société étant moins sûre que celle des hommes, celles-ci doivent marquer leur statut social par d'autres moyens, dont le moyen linguistique. Il déclare également que les femmes sont, dans leur pratique de la langue, plus sensibles au facteur social et utilisent plus de formes de prestige, toutes classes sociales et tous styles confondus.

¹ LABOV William, dans SINGY Pascal, *Les femmes et la langue*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1998, p. 27.

² *Ibidem*, p. 29.

³ Peter TRUGILL, dans SINGY Pascal, 1998, *Les femmes et la langue*, *op. cit.*, p. 37.

1.6.2. Les femmes et l'apprentissage du français

Nous avons déjà constaté que, les départements de français à l'étranger font partie, sauf exceptions, des facultés de lettres. C'est tout naturellement la production littéraire que de nombreux professeurs préfèrent partager avec les étudiants.

D'après Francine Lévy¹, la représentation du français serait particulièrement marquée de connotations féminines. L'auteur fait souvent référence dans son article à la situation du français aux Etats-Unis, bien que, écrit-elle, les questions soulevées s'appliquent à d'autres pays. La connaissance du français est vue comme une source de gratification personnelle, une forme de capital culturel. Elle est prisée par les familles de statut social privilégié comme un symbole de distinction, au sens où l'entend Bourdieu, et non parce qu'elle est un moyen d'échange international. Les connotations féminines de la France et du français augmenteraient d'autant plus l'intérêt des filles pour cette langue. Son choix apparaît à Francine Levy comme une manière pour les filles de se raccrocher à une certaine image nostalgique de la féminité. Les études de français langue étrangère semblent porter une valeur symbolique propre, une représentation très féminine qui peut nous aider à comprendre l'extrême féminisation de ces études, ainsi que la persistante prépondérance de leurs composantes littéraires et, en même temps, le peu de prestige dont jouissent encore certains programmes à orientation plus pratiques ou le mal qu'ils ont à s'imposer.

Une deuxième étude canadienne, en Ontario, établit des conclusions similaires au niveau d'apprenants de français en classe de 9^{ème} qui équivaut à la 3^{ème} dans le parcours scolaire français. Scott Kissau², s'inquiète de la perte d'intérêt que démontrent les garçons canadiens en Ontario face à l'étude du français langue seconde et constate, qu'à l'origine, se trouvaient des perceptions sociales de ce qui est convenable, ou non, pour un garçon. Le phénomène ne serait pas particulier au Canada puisque selon l'auteur, de nombreuses études en Angleterre, Irlande, Hongrie notamment, ont rapporté que les garçons se tournaient plus vers l'anglais ou l'allemand selon les cas. Un résultat direct est qu'il y a de moins en moins d'hommes professeurs de français. De nombreux garçons à l'adolescence évitent l'étude du français perçu comme féminin. (*Learning French is not perceived as a man's job*). Les

¹ LEVY Francine, "La représentation (très féminine) du français langue-étrangère", *The French Review*, publiée par l'American Association of Teachers of French, Feb. 1993, Vol.66, N°3, p. 453-465.

² KISSAU Scott, "Gender Difference in Motivation to learn French", *The Canadian Modern Language Review/ La revue canadienne des langues vivantes*, March 2006, n°62,3, p. 401-422.

sujets abordés en classe de français sont également fait pour les filles, rapporte l'auteur. Alors pourquoi les garçons poursuivraient-ils l'apprentissage d'une langue qui s'inscrirait si peu dans la perception "virile" du rôle masculin ?

Nous terminerons par la réponse apportée par Daniel Lepetit¹ de l'université de Clemson en Caroline du Sud, à Francine Levy citée plus haut, qui constate également que peu d'étudiants masculins sont attirés par les cours de français. On pourrait penser, dit-il, que les langues romanes sont connotées comme "féminines" par rapport aux langues germaniques en raison de leur tendance à la syllabation ouverte. Mais quels critères linguistiques permettraient de dire que la langue française est plus féminine que la langue italienne ou espagnole ? En revanche, il se peut que l'image de la civilisation française (clichés, stéréotypes) le soit, et que cette dernière exerce une influence sur le choix des étudiantes. Hsin-ping Chi², n'écrivait-elle pas dans les premières pages de sa thèse, qu'un journaliste, présenté par l'un de ses anciens professeurs de collège, censé être connaisseur et pouvoir l'informer sur les langues européennes, lui expliqua que le français était la langue avec laquelle on murmurait à l'oreille des femmes, argument qui l'a immédiatement séduite et a arrêté son choix.

Daniel Lepetit montre, en accord avec Francine Levy, que les garçons sont plus attirés par les sciences et moins par les langues et les programmes de littérature. Cependant d'après l'auteur, "le maintien de la prépondérance de programmes à forte teneur littéraire aux Etats-Unis n'est pas du tout lié à la valeur symbolique de la langue étudiée ainsi que le suggère Lévy, mais est lié à des intérêts strictement corporatistes. Ce qui est troublant, c'est que la demande pour de tels cours (à orientation pratique) est forte. Les résistances ne le sont pas moins".

En conclusion, il serait nécessaire de questionner ces perceptions de genre en classe, de les faire évoluer, de développer des sujets plus motivants pour les garçons et d'inviter d'anciens étudiants masculins, ayant poursuivi avec succès une carrière grâce au français, à parler des bénéfices que peut leur apporter cette langue.

¹ LEPETIT Daniel, "La Représentation (très) féminine du FLE : une réponse à F. Lévy", *The French Review*, May 1995, Publié par l'American Association of Teachers of French, Vol. 68, n°. 6, p. 976-989.

² CHI Hsin-pin, *Représentation de la France des étudiants taiwanais à la fin de leur formation*, Thèse, Didactique, Paris 3-Sorbonne Nouvelle, 2004, p. 11.

Chapitre 2. Observation, témoignages et entretiens

Nous avons évoqué, dans l'introduction de cette troisième partie de notre recherche, la nécessité d'une triangulation des données entre observation sur place, discours et questionnaires, afin de mettre nos hypothèses à l'épreuve. Après une recherche documentaire et avant de présenter notre enquête par questionnaires, nous exposons maintenant les données correspondant à notre observation sur place, les témoignages écrits, ainsi que les entretiens exploratoires des étudiants des deux universités mentionnées.

L'observation *in situ* par le chercheur des réalités auxquelles il s'intéresse se propose de comprendre de l'intérieur comment les événements surviennent avant de les expliquer. Le projet fondateur des sciences sociales était de produire des connaissances contextualisées par des méthodologies d'observation. Un peu comme le clinicien, il s'agit d'enregistrer les signes que renvoient les individus dans leur milieu. C'est une sorte de sémiologie médicale. Si le patient se porte bien, il se plaint néanmoins de certains signes de faiblesse qui pourraient être aisément soignés. Les professeurs de langues étrangères ainsi que les directeurs de programmes ont une grande responsabilité. Nous insistons encore sur ce point. Ils représentent, pendant le temps des classes, la civilisation étudiée. A travers les contenus de leurs cours et la manière de les présenter, ils ont le pouvoir de faire évoluer la représentation des étudiants envers une langue et ses locuteurs, ils ont le pouvoir de motiver les apprenants à continuer l'étude de cette langue ou de les en détourner. Ils ont un devoir d'écoute et de guidage dans le sens du respect de l'étranger, d'une meilleure compréhension entre les cultures pour contribuer à un avenir de paix dans le monde. Une sorte de serment d'Hippocrate devrait-il être lu par le futur professeur avant son entrée en fonction : écoute, aide envers les futurs étudiants et respect envers la langue qu'il enseigne ?

La problématisation est concomitante d'une observation. Notre observation sur place n'est pas ce que l'on appelle participante, bien que nous partagions quotidiennement le contexte des étudiants, cependant sans avoir le même rôle "d'acteur" que ces derniers. Nous n'avons qu'une position de témoin, même s'il est actif, des événements. Le dilemme consiste à trouver un compromis entre une implication certaine pour comprendre et une réserve suffisante pour conserver sa capacité d'objectivation, car une participation continue influence les perceptions et risque de les déformer.

Nous transcrivons successivement en français les différents éléments recueillis, à savoir:

- Des commentaires écrits d'étudiants de niveau "français avancé", relevés lors des questionnaires de début de semestre et des questionnaires de mi- semestre ou *midterm students' evaluation* distribués à notre propre initiative¹, et ceux relevés lors des évaluations des étudiants² de fin de cours distribués par l'université.
- Un entretien avec une étudiante en quatrième année (*senior year*), Présidente du Club de français de l'université.
- Des entretiens exploratoires et des commentaires de 11 étudiants de tous les niveaux de langue (débutants à avancés ainsi que cours de niveau supérieur ou *topics*) et de tous les niveaux universitaires (en premier cycle ou juste après le diplôme de *Bachelor*).

Ces différents récits et témoignages oraux ou écrits nous ont permis, après réflexion, de saisir des logiques d'action, apportant à l'observation directe quotidienne une dimension diachronique. Pour les présenter, nous avons choisi de n'en utiliser que des fragments, les plus pertinents. Nous joindrons dans les annexes de cette recherche les témoignages complets.

2.1. Commentaires écrits des étudiants lors des évaluations de cours

Nous présenterons ces données en suivant, dans les grandes lignes, l'ordre de nos hypothèses, c'est-à-dire, les raisons du choix du français, les attentes des étudiants concernant les thèmes des cours et, les méthodes de classe. Nous avons remarqué une certaine homogénéité dans les propos des étudiants quant à leurs attentes et aux méthodes employées en classe. Les remarques se recoupent fréquemment.

¹ Les questions étaient : 1. What is going well for you in this class? 2. What is your greatest challenge in this class at this point in the semester? 3. What class activities do you especially like? 4. What is not working for you and what suggestions do you have?

² Il s'agit d'une tradition dans les universités américaines. Le département demande l'avis des étudiants sur leurs cours du semestre et sur leurs professeurs.

a/ Les étudiants apprennent le français pour aller étudier et/ou travailler dans un pays francophone, et ensuite pour vivre en France ou en Afrique. Ils espèrent travailler pour des organisations internationales et quelques-uns désireraient travailler pour l'Union Européenne.

b/ Leurs thèmes favoris de cours : l'actualité, les sujets politiques ou sociaux, la culture quelquefois. Certains mentionnent l'histoire ainsi que la grammaire. Tous demandent un choix de sujets plus variés : “concentrer l'enseignement en classe sur des sujets culturels ou sociétaux, cela rend la classe intéressante et plaisante”, “des conversations sur des sujets courants et des activités en prise avec le monde réel”.

c/ Leur demande première est la production orale, à la quasi unanimité. La compréhension orale arrive ensuite, et selon les étudiants, l'écriture ou la lecture arrive après. Certains demandent plus de grammaire, d'autres moins : “parler est le plus grand défi”. Ils s'expliquent : “le courage de parler, s'entraîner à parler plus, plus de confiance pour parler, apprendre les nuances de la langue”. Pour satisfaire ces besoins exprimés et en continuité avec leur culture éducative qui est tournée vers l'action, ils sont très demandeurs de discussions de classe, en général et en petit groupes : “J'aime les activités dans lesquelles je peux parler et interagir avec vous et mes camarades de classes”. “J'aime les activités de groupe ou les discussions à deux”. “J'apprends mieux dans un environnement interactif”. “J'aime les choses concrètes et qui me stimulent”. Les supports les plus demandés sont les articles, les films et les séquences vidéo, les chansons, les présentations orales avec “PowerPoint”. Certains demandent à lire des livres très connus, d'autres demandent plus d'exercices de grammaire.

2.2. Entretien avec une étudiante Présidente du Club de français

A. est une brillante étudiante de quatrième année qui a pris la direction du Club de français (*French Club*) de son université. Elle avait choisi les études françaises, (*French Studies*) comme matière principale. Nous ne retranscrivons ici que quelques passages de cet entretien semi-directif, exprimant l'insatisfaction des étudiants et de leurs attentes :

- “De nombreux étudiants de français ne sont pas satisfaits des programmes qui leur sont offerts après les cours de “français avancé”. Ils se sentent frustrés”.
- “Certains arrêtent leur apprentissage faute de cours qui les intéressent en français et se détournent d'une majeure ou mineure en français (...). Comme étudiante dans le département, j'ai entendu beaucoup d'étudiants se plaindre à propos des cours offerts. Plusieurs d'entre eux ont décidé de ne plus suivre de classes de français ou de ne pas poursuivre une majeure ou une mineure en français, car ils trouvaient que les cours offerts étaient trop mal adaptés à leurs intérêts et à leurs besoins”.
- “Comme beaucoup d'étudiants l'ont exprimé, un nombre disproportionné de cours typiques de niveau supérieur du département de français est orienté vers la littérature, un sujet qui génère relativement peu d'intérêt parmi les étudiants. Très peu de cours non-littéraires sont offerts, et ils tendent à se remplir vite durant le temps des inscriptions, laissant seulement les options littéraires à ceux qui s'inscrivent plus tard. Bien que la littérature fasse partie du curriculum traditionnel de français, un curriculum basé uniquement sur la littérature ne semble plus approprié à cette génération d'étudiants, particulièrement dans une université à orientation internationale”.
- “Les étudiants ont des centres d'intérêts internationaux. Une écrasante majorité prévoit de travailler dans les domaines internationaux. De nombreux étudiants apprennent le français parce qu'ils ont comme but de s'en servir dans le futur, et plus de la moitié parce qu'ils veulent travailler dans un pays ou une région francophone. Les étudiants ne sont pas seulement intéressés par la France. Ils portent un grand intérêt à l'Afrique et à l'Europe francophone”.
- “L'université préparant les futurs dirigeants au niveau du gouvernement, des relations internationales, du commerce et des communications, ses étudiants tireraient profit d'un curriculum qui prendrait en compte leurs domaines d'intérêts. Ceci étant dit, je demande au département de diversifier ses offres de cours, d'inclure une grande variété de sujets, particulièrement ceux qui seront utiles aux étudiants dans leur vie professionnelle ; des sujets actuels (comme la politique française), des sujets politiques et internationaux, et des classes qui portent sur le monde francophone, en plus de la France”.
- “Cela ne doit pas être interprété comme un appel à l'élimination des classes de littérature du curriculum. C'est un appel au département pour établir un équilibre plus approprié des cours, une réflexion sur un meilleur service à rendre aux

étudiants. Pour cela, le département devrait remplacer quelques cours de littérature par des cours qui sont plus utiles pour les étudiants. Le département pourrait aussi envisager une nouvelle approche dans la façon d’enseigner la littérature, par exemple en sélectionnant les travaux qui aurait la politique comme point commun”.

2.3. Résumés des entretiens avec 11 étudiants

Il ressort de ces entretiens semi-directifs¹ des constatations récurrentes, mais les précisions apportées méritent attention et apporteront des réponses détaillées à notre problématique. Nous en livrons quelques passages afin de “faire vivre” ces différents avis dans leur contexte. Les étudiants interrogés appartiennent pour sept d’entre eux à *American University*.

Le premier thème relevé dans ces entretiens est :

- a/ un “sentiment de frustration”. Ensuite, bien que les différents points soient souvent liés dans le discours, nous adopterons un ordre présentation qui suit celui de nos hypothèses, soit :
- b/ les objectifs et attentes des étudiants,
- c/ les cours de français et la littérature,
- d/ la représentation géographique du monde francophone.

a/ Le sentiment de frustration des étudiants interrogés à l’égard des cours proposés les pousse, malgré un attrait pour le français et les cultures francophones, soit à l’abandon, soit à changer de majeure ou de mineure :

- “J’ai été plutôt déçue des cours proposés par le département. Ma décision de changer de majeure provient du fait que je sentais que le programme de langue n’était pas assez solide”.

¹ Le plan de ces entretiens semi-directifs (c’est à dire avec un plan d’entretien, peu strict dans notre cas) était 1/ de savoir quelles étaient les attentes des étudiants par rapport à leurs cours de français, c’est-à-dire de savoir pourquoi ils avaient choisi le français, et si leurs cours répondaient aux besoins qu’ils ressentent 2/ de connaître leurs suggestions.

- “J’ai choisi de ne pas suivre de classe de français parce que seul un cours non littéraire était offert et que je l’avais déjà suivi”.
- “Je suis une étudiante de quatrième année avec une double spécialisation en études internationales et en économie et une mineure en français. J’ai été satisfaite dans l’ensemble lors de mon expérience en français par les professeurs et leurs cours, mais j’ai été très déçue par les sujets de cours offerts”.
- “Pour être honnête, tout ce qui avait trait au français me fascinait. (...) Je n’aurais jamais imaginé que je lorsque je finirai mes études de français, je manquerais totalement des compétences dont j’aurais besoin pour poursuivre les buts que je m’étais fixés”.
- “Le département ne doit pas satisfaire uniquement les cours de majeures en français. Le département de langues doit être à l’écoute de tous les étudiants de l’université, et tout spécialement, de ceux qui suivent les programmes internationaux”.
- “Les cours proposés n’étaient franchement pas attirants. J’ai décidé de choisir le français seulement en mineure, et de faire le certificat de traduction au lieu de choisir le français en majeure”.
- “Il y aurait tellement de cours exceptionnels qui pourraient être offerts, cela me chagrine de savoir que de jeunes étudiants trop confiants vont être aspirés dans le programme en étant inconscients des portes qu’ils se ferment pour leur avenir”.
- “Je me suis résignée à ne pas prendre de cours de français ce semestre, ce qui est vraiment décevant et peu commode”.
- “La plupart des cours offerts traitaient plus ou moins de littérature française. (...) C’est un sujet qui ne m’intéresse pas du tout. J’avais simplement besoin de cinq cours de niveau supérieur afin de compléter ma mineure en français, mais les cours offerts ne m’intéressaient pas. Ainsi, j’ai laissé tomber le cours et j’ai décidé de terminer mes études de premier cycle un semestre plus tôt. J’étais toujours jalouse de mes camarades qui étudiaient d’autres langues, spécialement l’espagnol et l’allemand, qui offraient des opportunités d’étudier des sujets liés à l’Amérique latine, par exemple, sans se cantonner à l’Espagne, et ces sujets étaient enseignés dans la langue cible”.
- “J’ai été déçue qu’il n’y ait pas de cours spécifique de conversation comme dans le département d’espagnol”.
- “Le département de français devrait reconnaître les divers centres d’intérêt et les activités aussi bien des étudiants que des professeurs quand ils décident des cours à offrir”.

- “L’université se dit fière de son ouverture sur le monde et de sa diversité, alors pourquoi le département de français serait-il différent ?”.

b/ Les objectifs et les besoins ressentis des étudiants : Si certains se demandent ce qu'ils peuvent faire plus tard avec le français, la plupart savent ce qu'ils veulent en faire mais ne trouvent pas de cours qui correspondent à leurs besoins, y compris des cours en rapport sur la francophonie :

- “Sur les six cours que j’ai suivis, un seulement, sur la politique française, m’a permis de mener une recherche en français en utilisant des sources primaires et des revues académiques”.

- “J’espérais être formée en vue d’une future carrière dans le commerce en France pour effectuer des traductions et des interprétations de travaux, ou même travailler dans le développement en Afrique francophone. Je n’aurais jamais pensé terminer mes études avec une seule vraie compétence : je peux maintenant analyser à fond n’importe quelle œuvre de littérature que l’on voudra bien me donner ! ”

- “Cela ne permet pas aux étudiants ayant d’autres sources d’intérêts (par exemple : les relations internationales, l’union européenne, la politique, la société francophone, l’histoire francophone) et dont les raisons d’étudier une langue étrangère ne sont pas liées à la littérature, de suivre des cours qui développent des fondements solides et cohérents liés à leur champ d’étude non littéraire. Au lieu de cela, les étudiants finissent avec une multitude de classes de langue choisies au hasard et qui sont essentiellement déconnectées de leurs études”.

- “En bref, j’aurais voulu dire qu’après mes études en français, j’ai trouvé que mes options de carrière étaient plutôt limitées. Il n’y a pas tant de compagnies internationales qui soient intéressées par votre compétence à analyser *Les Confessions* de Jean-Jacques Rousseau, mais j’ai passé trois mois dessus. Je n’ai pas été formée en traduction, donc cette option de carrière m’est impossible. Je ne connais même rien à l’Afrique francophone”.

- “En poursuivant une majeure en études internationales, comme beaucoup d’étudiants dans cette université, cela paraît évident que je sois plus intéressée par un cours dont le contexte est lié aux relations internationales”.

- “Etudier le français à travers l’emploi qu’en fait un auteur n’est pas nécessairement ce que les étudiants demandent. Apprenez-nous comment parler et écrire à propos de sujets politiques/gouvernementaux/internationaux. Cela conviendrait mieux à nos intérêts et à nos besoins”.

- “Les cours de langues ne sont profitables aux étudiants que s’ils leur confèrent des habiletés qui les rendent plus attractifs pour de futurs employeurs”.

- “Après avoir obtenu mon diplôme, je fais en ce moment du volontariat dans les *Peace Corps* au Sénégal, dans le domaine de l’éducation sanitaire. Bien que les professeurs que j’ai eus durant ma dernière année de cours aient été formidables et très savants, je ressens que les seuls cours reliés à ma majeure, mon futur emploi et mes centres d’intérêts personnels étaient deux cours de traduction et le “français commercial”, tandis que le cours de “civilisation française”, trop littéraire pour moi, était intéressant mais déconnecté de mes intérêts et de mes activités”.

- “L’université devrait réaliser que les étudiants ont besoin de programmes plus diversifiés, qui engloberaient les affaires internationales, l’actualité, le commerce, la politique, la langue et la composition écrite, la conversation et la littérature, et non un seul aspect exclusivement traité et excluant tous les autres. Dans les cours de niveaux supérieurs, des cours intensifs de grammaire devraient être proposés afin de s’assurer que les étudiants quittent l’université avec de solides compétences dans ce domaine, ainsi que des cours de conversation qui leur permettraient de parler avec plus de fluidité, avec une meilleure prononciation et augmenteraient leur assurance lorsqu’ils parlent français”.

c/ S’ils respectent les cours de littérature et éprouvent en général une grande admiration pour les professeurs, les étudiants voudraient que les **sujets soient plus diversifiés** : des cours de littérature, mais pas “uniquement” des cours de littérature.

- “Bien que je réalise que la littérature soit une composante importante dans l’étude d’une langue, je pense qu’il y a d’autres domaines du français sur lesquels j’étais incapable de développer mes connaissances, à cause de la prédominance des cours de littérature”.

- “L’offre en cours de langues de niveau supérieur est disproportionnellement orientée vers la littérature. Même le cours de “civilisation française” se concentre abondamment sur l’histoire des œuvres littéraires et des auteurs”.

- “Malheureusement, j’ai réalisé trop tard que la majeure en études françaises était en fait une majeure en littérature française”.
- “Quand vient le moment de choisir les classes avant le début de chaque nouveau semestre, je suis toujours déçue et non motivée par le choix qui m’est proposé. Il me semble que j’ai le choix entre la littérature et la littérature”.
- “Quelques cours de littérature à certains moments sont appréciés, mais déguiser la majeure de littérature du français en majeure d’étude du français est trompeur et injuste”.
- “Etudier les auteurs est une bonne manière d’apprendre une langue. Malheureusement de nombreux étudiants sont plus intéressés par les usages pratiques de la langue en vue d’un travail à l’étranger”.
- “Le département de langue devrait viser à satisfaire tous les étudiants de l’université, spécialement ceux qui ont des projets internationaux. En offrant peut-être deux trajectoires, une trajectoire traditionnelle basée sur la littérature et une pratique, plus centrée sur la compréhension des événements actuels. Tous les étudiants y trouveraient leur compte”.
- “Un bagage suffisant en littérature est bien sûr très important. Mais je peux imaginer les nombreux bénéfices que les étudiants pourraient retirer d’une sélection de sujets plus étendue, et les compétences additionnelles qu’ils retireraient et qui leur seraient bénéfiques. Surtout lorsqu’ils recherchent du travail dans les organisations internationales qui demandent une bonne expertise en langue française de la part de leurs employés”.
- “La littérature n’a pas d’intérêt pratique dans son champ d’étude. Je souhaite qu’il existe une classe de conversation et de composition écrite comme cela est le cas dans le département d’espagnol”.
- “Je n’étais pas vraiment intéressée par toute la littérature du XVII^{ème} siècle. Ce sont de bons cours enseignés par des professeurs expérimentés, mais pour quelqu’un qui veut se servir pratiquement du français, ils ne sont pas très utiles”.
- “Je ne pense pas qu’il faille éliminer complètement la littérature en classes de français, mais il faudrait plutôt offrir une grande variété de cours, basée à la fois sur les intérêts des étudiants et des professeurs, et sur leur formation et leurs aspirations de carrière”.

d/ La représentation géographique du monde francophone

- “J’aurais été très intéressée par des cours qui portent sur des événements actuels, sur les débats à l’intérieur du monde francophone et sur les politiques et les cultures des pays francophones autres que la France, s’ils avaient été offerts”.
- “Je suis actuellement en train de faire des traductions françaises pour une organisation non gouvernementale qui travaille avec des femmes en Afrique de l’Ouest. Je voudrais sincèrement encourager le département de français à prendre en compte, lors de ses offres de cours, la francophonie dans sa globalité, l’Afrique francophone, le français de la diplomatie, du commerce, du commerce international, de la politique, du développement, etc”.
- “Je proposerais des cours d’histoire de l’Afrique, des cours d’économie de l’Afrique, et peut-être pour diversifier l’offre des cours littéraires, un cours de littérature africaine”.
- “Je suis en mesure de prendre plaisir à lire de la littérature française, ma vision du monde est plus riche, etc. Mais je réalise que les ressources sont limitées. (...) Peut-être la meilleure approche serait de mieux coordonner l’offre des cours de français avec les autres cours internationaux de l’université, et de repenser le curriculum sans oublier les autres cultures francophones pertinentes”.

Chapitre 3. L'enquête par questionnaire

Afin d'établir des conclusions fiables ayant une portée générale, c'est au travers d'un questionnaire écrit qu'il a été décidé de saisir une grande partie de l'information, car les méthodes quantitatives permettent de généraliser à partir de cas individuels, en interrogeant des échantillons représentatifs. D'une manière générale, il est reconnu que "le questionnaire occupe une position de choix parmi les instruments de recherche mis à contribution par le sociolinguiste car il permet d'obtenir des données recueillies de façon systématique et se prêtant à une analyse quantitative"¹. Deux autres raisons ont conduit à mettre nos hypothèses à l'épreuve au moyen d'une enquête par questionnaires :

- le caractère des données à rassembler. Il s'agit de connaître les sentiments de l'enquêté, ses représentations, le fondement de ses opinions. Le questionnaire écrit élimine en partie le facteur de perturbation constitué par l'enquêteur.
- la deuxième concerne les disponibilités temporelles des enquêtés. Un questionnaire à remplir seul chez soi donne plus le temps nécessaire à la réflexion, pensons-nous.

Certains chercheurs comme Michel Candelier² réproouvent la façon d'imposer "un monde préfabriqué" aux questionnés, un monde construit autoritairement par le questionnaire au gré des questions, selon les motifs : "Tout questionneur a ses raisons", "Tout répondeur a les siennes". Nous avons utilisé, pour parer à cela, différents outils pour valider ou non nos hypothèses. Nous avons également essayé de limiter la rigidité du questionnaire, nous allons y revenir ci-dessous.

3.1. Construction du questionnaire

L'objectif de l'enquête étant fixé, les questions doivent constituer "un faisceau de stimuli qui vise à obtenir des enquêtés des informations susceptibles d'assurer la vérification

¹ BOUKOUS Ahmed, "Le questionnaire", dans Louis-Jean CALVET, Pierre DUMONT, *L'enquête socio-linguistique*, Paris, l'Harmattan, 1999, p. 15.

² CANDELIER Michel, ZARATE Geneviève, *Les représentations en didactique des langues et des cultures*, Paris, Credif, ENS Fontenay St-Cloud, 1997, p. 48.

des hypothèses”¹. Il s'agit logiquement d'évoquer tous les problèmes que l'on doit aborder et les variables en cause. Une variable peut naître de plusieurs questions. Avant de construire le questionnaire définitif, nous avons procédé par étapes successives en effectuant une pré-enquête et une consultation des enquêtes sociolinguistiques antérieures.

3.1.1. La pré-enquête

Afin de limiter les problèmes mentionnés ci-dessus par Michel Candelier, liés à la rigidité du questionnaire et à la subjectivité de l'interprétation des réponses, il est important :

- de mener des entretiens exploratoires ou entretiens préliminaires, que nous avons exposés dans le paragraphe précédent. Ils conduisent à une sorte d'étude des “mondes possibles” du public étudié, permettent de cerner la façon dont les différents acteurs parlent de la question de l'apprentissage/enseignement des langues à l'université, l'idéal étant que le vocabulaire employé dans le questionnaire provienne des enquêtés.
- selon les objectifs du questionnaire et à des fins de vérification, de revenir sur certaines notions au fil des questions en les mesurant par d'autres indicateurs ainsi que de laisser aux enquêtés la possibilité, quasi permanente dans notre cas de figure, d'ouvrir les réponses.
- dans un souci d'objectivité, on s'efforcera de trouver les raisons du répondant derrière le texte proposé par le questionneur dans les réponses aux questions ouvertes notamment qui tempèrent et personnifient les réponses.

Un questionnaire peut présenter :

- **des questions ouvertes ou des questions fermées.** Nous avons opté pour un compromis entre questions ouvertes, laissant le sujet libre de sa réponse et de ses commentaires car nous travaillons sur les représentations, et des questions fermées et semi-fermées mettant l'enquêté en confiance et nécessitant moins d'effort de sa part.

¹ SINGY Pascal, *op. cit.* p. 81.

- **des questions de fait et d'opinion.** Dans la réalité, la frontière entre questions de fait et d'opinion est quelquefois assez floue. Le passage obligé par la langue transforme la question de fait en une question d'opinion.

En ce qui concerne la forme, nous nous sommes référée aux enquêtes consultées que nous détaillerons ci-après, et dont les méthodologies se rejoignent en matière de forme du questionnaire et du type des questions. Il s'agit, par exemple, d'éviter les questions pouvant heurter, de porter attention aux mots introductifs (privilégiant les “pensez-vous que” qui impliquent l'enquêté aux “est-ce que”). Nous avons veillé à ce que chaque question ne comporte qu'un seul objet, à éviter les doubles négations, à mettre les questions dans un ordre cohérent mais pas prévisible, car l'ordre des questions peut modifier fortement les réponses. Même si le questionnaire est anonyme, les individus veulent donner une image cohérente d'eux-mêmes¹.

Pour palier les imperfections de la formulation des questions et de leur contenu dans une première version du questionnaire, nous avons effectué des “questionnaires pilotes” auprès d'un échantillon réduit d'étudiants et avons modifié un certain nombre de questions mal comprises. Malgré ces précautions, des erreurs subsistent, comme la directive “commentez” qui amène des réponses trop variées et difficiles à classer.

3.1.2. Les enquêtes sociolinguistiques antérieures

Nous avons consulté des enquêtes sociolinguistiques antérieures sur la représentation des langues et les besoins des étudiants, afin de repérer la manière dont les chercheurs ont construit leurs questionnaires et expliqué leurs découvertes et leurs impasses. Nous avons ainsi pris connaissance du déroulement de plusieurs enquêtes issues, pour la plupart, de travaux que nous avons cités lors de notre analyse documentaire. Nous n'en présenterons ici que les sujets et les grandes lignes concernant les questionnaires et la présentation des résultats.

¹ selon SINGLY François (de), *op. cit.*, p. 90-97.

- Pascal Singy ¹ a enquêté sur l'image du français en Suisse romande en 1997 auprès d'un échantillon de 606 personnes adultes. Le questionnaire papier se composait de 41 questions fermées et ouvertes. La présentation des résultats suit l'ordre des hypothèses et se présente en tableaux affichant le nombre de réponses et les pourcentages calculés par rapport à l'effectif total des répondants. Seuls les résultats statistiquement significatifs (méthode du chi-carré) ont bénéficié d'une représentation graphique en diagrammes ou en "gallettes".

- Ali Alalou et Elizabeth Chamberlain présentent en 1999 les résultats d'une étude que nous avons déjà évoquée dans ce chapitre, sur les besoins des étudiants et la redéfinition des buts d'un programme traditionnel de français, au niveau des étudiants en premier cycle dans une université New Yorkaise. Ils ont effectué une analyse documentaire, des interviews auprès des étudiants, des professeurs, ainsi que des administratifs de l'université, de même qu'une enquête par questionnaires qui avait obtenu 235 retours. Ces questionnaires se composaient de 26 questions ouvertes et fermées. Les résultats ont été retranscrits majoritairement sous forme de tableaux donnant le nombre de réponses à la question et convertis en pourcentage par rapports au nombre total de répondants.

- Ali Alalou² a mené, deux ans plus tard dans la même université, une deuxième recherche incluant une enquête par questionnaires auprès d'étudiants de premier cycle appartenant à trois départements de langues, soit l'espagnol, l'allemand et le français. Cela afin d'identifier les besoins des étudiants, de les comparer entre langues, puis de rendre compte de l'adéquation ou non entre les objectifs du département et ceux des étudiants. Chaque questionnaire comportait 22 questions. 525 étudiants ont répondu à l'enquête. Les résultats ont été communiqués sous forme de tableaux en nombre de répondants et en pourcentage (nombre de répondants à la question divisé par le nombre de réponses totales).

Nous nous sommes principalement basée sur les trois enquêtes ci-dessus, aussi bien pour définir les étapes de la nôtre, que la construction du questionnaire et la présentation des résultats. Nous citerons également six autres enquêtes par questionnaires consultées :

¹ SINGY Pascal, *op. cit.*, 288 p.

² ALALOU Ali, "Reevaluating Curricular Objectives Using Students Perceived Needs : The case of Three Languages Programs", *Foreign Language Annals*, September/October 2001, vol. 34, n° 5, p. 453.

- Nathalie Jacquemard¹ qui a étudié dans sa thèse soutenue en 2004 à Paris 3-Sorbonne Nouvelle, le rôle des représentations dans l'apprentissage du français langue étrangère en milieu universitaire endolingue. Trois séries d'enquêtes et d'entretiens avec les étudiants ont été effectuées afin de cerner leurs représentations du français ainsi que deux séries d'enquêtes chez les enseignants. Il s'agissait de questionnaires comprenant en général une quinzaine de questions ouvertes et fermées, hors questions personnelles. L'analyse des résultats est restituée sous forme de commentaires, tableaux et graphiques.

- Une recherche sous l'égide de l'Unesco menée en 1995 sur la représentation des langues, rapportée par Nathalie Muller et Jean-François de Pietro² dans l'ouvrage de Danièle Moore. Cette recherche avait pour objectif de rendre compte des images que les élèves suisses romands avaient des pays dont ils apprenaient la langue, à savoir l'Allemagne, la Grande Bretagne et la France. 700 élèves romands du primaire et du secondaire y avaient participé. La principale méthode utilisée pour faire apparaître les représentations des élèves était celle des "mots associés" : un élément déclencheur est présenté aux sujets qui écrivent rapidement les cinq premiers mots qui leur viennent à l'esprit. Les mots mentionnés par les élèves sont regroupés en catégories sémantiques et sont quantifiés. Pour contourner les limites de cette méthode, les chercheurs avaient, dans ce cas, complété cette approche par une démarche plus qualitative en faisant rédiger, aux mêmes élèves, un texte afin de nuancer les résultats précédemment obtenus.

- Angela Mesquita³, qui a réalisé dans sa recherche de thèse soutenue en 2002 à Grenoble, une enquête sur les besoins et les outils dans l'enseignement du français sur objectif spécifique au Brésil. Le questionnaire comportait 29 questions majoritairement fermées car il n'est pas question d'étude des représentations dans cette recherche. Il y a eu 71 répondants. Les résultats ont été exprimés en nombre de répondants et pourcentages calculés sur l'ensemble de l'échantillon à l'aide de tableaux.

¹ JACQUEMARD Nathalie, *Rôle des représentations dans l'apprentissage du français langue étrangère en milieu universitaire endolingue*, Paris 3, Thèse, Didactique, 2004, 431 p.

² MULLER Nathalie et Di PIETRO Jean-François, Que faire de la notion de représentation, dans Danièle MOORE, *Les représentations des langues et leur apprentissage*, Paris, Didier, 2001, p. 52-53.

³ MESQUITA Angela, *L'enseignement du FOS dans les universités du Nord-Est du Brésil : Public, besoins et outils*, Thèse, Didactique, Grenoble, 2002.

- Hsin-Pin Chi¹ a mené une enquête nationale par questionnaires sur la représentation de la France auprès des étudiants taïwanais de français à la fin de leur formation, lors de sa recherche de thèse en 2004 à Paris 3-Sorbonne Nouvelle. Les questionnaires de 53 questions, ont été traités par un logiciel statistique. Les résultats se présentent sous forme de tableaux et de graphiques et sont donnés en nombre de réponses à la question puis convertis en pourcentage calculés sur la base des répondants.

- Yi-Ling Chen² a réalisée une recherche en thèse, soutenue en 2004 à Paris 3-Sorbonne Nouvelle, sur les objectifs et les besoins dans la filière de la langue française au sein des universités taïwanaises. Elle a effectué une enquête par questionnaires auprès des étudiants. Le questionnaire comptait 37 questions majoritairement fermées, car il ne s'agissait pas d'une recherche sur les représentations. Une enquête par entretiens auprès des enseignants et du responsable du département de français a été effectuée par la suite afin de croiser les opinions à différents niveaux.

- Linda Pavian Roberts³ a publié dans le *Modern Language Journal*, en 1992, une recherche portant sur la perception de l'importance de l'étude des langues étrangères auprès d'étudiants en première année universitaire. Cette recherche a été réalisée à l'Université du Michigan. 703 étudiants ont répondu à une enquête qui consistait en un questionnaire suivi de la rédaction d'un commentaire écrit sur l'importance de l'étude des langues étrangères. Les différents types d'arguments firent l'objet d'un classement. Les résultats ont été exprimés en nombre de réponses et en pourcentages, représentés en tableaux et/ou graphiques.

Nous donnerons, dans le chapitre suivant, les résultats de ces recherches et nous les comparerons, lorsque cela s'avère possible, avec les orientations que nous aurons relevées.

Nous avons également repris l'enquête que nous avons effectuée en 2003 sur la représentation du créole et du français dans les collèges du secondaire en Guadeloupe⁴. Nous avons distribué dans quatre collèges des questionnaires comportant 32 questions ouvertes et fermées. Le taux de remontée avait été de 40,6%, 71 réponses sur 175

¹ CHI Hsin-pin, *op. cit.*, 585 p.

² CHEN Yi-Ling, *op. cit.*, 344 p.

³ PAVIAN ROBERTS Linda, "Attitude of Entering University Freshmen toward Foreign Language Study: a Descriptive Analysis", *The Modern Language Journal*, 1992, 76 iii.

⁴ VAN BERTEN Christine, "Etude des représentations du créole et du français au collège en Guadeloupe", dans FEUILLARD Colette, *Créoles- Langages et Politiques linguistiques*, 2004, Berne, Peter Lang, p113-121.

questionnaires distribués. Nous avons retranscrits les résultats en nombre de réponses et en pourcentages, et avons présenté les résultats des réponses aux questions fondamentales du questionnaire, sous forme de tableaux qui étaient accompagnés des histogrammes correspondants.

3.2. Le questionnaire

Le questionnaire a été établi en suivant, dans les grandes lignes, l'ordre de nos hypothèses. Il se compose de 25 questions organisées en quatre parties :

- Les questions 1 à 11 ont pour but de cerner la représentation du français des enquêtés par la recherche des valeurs qu'ils accordent à la langue et, par extension, à ses locuteurs.
- Les questions 12 à 19 portent sur les comportements déclarés en matière de demande de cours, de thèmes des cours, de continuation de l'étude du français ou de son abandon.
- Les questions 20 à 22 cherchent à connaître l'avis de l'enquêté sur les méthodes d'enseignement.
- Les questions 23 à 25 portent sur les renseignements personnels concernant les enquêtés.

Lorsque l'on étudie les représentations des langues, le matériau recueilli pour les cerner est linguistique. Pour saisir les différentes facettes des représentations, une diversification des approches au moyen de différentes questions peut nous donner une solution. Nous avons suivi les recommandations de Denise Jodelet et avons inclus dans la première partie de notre questionnaire, un "test d'association de mots". Selon Denise Jodelet¹, le contenu de la représentation est traité, soit comme un champ structuré, soit comme un noyau structurant, selon le modèle distinguant éléments centraux et périphériques.

Dans le premier cas "on dégage les constituants des représentations" (informations, valeurs, opinions, etc.). Cette analyse dimensionnelle est complétée par la recherche du principe de cohérence structurant les champs de représentations : organisateurs socioculturels, attitudes, schèmes cognitifs, et, "ces champs sont généralement recueillis par des méthodes d'enquête par questionnaires". Dans le second cas, ces champs sont

¹ JODELET Denise, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, p. 72.

abordés en tant que champs sémantiques, ensembles de significations isolés à l'aide d'un "test d'association de mots" inclus, le plus souvent, dans le questionnaire. L'association rapide d'images à des mots inducteurs s'attache à dégager les structures élémentaires autour desquelles se cristallisent les systèmes de représentation.

3.2.1. L'échantillon

La taille d'un échantillon, fait remarquer Madeleine Grawitz¹, est déterminée par des contraintes à la fois d'ordre matériel et méthodologique. Il convient d'établir un échantillon capable de pouvoir représenter la population où il est prélevé. Peu de chiffres sont avancés par les spécialistes. Gabriel Chevy² recommande de choisir un échantillon égal ou supérieur à 1/10000 de la population concernée par l'étude.

Le but de cette enquête était de joindre un nombre d'étudiants représentatif dans chacun des deux départements de français soumis à l'enquête, afin de pouvoir généraliser les résultats à l'ensemble des étudiants de français pour chacune des universités. Les populations étudiantes des départements de français de ces deux universités ayant de fortes similarités (ils choisissent une université réputée à Washington spécialisée dans les études internationales, ont des objectifs de carrières similaires dans l'ensemble et des choix de majeures voisins³), nous pensons que cette recherche indiquera, si la répartition des réponses par université le permet, des orientations générales pour l'ensemble de la population des étudiants de français langue étrangère de ces deux universités.

Les enquêtés : ce sont d'abord nos étudiants du premier semestre 2008 de ces deux universités dans lesquelles nous enseignons, soit 75 étudiants, ainsi que tous les autres étudiants des deux départements de français qui ont bien voulu répondre au questionnaire envoyé. Ces étudiants suivent des cours de français de différents niveaux (débutants jusqu'à avancés) pour le plus grand nombre. Certains prennent des cours de *topics*, c'est-à-dire des cours de niveaux supérieur sur un sujet précis, dans une proportion d'un cinquième d'entre eux environ. Ce sont des étudiants de premier cycle, sauf quelques rares exceptions à

¹ GRAWITZ Madeleine, *Op. cit.*, p. 621.

² CHEVRY Gabriel, "Méthodologies de l'étude des variétés régionales du français", WALTER Henriette, *Annuaire de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes*, 4^e section, Paris, 1974, 675, p. 816.

³ Nous présenterons lors de l'exposition des résultats de l'enquête, les majeures choisies par les étudiants de français interrogés.

George Washington University, qui ont déjà le *Bachelor*. En effet, les étudiants sont répartis dans les classes selon leur niveau de langue et non selon leur année d'étude dans le cursus. Nous trouvons des étudiants de première année comme des étudiants de quatrième année dans la même classe.

Les deux universités soumises à l'enquête sont, selon l'édition 2009 de la *Princeton Review*¹, celles où les étudiants sont les plus "politiquement actifs". Ces deux universités se définissent comme des modèles en éducation internationale (*leader in international education*). Un pourcentage important de leurs étudiants² partent pour étudier un ou plusieurs semestres dans des universités à l'étranger. Comme nous l'avons mentionné, c'est un public spécifique. Les étudiants des classes de langues à Washington sont très nombreux à vouloir exercer des carrières internationales dans divers secteurs, notamment la diplomatie, la politique, le commerce. Ces études internationales comprennent des cours obligatoires de langues de deux ans au moins et c'est à ce niveau que le nombre des inscrits est le plus important.

3.2.2. La distribution du questionnaire

Le questionnaire a été envoyé aux étudiants des deux départements de français avec un logiciel d'enquêtes en ligne³, en avril 2008 exactement, soit un mois avant la fin du semestre et assez longtemps avant les examens finaux afin que les enquêtés aient le temps nécessaire pour répondre. Les départements ayant été informés de notre recherche, nous avons demandé à tous nos collègues enseignant le français en premier cycle de bien vouloir envoyer le questionnaire à l'ensemble leurs classes, ce qui a été aimablement fait. 1103 étudiants dans les deux universités ont reçu le questionnaire.

¹ Revue consultable sur : www.1.media.american.edu/news/au_year_in_review.htm
Beaucoup de futurs étudiants se servent de ce guide pour choisir leur université.

² 55% des étudiants de *American University* partent étudier à l'étranger et plus de mille étudiants sur les 10000 *undergraduates* (ce chiffre inclut l'université de médecine etc.) de *Georges Washington University* partent chaque année en "programmes d'échange" dans cinquante pays différents.

³ www.surveymonkey.com. Les résultats de l'enquête sont consultables à l'adresse :
http://fr.surveymonkey.com/sr.aspx?sm=Nv7jjA_2b1hplyW2j9XqT1DMQi1WGYAlRwIpTO6R9Puhg_3d

Synthèse de la troisième partie

L'ensemble de cette troisième partie a été consacré à la collecte d'informations par différents outils, afin de permettre ensuite de mettre nos hypothèses à l'épreuve, de les valider ou de les invalider.

Nous avons d'abord effectué une analyse de la littérature. Il s'est avéré que nos lectures nous ont entraînées, non seulement dans les universités américaines, mais dans celles des différents pays du monde. Nous avons jugé opportun de répercuter ces informations internationales, de les classer par zones géographiques, afin de pouvoir mettre en parallèle les points saillants des attentes des étudiants des diverses zones étudiées et de les comparer ensuite à celles des étudiants américains. Nous avons constaté que les chercheurs, y compris ceux des Etats-Unis, arrivent à des conclusions générales similaires, plus ou moins marquées selon les sociétés et les universités. Nous en rappellerons brièvement les grandes lignes, à savoir :

- Les raisons avancées pour l'apprentissage d'une langue et du français en particulier, sont majoritairement liées à l'économie globale et/ou aux affaires étrangères, d'où la nécessité d'un enseignement pragmatique, aux objectifs ciblés et transparents. Le curriculum ne peut plus être déconnecté des multiples besoins de la société, aux Etats-Unis tout particulièrement où l'université est traditionnellement tournée sur les besoins du monde extérieur.
- Les documents consultés insistent particulièrement sur les thèmes de cours présentés aux étudiants. Ceux-ci devraient être en rapport avec leurs centres d'intérêt et leur(s) domaine(s) de spécialisation, afin de soutenir leur motivation et témoigner d'une francophonie vivante. Cette remarque est valable dans les différents pays mentionnés, avec une force particulière aux Etats-Unis où les méthodes d'enseignement sont traditionnellement centrées sur les étudiants et sur leur participation active en cours.
- Les différents auteurs insistent également sur la demande communicative non satisfaite des étudiants, demande de cours de conversation, ainsi que d'activités de production écrites.

- Une attention particulière est à envisager concernant les sujets abordés dans les cours de langue *undergraduate*, qui n'accordent pas, bien souvent, une place prépondérante aux contenus intellectuels.
- Les auteurs soulignent que les étudiants ont des attentes affectives envers la langue étudiée, des attentes culturelles, y compris, des attentes littéraires. Ce dernier facteur étant plus ou moins important selon les populations enquêtées, il est cependant bien présent chez les étudiants washingtoniens.
- Enfin, nous avons relevé l'importance générale accordée à la redynamisation de l'enseignement de la littérature en cours de français langue étrangère, et à son ouverture sur la francophonie.

Les entretiens et les commentaires de nos étudiants ont repris ces différents thèmes. Ils demandent une diversification des sujets de cours qui leur sont proposés ainsi que des méthodes employées. Ils requièrent également moins de cours de littérature, une demande d'adaptation des cours à leurs objectifs futurs, notamment communicationnels. Nous soulignons dans cette synthèse la frustration qu'ils ressentent devant certains cours qu'ils qualifient d'inadéquates ou d'inutiles, malgré un désir de français et de cultures française et francophone. Nous nous demandions si ces remarques étaient généralisables à tous les étudiants de français des deux universités et certains points nous paraissaient obscurs. Leur demande constante de culture n'était pas totalement en adéquation avec leurs revendications. Nous avons alors présenté à la fin de cette troisième partie, une enquête par questionnaire qui a été distribuée auprès des étudiants de français des deux universités enquêtées.

Nous présenterons, dans la dernière partie qui va suivre, l'analyse des résultats de cette enquête, puis nous confronterons l'ensemble des informations recueillies à nos hypothèses.

QUATRIEME PARTIE :
ANALYSE DES RESULTATS ET DISCUSSION

Décrire, classifier, comparer et analyser les données fournies par l'observation, telles sont les opérations que nous nous proposons de réaliser dans cette dernière partie. La sociolinguistique relève, à la différence de la physique ou des mathématiques, de ce qu'il est convenu d'appeler avec Claude Bernard¹, les sciences de l'observation. Ceci tient au fait que la vérification des hypothèses qu'elles formulent ne peut résulter que de la stricte observation des faits, c'est-à-dire, idéalement, libre de toute intervention extérieure.

Nous présenterons en premier lieu les résultats de l'enquête par questionnaires, puis nous confronterons l'ensemble des données obtenues (lors de l'analyse documentaire, des entretiens, des témoignages et de l'enquête) à nos hypothèses. Nous en donnerons une synthèse, suivie d'une discussion.

¹ BERNARD Claude, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, Paris, Delagrave, 1924, p. 30, dans SINGY Pascal, *opus cit.*, p. 85.

Chapitre 1. Les Résultats de l'enquête par questionnaires

Sur les 1103 questionnaires envoyés, 242 questionnaires nous ont été retournés et 239 étudiants ont renvoyé un questionnaire complet. Le taux de remontée est de 22%, réparti à peu près également entre les deux universités. Le nombre de réponses obtenues nous a permis de construire un échantillon représentatif¹, et les résultats pourront être extrapolables à l'ensemble des étudiants de français de chacune des universités (étudiants *undergraduates*² car le nombre d'étudiants *graduates* dans ces deux départements de langues est, soit inexistant, soit faible). Nous considérons qu'ils le seront, avec certaines restrictions, à l'ensemble des étudiants de français des deux universités ayant constitué le terrain d'enquête. Nous pourrions également, après une synthèse des résultats issus des différents outils, dont l'analyse documentaire qui portait sur les universités situées à divers endroits des Etats-Unis, en tirer quelques orientations générales quant à l'ensemble de la population parente des étudiants de français des universités washingtoniennes. Nous n'avons pas de raison de douter de la sincérité des réponses, mais nous savons bien, cependant, qu'il peut y avoir une différence entre ce que les personnes prétendent faire ou dire, et ce qu'elles font ou disent réellement.

Après avoir exposé les données personnelles des étudiants, la présentation des réponses aux questions sera conçue afin de permettre la vérification de chacune de nos hypothèses et suivra, dans les grandes lignes, l'ordre de ces hypothèses. Cette présentation des résultats de l'enquête s'organise autour de trois grands axes, que l'on retrouve successivement dans les différentes parties du questionnaire citées plus haut, même si l'ordre d'apparition des questions peut, à certains moments, être légèrement différent. C'est ainsi que nous prendrons connaissance :

- dans un premier temps, des résultats concernant la représentation du français chez les étudiants,

¹ Pour qu'un échantillon soit considéré comme représentatif, Pascal SINGY, *op. cit.* p. 78, cite Gabriel CHEVRY qui recommande "de choisir un échantillon égal ou supérieur à 1/10 000 de la population concernée par l'étude", dans WALTER Henriette, "Méthodologie de l'étude des variétés régionales du français", *Annuaire de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes*, 4^e section, Paris, 1974/1975, p. 816.

² Selon le paragraphe du fonctionnement des universités américaines dans la première partie de ce travail, le cycle *undergraduate* conduit en quatre ans au *Bachelor's Degree*. Ensuite le cycle *graduate* mène au *Master's Degree*.

- dans un deuxième temps, des attentes des étudiants et de leurs avis sur les cours suivis,
- enfin, de leurs attentes concernant les méthodes de classe.

Nous présenterons les résultats des réponses aux questions fondamentales de notre questionnaire sous forme de tableaux et/ou de graphiques, afin de faciliter la lecture. Nous rapporterons dans les tableaux la valeur numérique de chaque résultat, que nous convertirons ensuite en pourcentage¹ calculé par rapport au nombre de réponses exprimées à la question ($n = x$, et non par rapport au nombre total d'enquêtés). Nous mentionnerons également le nombre d'absence de réponse à la question. Les graphiques seront exprimés en pourcentages. Quelques questionnaires peuvent être consultés à titre d'exemple dans les annexes de cette étude².

Si tous les indicateurs auxquels nous avons fait appel seront commentés, nous n'avons pas jugé utile d'imposer l'ensemble des données chiffrées qui leur sont associées, ni l'ensemble des commentaires liés à toutes les variables indépendantes, quand ceux-ci n'étaient pas significatifs : l'âge, le sexe, l'université, ne feront pas toujours l'objet de commentaires ou de tableaux particuliers, si les résultats ne s'avèrent pas pertinents par rapport à la question posée, cela afin de ne pas alourdir la présentation. Par exemple, nous n'avons noté que peu de différences lors de la lecture des résultats entre les étudiants des deux universités. Aussi, cette variable ne sera que peu mentionnée.

¹ Les pourcentages seront arrondis à la première décimale.

² La totalité des questionnaires et des résultats de l'enquête sont consultables à l'adresse : http://fr.surveymonkey.com/sr.aspx?sm=Nv7jjA_2b1hplyW2j9XqT1DMQi1WGYAIrWIpTO6R9Puhg_3d

1.1. Les informations personnelles

- Répartition des répondants par université, par sexe

Université	Nombre et % d'étudiants	
American U	121	50,6%
George WU	118	49,4%
Total	239	100%

Sexe	Nombre de % d'étudiants	
Filles	190	79,5%
Garçons	49	20,5%
Total	239	100%

En ce qui concerne la répartition des étudiants entre les deux universités, le nombre de répondants par université est à peu près égal. On constate qu'il n'y a que 20% de garçons dans les classes de français interrogées. Comme nous l'avons mentionné dans la deuxième partie de cette recherche, les étudiantes composent en général une grande partie des classes de français étudiées dans la littérature. Les 49 étudiants masculins qui ont bien voulu répondre à cette enquête nous permettront de donner quelques orientations quant à leurs préférences, par rapport aux 190 étudiantes interrogées.

- Age, année universitaire suivie par les étudiants

Age	Nombre et % d'étudiants	
18 ans	58	24,3%
19 ans	89	37,2%
20 ans	54	22,6%
21 ans	26	10,9%
22 ans	7	2,9%
23 ans	0	-
+24 ans	5	2,1%
Total	239	100%

Année universitaire	Nombre et % d'étudiants	
Freshman	120	50,2%
Sophomore	75	31,4%
Junior	27	11,3%
Senior	14	5,9%
Grad student	1	0,4%
Total	239	100%

Les étudiants de l'enquête sont âgés de 18 à 20 ans, pour les $\frac{3}{4}$ d'entre eux. Ce sont des étudiants du premier cycle, particulièrement de première ou de deuxième année, ou *freshman* et *sophomore*, que l'on appelle encore *underclassmen*, pour plus de 80%. Peu de quatrième année ou *seniors*. Une des raisons est que ces étudiants ont, à ce moment-là, validé leurs enseignements obligatoires de langues. Un seul étudiant *graduate* figure dans cette enquête. Nous avons vu que ces derniers étaient peu nombreux en cours de français à l'université *George Washington*, et absents, pour le semestre étudié, à *American University*. De plus, ces deux universités n'offrent plus, depuis quelques années, de master de français.

Les étudiants de troisième et quatrième année, ou *juniors* et *seniors*, regroupés en *upperclassmen*, sont au nombre de 41, et représentent 17,2% des étudiants enquêtés. Les *juniors* représentent 65,9% des *upperclassmen*, et les *seniors*, 34,1% de ces *upperclassmen*. Leur moyenne d'âge est de 21 ans pour 61% d'entre eux. Cette distinction nous permettra de répondre à notre hypothèse n°7.2.

- Origine des enquêtés et langue maternelle

Plus de $\frac{2}{3}$ des étudiants sont américains de nationalité. Ils ont des origines géographiques familiales diverses et le mentionnent souvent quand la famille n'est pas américaine depuis plus d'une ou deux générations. (Irlande, Allemagne pour la plupart,

Italie, Inde, Philippines, Cuba, Pays d'Amérique du Sud, Asie). Près d'1/4 d'entre eux (22%) ne sont pas citoyens américains et arrivent, en majorité, de Corée du Sud, Taïwan, Vietnam, Liban, Pays d'Amérique du Sud (Equateur, Colombie, Cuba, Pérou), Russie et pays d'Europe de l'Est (République Tchèque, Pologne, Kazakhstan, Azerbaïdjan, Bulgarie, Lituanie).

En ce qui concerne leur langue maternelle, plus des 2/3 sont de langue maternelle anglaise. Les autres mentionnent l'espagnol (certains citent anglais/espagnol), le coréen, l'hindi, le russe, le roumain, le vietnamien, le tchèque, le lithuanien, le bulgare, le polonais et le chinois.

- Classes de français suivies par les répondants

Classes de français suivies	Nombre et % d'étudiants	
Débutants 1 et 2	69	29%
Intermédiaires 1 et 2	98	41%
Avancés 1 et 2	58	24%
Cours supérieurs (<i>topics</i>)	11	5%
Non répondu	3	1%
Total	239	100%

Comme le montre le tableau ci-dessus, un grand nombre de ces étudiants suivent les classes de niveau intermédiaire (41%). Les étudiants de niveau avancé représentent près d'un quart des enquêtés et les débutants 29%. Peu de répondants suivent les cours de niveau supérieur ou *topics* (5%).

Classes de français suivies par les <i>Upperclassmen</i>	Etudiants	
Débutants 1 et 2	6	14,6%
Intermédiaires 1 et 2	20	48,8%
Avancés 1 et 2	11	26,8%
Cours supérieurs (<i>Topics</i>)	3	7,3%
Non répondu	1	2,4%
Total	41	100%

Classes de français suivies par les <i>Underclassmen</i>	Etudiants	
Débutants 1 et 2	63	31,9%
Intermédiaires 1 et 2	77	39%
Avancés 1 et 2	47	23,8%
Cours supérieurs (<i>Topics</i>)	8	4%
Non répondu	2	1%
Total	197	100%

Si l'on distingue les classes de français suivies par les *upperclassmen* de celles suivies par les *underclassmen*, on voit que ces derniers suivent des cours de niveau intermédiaire et de niveau débutant, en majorité. Les étudiants de troisième et quatrième année, ou *upperclassmen*, suivent, pour la plupart, des cours de niveau intermédiaire ou des cours de français avancé. 3 étudiants suivent les cours de niveau supérieur, après le niveau avancé, ou *topic*. On trouve aussi quelques débutants.

Classes de français suivies par les garçons	Nombre et % d'étudiants	
Débutants 1 et 2	12	24,5%
Intermédiaires 1 et 2	25	51%
Avancés 1 et 2	12	24,5%
Cours supérieurs (<i>Topics</i>)	0	-
Total	49	100%

Enfin, on note que les étudiants masculins suivent surtout les classes de niveau intermédiaire. La moitié d'entre eux, seulement, continuent au niveau avancé, et aucun étudiant masculin de notre échantillon ne suit une classe de niveau supérieur, ou *topic*.

- Majors et minors des étudiants

MAJORS	Nombre	% (n=235) + 4 "non réponse"
Relations Internationales	52	60%
Etudes Internationales	50	
Affaires Internationales	32	
Politique Internationale	7	
Commerce International	15	6,3%
Français	11	4,7%
Anglais	10	4,2%
Communication	8	3,3%
Sciences Politiques	7	3%
Psychologie	5	2,1%
Finance	3	1,2%
Biologie	3	1,2%
Histoire de l'art	3	0,8%
Journalisme	3	1,2%
Histoire	2	0,8%
Anthropologie	2	0,8%
Biochimie	2	0,8%
Droit	4	1,7%
Education	2	0,8%
philosophie	2	0,8%
pas encore décidé	3	1,2%
Autres	5	2,1%
Non répondu	4	-

Sur les 235 réponses à cette question, on voit que 60% des étudiants ont choisi une *major* tournée vers les relations et la politique internationale et 6,3% vers le commerce international. En ce qui concerne le français, nous avons recensé 11 *majors* en français

(*French European Studies* ou *French Language*¹) ainsi que 20 *minors*. Les étudiants ayant choisi le français en *minor* suivent majoritairement les relations internationales ou les sciences politiques en *major*. On recense aussi des *minors*, telles que : marketing, biologie, anthropologie, journalisme, histoire, philosophie, musique et 2 *minors* en littérature. Trois étudiants ne sont pas encore décidés.

En comparant les *majors* suivies par les étudiants de français dans les deux universités et, en ne comptabilisant que les *majors* les plus suivies (nombre de réponses supérieures à 5%), on observe que les deux groupes d'étudiants présentent une certaine homogénéité quant aux matières principales choisies. *George Washington University* est une université plus importante, qui offre des domaines de spécialité plus nombreux. C'est pourquoi, si les étudiants de français langue étrangère se destinent aux relations et à la politique internationale en majorité dans les deux institutions, les pourcentages à *George Washington University* s'avèrent un peu moins élevés (de 15%), et la gamme de *majors* choisies par ces étudiants est plus étendue que pour ceux d'*American University*.

- **Leurs plans de carrières**

Domaines professionnels	Nombre d'étudiants	% (n=199) + 40 "non réponse"
Politique, relations et développement international, organisations internationales (NGO, UN, NATO, EU), diplomatie	74 (diplomatie=20)	37,2%
Justice	22	11%
Commerce international	10	5%
Journalisme	7	3,5%
Enseignement	4	2%
Médecine	4	2%
Mode	4	2%
Interprétariat	3	1,5%
Mercatique, publicité	3	1,5%
Autres	17	8,5%
Indécis	53	26,6%
Non réponse	40	-

¹ Cf. le chapitre 2, paragraphe 2.6.2.3.

Nous remarquons que 40 étudiants n'ont pas répondu à la question et que, parmi les 199 qui ont répondu, 56 se disent encore indécis. S'ils connaissent leur domaine de spécialité, près de la moitié d'entre eux n'ont pas encore une idée précise de leur future carrière. Nous avons vu qu'une majorité d'étudiants de français étaient des *underclassmen*, c'est-à-dire au début de leurs études universitaires, ce qui peut expliquer ces résultats.

Une majorité d'étudiants, soit 74 étudiants, ou près d'1/3 des répondants, envisagent avec précision de travailler dans la politique, les relations internationales, le développement international et les organisations internationales (*NGO, UN, NATO, EU*¹). 20 étudiants citent la diplomatie, 10 étudiants sont attirés par le commerce international. Il existe également une certaine homogénéité au niveau des enquêtés et des centres d'intérêts partagés.

- La profession de leurs parents

120 étudiants seulement ont répondu à cette question. Une grande partie appartient à des milieux plutôt "aisés". On peut y voir, selon les classes de professions énoncées par Pascal Singy², une majorité de cadres moyens et supérieurs, de professions libérales ou intellectuelles et de commerçants. De ce fait, nous n'avons pas retenu cette variable dans notre analyse.

1.2. La représentation des langues : questions 1 à 11

Après avoir présenté les caractéristiques principales des étudiants interrogés, nous avons fait le choix de commenter chaque groupe de réponses aux questions, de la manière la plus concise possible. Ceci, afin d'éviter la monotonie souvent ressentie à la lecture de documents exploités de manière linéaire, les questionnaires ainsi qu'une partie des commentaires se trouvant dans les annexes.

¹ ONG, ONU, OTAN, UE.

² SINGY Pascal, *op. cit.*, p. 73.

Nous avons voulu dans la première partie du questionnaire essayer de connaître :

- les valeurs que les étudiants attribuent aux langues en général,
- puis au français en particulier.

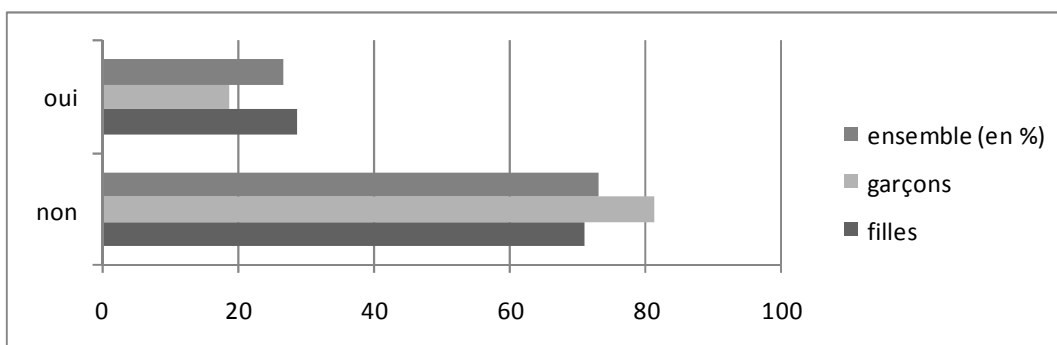
Nous avons eu recours pour cela à plusieurs indicateurs, sous forme de différentes questions. Les résultats des **questions 1 à 11** cherchent à confronter les **hypothèses 1 et 2** qui portent sur la représentation des langues, soit les questions 5, 6 et 11, et sur la représentation du français en particulier, soit les questions 1, 2, 3, 9 et 10 (la question 7 mise à part, qui porte sur la représentation spatiale, objet de l'hypothèse n° 5).

1.2.1. La représentation des langues étrangères en général : questions 5, 6, 11

- **La question 5** demandait aux sujets s'ils étudiaient, ou avaient étudié, une autre langue étrangère à l'université, ou auparavant.

Pour l'ensemble des répondants ainsi qu'en fonction de la variable sexe :

Etude d'une autre langue étrangère ?	Ensemble (n=235)		Filles (n=187)		Garçons (n= 48)	
	nombre	pourcentage	nombre	pourcentage	nombre	pourcentage
oui	63	26,8%	54	28,9%	9	18,8%
non, la seule	172	73,2%	133	71,1%	39	81,3%
non répondu	4		3		1	



Nous voulions évaluer l'intérêt que les étudiants de l'enquête portaient dans leur cursus scolaire aux langues étrangères et à leur étude. Nous voyons ci-dessus que, sur les 235 répondants, le français est la seule langue étudiée pour pratiquement les trois quarts d'entre eux. A peine 27% des étudiants apprennent, ou avaient étudié, une langue étrangère autre que le français. Il s'agit, en majorité, de l'espagnol pour les 2/3, suivi par l'italien et l'arabe, puis le chinois et, enfin, l'allemand. On remarque qu'ils associent des langues romanes ou bien se tournent vers l'apprentissage de langues très différentes. Peu associent le français et l'allemand.

Si l'on prend en compte la variable du sexe, l'écart devient plus important encore. Seuls 18,4% des étudiants masculins de notre échantillon ont étudié, ou étudient, une autre langue étrangère que le français, contre 28,4% des étudiantes.

- **La question 6** : question ouverte, invitait les apprenants de français enquêtés à citer quelles langues étaient importantes à connaître aujourd'hui.

Les langues importantes à connaître	Ensemble (n=227) + 12 "non réponse"	
1. espagnol	164	72,2%
2. chinois	132	58,1%
3. français	123	54%
4. arabe	110	48,4%
5. russe	16	7%
6. japonais	12	5,2%
7. allemand	11	4,8%

On constate que les étudiants de ces deux universités placent la langue qu'ils étudient en 3ème position (54% des répondants à la question). Nous essayerons d'apprécier, dans la suite du questionnaire, les raisons de ce choix. L'espagnol est, d'après eux, la langue la plus importante (72,2%), pour des raisons notamment géographiques et démographiques. Il est suivi du chinois. L'écart est faible entre le chinois et le français. L'arabe arrive ensuite, et les autres langues ont des scores très éloignés : le russe (7%), le japonais (5,2%) et l'allemand (4,8%). Les "non réponses" s'élèvent à 5% du nombre des répondants. Il est

difficile d'interpréter précisément ces abstentions. On peut penser que les étudiants qui se sont abstenus n'avaient pas d'avis sur la question, ou jugeaient que la réponse à donner leur prendrait trop de temps.

- **La question 11** demandait aux étudiants quel était pour eux le moment idéal pour apprendre une langue étrangère.

Le résultat démontre leur prise de conscience vis-à-vis de l'importance de l'apprentissage des langues, dès le plus jeune âge, ce dont ils n'ont pas bénéficié dans l'ensemble. La grande majorité des répondants se montrent en faveur d'un début d'apprentissage en cours préparatoire (ou *first grade*).

1.2.2. La représentation du français : questions 1, 2, 3, 9, 10

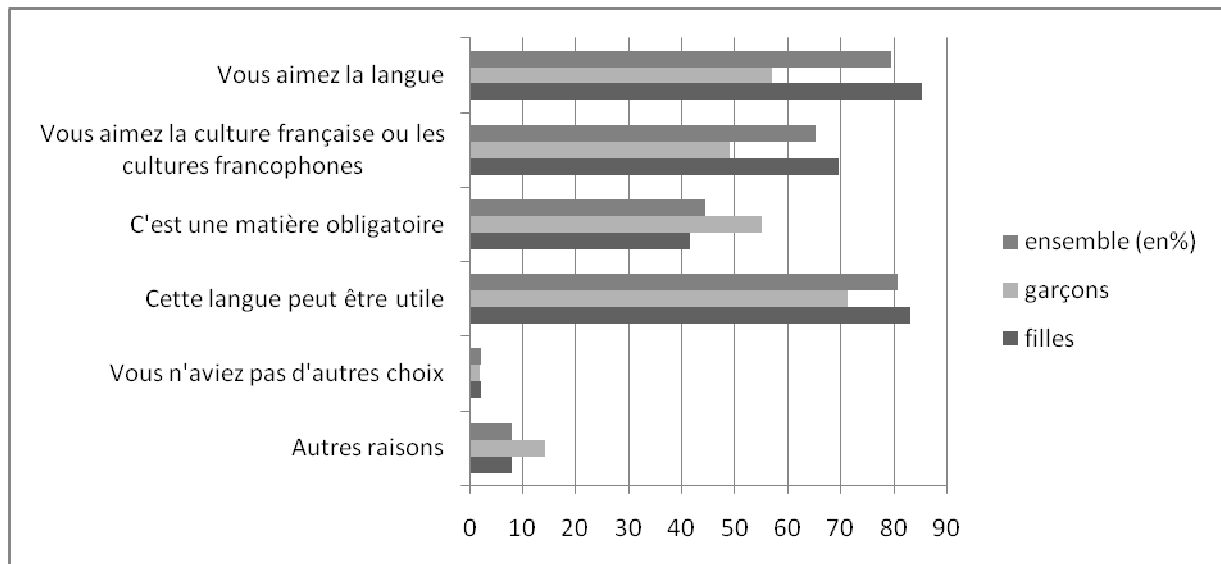
Nous avons pris en compte, dans les questions 1, 2, 9 et 10, différents indicateurs, soit, les raisons du choix du français, l'utilité du français pour les étudiants, les domaines d'influence ressentis de la langue. Les comportements, nous l'avons vu dans le chapitre 2, sont en relation avec les représentations. La question 3, dédiée à la technique d'association de mots, sera présentée ensuite.

- **La question 1** enjoignait les étudiants à donner les raisons pour lesquelles ils apprenaient le français. Il s'agissait d'une question fermée à choix multiples, avec possibilité de commentaires¹.

¹ Nous n'avons pas jugé pertinent de retranscrire tous les commentaires qui sont consultables dans les annexes de la recherche.

Les raisons d'apprendre le français (les étudiants ensemble et en fonction du sexe) :

Raisons d'apprendre le français	Ensemble (n=239)		filles (n=190)	garçons (n=49)
aiment la langue	190	79,5%	85,3%	57,1%
aiment la culture	156	65,3%	69,5%	49%
matière obligatoire	106	44,4%	41,6%	55,1%
matière utile	193	80,8%	83,2%	71,4%
pas d'autres choix	5	2,1%	2,1%	2%
autres	19	7,9%	6,3%	14,3%



Ces résultats révèlent que nous nous trouvons face à des étudiants pragmatiques : 80% ont choisi le français, car ils pensent que cette langue peut leur être utile. Il semblerait que l'affectif joue un rôle pratiquement aussi important dans leur choix de langue, car 79% ont préféré le français aux autres langues proposées dans le département. Ils disent "aimer" la langue. 65%, des enquêtés ont été attirés par les cultures françaises et francophones. Le fait que l'étude d'une langue soit une matière obligatoire dans certains cursus, a également amené 44,4% des étudiants à s'inscrire dans le département de français.

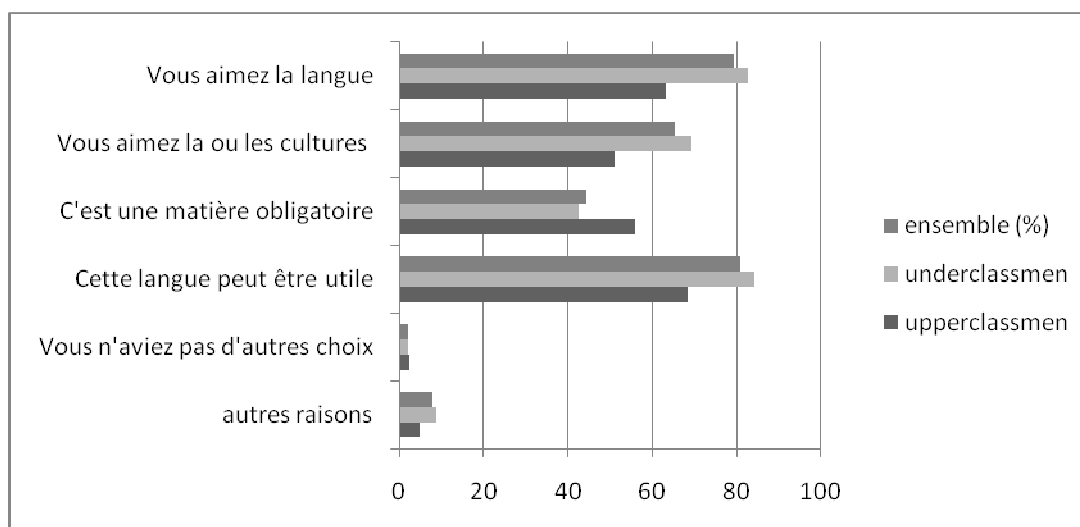
Nous avons noté des différences sensibles entre les sexes. Les garçons citent le caractère utilitaire de la langue en premier lieu, devant le caractère obligatoire. Nous le voyons, les étudiants masculins semblent moins "attirés" que les étudiantes par le français,

aussi bien en ce qui concerne la langue que la culture. Plus de la moitié d'entre eux l'étudie par obligation.

Nous notons quelques écarts également en fonction de l'âge et du niveau d'étude.

Raisons d'apprendre le français (ensemble et en fonction de leur niveau d'étude) :

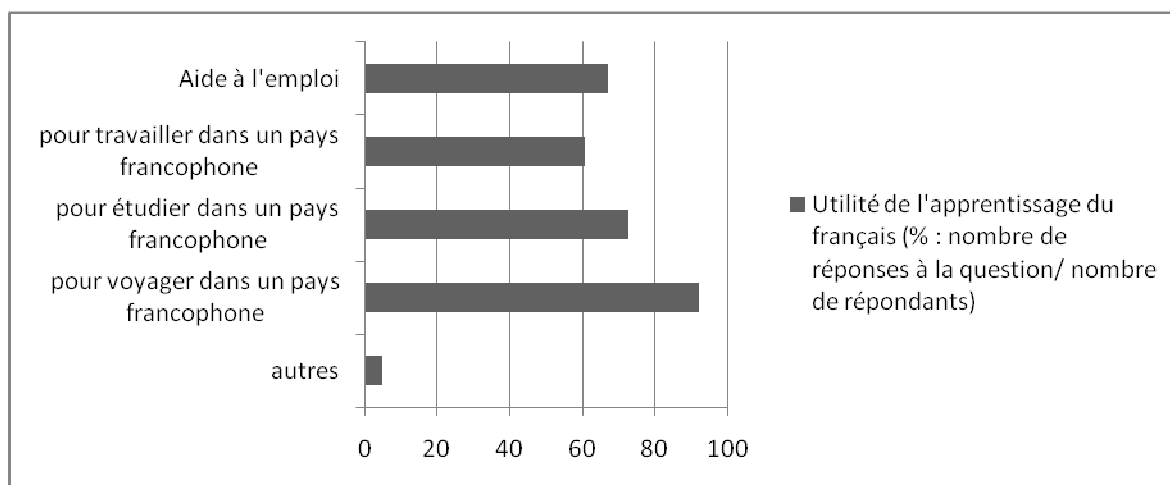
Raisons d'apprendre le français	Ensemble (n=239)		années 1 et 2 (n=195)	années 3 et 4 (n=41)
aiment la langue	190	79,5%	82,6%	63,4%
aiment la culture	156	65,3%	69,2%	51,2%
matière obligatoire	106	44,4%	42,6%	56,1%
matière utile	193	80,8%	84,1%	68,3%
pas d'autres choix	5	2,1%	2,1%	2,4%
autres	19	7,9%	8,7%	4,9%



Les *underclassmen* ont en moyenne 19 ans. Les juniors et les seniors ont, en moyenne, 21 ans. L'examen des résultats montre que les étudiants plus âgés semblent "aimer", de façon moins marquée, la langue et la culture, et en voient moins l'utilité. Ils sont également plus nombreux à suivre ces cours par obligation dans leur cursus. Ils suivent, en général, les classes de français avancé et de niveau intermédiaire. On peut se demander si, leur projet de carrière évoluant, ces étudiants ressentent moins l'intérêt des cours de français.

- **La question 2** invitait les enquêtés qui pensaient que le français pouvait leur être utile, à en donner les raisons. 191 étudiants ont répondu à cette question où les choix multiples étaient autorisés. 48 étudiants, soit 20%, n'ont pas répondu. On peut déduire que, pour une grande partie de ces étudiants, le français ne leur paraissait pas utile.

Utilité du français pour les étudiants	Nombre de réponses à la question (n=191)	Pourcentage/ nombre de répondants
pour voyager dans un pays francophone	176	92,1%
pour étudier dans un pays francophone	139	72,8%
aide à trouver un emploi	128	67%
pour travailler dans un pays francophone	116	60,7%
autres	9	4,7%



Comme le montre le graphique, la majorité des apprenants qui jugent le français utile, entend se servir de cette langue pour voyager dans un pays francophone et pour y étudier dans le cadre d'échanges universitaires. Un fort pourcentage de 67%, tous les âges et sexes confondus, pensent également que le choix de cette langue les aidera dans leur recherche d'emploi, et 61% des étudiants sont motivés pour travailler dans un pays francophone.

- **La question 9** cherchait à connaître, à partir d'une question fermée à choix multiples, la représentation des étudiants par l'importance donnée à la langue française dans

différents domaines proposés, selon une échelle de 1 à 5. Nous avons classé les réponses dans l'ordre décroissant.

le français est considéré comme une langue :	Ensemble : 234 réponses +15 "non réponse"	
1. des arts et de la culture	215	91,8%
2. une des langues internationales	200	85,4%
3. de l'union européenne	197	84,1%
4. de la diplomatie	192	82%
5. du tourisme	167	71,3%
6. des affaires	97	41,2%
7. de la technologie, de la médecine	40	17%
8. autres	6	2,5%

On constate que, lorsque l'on demande aux étudiants ce que la langue française évoque pour eux, et dans quel(s) secteur(s) elle leur semble importante, les arts et la culture ont le taux de réponses le plus élevé, suivi de près par "l'internationalité" de la langue, l'union européenne et la diplomatie. Les étudiants masculins, cependant, placent le "français langue des affaires" en deuxième position, et le score attaché au "français langue pour le tourisme" est le plus faible.

- **La question 10** était une question ouverte qui avait trait aux champs professionnels pour lesquels la langue française paraissait utile aux étudiants.

Sur un total de 224 répondants à cette question, on relève un très haut score en ce qui concerne l'utilité de la langue française dans le domaine de la politique internationale et de la diplomatie, dans cette région des Etats-Unis. Le mot *international relations*, *international affairs*, *international studies* et *politics* est cité dans plus du tiers des réponses, soit 78 fois. Tout comme le mot *diplomacy*, cité 83 fois sur 224 réponses à la question.

On note également que 20% des étudiants pensent au français pour des domaines professionnels relatifs aux arts et à la culture, 20% pour le commerce, 3% à la mode et 2% à la nourriture. L'interprétariat et le professorat arrivent en dernière place pour ces étudiants washingtoniens, avec respectivement 2 et 1% des réponses, ainsi que les sciences

(aéronautique, 0,5%), et la médecine pour 1%, bien que l'une des deux universités ait une école de médecine. Nous avons constaté plus haut, que seuls quatre étudiants de français désiraient se consacrer à cette profession.

- Les questions 3 et 4 : les mots associés ou technique d'association libre

A partir d'un mot inducteur, ici "français", nous demandons à l'enquêté de produire trois mots qui lui "viennent à l'esprit". Il s'agit d'un moyen d'accès au contenu de la représentation, souvent utilisé dans les recherches de psychologie sociale. Nous avons classé les mots obtenus en cinq groupes principaux de valeurs accordées aux langues. Certains mots sont sémantiquement polyvalents. Nous avons dû opter pour une valeur que nous pensons être la plus adaptée. Le classement peut, dans certains cas, être discuté.

Nous remarquons que les adjectifs reliés au domaine affectif sont les plus nombreux. On apprend, en général, le français pour se faire plaisir, même si on trouve la langue difficile. Les trois adjectifs les plus cités sont, dans l'ordre :

- belle (92), romantique (45), difficile (36),

suivis de :

- fluide (35), utile (21), intéressante (22)

Valeurs attribuées au français :

affectives	culturelles	linguistique/ phonétique	linguistiques/ apprentissage	politiques géographiques
admirable	artistique (2)	aérée	arbitraire	coloniale
extraordinaire	artiste	articulée	articulée	commune
séduisante	bénéfique	euphorique	peu commode	diplomatique (2)
attractive	culturelle	expressive (3)	confuse	diverse
arriérée	cultivée (3)	rapide (12)	stimulante (11)	établie
belle (92)	éduquée	véloce (2)	complexe (15)	européenne (3)
chic	enrichissante	coulante (20)	compliquée (17)	extensive
classe (4)	tournée vers la	fluide (15)	concise	globale
colorée	nourriture	lyrique (4)	confuse (4)	importante (3)
profonde	historique (3)	mélodieuse (8)	mesurée	légale
délicate	intellectuelle	musicale (2)	descriptive	parisienne
volontaire	intelligente (3)	nasale (6)	détaillée (2)	populaire (2)
élégante (14)	intéressante (22)	orale	difficile (36)	pratique
élitiste	philosophique	phonétique (2)	dynamique	universelle (3)
éloquente		poétique (11)	facile (8)	utile (21)
émotionnelle		alerte (3)	évolutive	répandue (2)
engageante		robuste	pleine d'exceptions	mondiale (2)
agréable (2)		rythmique	expressive (3)	polyvalente
excitante (3)		aiguë	étrangère (5)	
exotique		douce (11)	grammaticale	
délicieuse		légère (5)	dure (8)	
formidable		vibrante	idiosyncrasique	
conventionnelle		vive	tortueuse	
drôle (15)		vocale	intuitive	
bon temps		accentuée	inversée	
gracieuse			logique (5)	
intense			mathématique	
ravissante			nuancée	
mignonne			organisée	
méticuleuse			modèle	
noble			pratique	
vieille (2)			précise (3)	
plaisante (5)			rationnelle	
jolie (27)			gratifiante	

correcte (2)			simple (2)	
énergique			structurée (5)	
raffinée			mange-temps	
romantique (45)			rude	
sensible				
sensuelle (3)				
sexy (4)				
unique (3)				
sophistiquée (15)				
supérieure				
franche				
stricte				
suave				
subtile				
douce				

Il est frappant de constater combien la représentation du français “langue romantique”, est toujours présente chez les étudiants, qui sont, pour 80% d’entre eux, du sexe féminin. Les adjectifs concernant les valeurs affectives sont extrêmement positifs et nombreux pour le français : “belle” est cité 92 fois, suivi de “romantique, sensuelle, chic, sophistiquée”. Le français semble toujours indissociable d'une image d'art de vivre. Côté phonologique, les adjectifs qui vantent la “mélodie” de la langue sont nombreux. La langue française est ensuite considérée comme utile, du fait de son étendue géographique et de son aspect logique et structuré. Du point de vue de l'apprentissage, cette langue semble complexe et difficile à apprendre.

En résumé, les valeurs attribuées à la langue française sont des valeurs plutôt positives en majorité, avec une prédominance de valeurs affectives. On constate que les valeurs romantiques et sensuelles de la langue gardent un score élevé. Les étudiants sont sensibles aux valeurs phonétiques de la langue, ainsi qu’à l’étendue géographique de la francophonie. Ces éléments seront à mettre en parallèle avec l’ensemble des résultats obtenus, et constitueront une source d’informations pour la conception de nouveaux programmes.

Nous avons ensuite voulu comparer les valeurs attribuées au français avec celles de la langue anglaise. Nous avons jugé que la comparaison des valeurs attribuées au français avec celles de la langue maternelle de la majorité des étudiants, qui est aussi leur langue d'enseignement, ferait ressortir les différences entre les deux langues et, de ce fait, les valeurs spécifiques données au français.

Il en ressort que les étudiants américains nous apparaissent sévères vis-à-vis de leur langue en général. On note une prédominance des valeurs affectives, souvent négatives, et de nombreuses valeurs simplement utilitaires de l'anglais. Très peu de valeurs culturelles par rapport au français, peu de valeurs phonétiques, sinon négatives. L'anglais est ressenti comme une langue moderne mais confuse selon les enquêtés, dont la diffusion et les valeurs politiques sont cependant importantes pour les étudiants.

- **La question 8** demandait aux étudiants si leur représentation du français avait évolué au cours des dernières années.

Changement d'attitude envers le français au cours des dernières années ?	Nombre d'étudiants (n=236) 3 "non réponse"	Pourcentage/nombre de répondants
OUI	71	30,1%
NON	91	38,6%
Ne sait pas	74	31,4%

Nous avons été témoin de violentes manifestations anti-françaises, lors des dissensions au sujet de la guerre d'Irak entre les Etats-Unis et la France, propagées activement par les médias. Depuis 2005, la situation semble être apaisée, mais reste-t-il des séquelles par rapport à l'apprentissage de la langue française ? Les attitudes ont-elles évoluées à l'égard du français ?

Les avis semblent partagés. Non, disent 38,8% des étudiants. Un tiers ne sait pas, mais 31,4% pensent que oui. Parmi ces derniers, 33 enquêtés ont donné des raisons que l'on regroupera en trois thèmes :

a/ Le premier en nombre de témoignages est lié aux événements de la guerre d'Irak, qui auraient entraîné une attitude négative envers la langue française, attitude qui subsisterait :

- “Beaucoup de personnes que je connais ont commencé à dénigrer le français à cause des problèmes politiques entre la France et les Etats-Unis”.
- “Moins de respect à cause des décisions du gouvernement français, qui sont en désaccord avec les Américains”.
- “L’administration Bush a encouragé les sentiments anti-français”.

b/ Le deuxième thème tourne autour de la moindre utilité ressentie du français :

- “Il semble avoir perdu sa place de langue internationale, en même temps que l’influence culturelle de l’Europe s’est évanouie”.
- “Le français est devenu une langue de loisir, moins utile, moins enthousiasmante, l’accent est moins porté sur le français, alors que l’anglais est de plus en plus parlé”. L’anglais a remplacé le français comme langue de la diplomatie, des affaires et de la culture (peut-être pas de la haute-culture, mais en général) ”.

c/ Le troisième thème découle du précédent. D'autres langues semblent exercer une attirance supérieure :

- “La guerre a déplacé l’attrait pour les langues vers les langues du Moyen Orient.
- “Les langues orientales, comme l’arabe, sont maintenant prioritaires sur le français, aussi bien que sur les langues romanes en général”.
- “De plus en plus d’Américains sont attirés par l’espagnol”.

1.3. Demandes des étudiants concernant leurs cours de français langue étrangère : questions 12 à 19

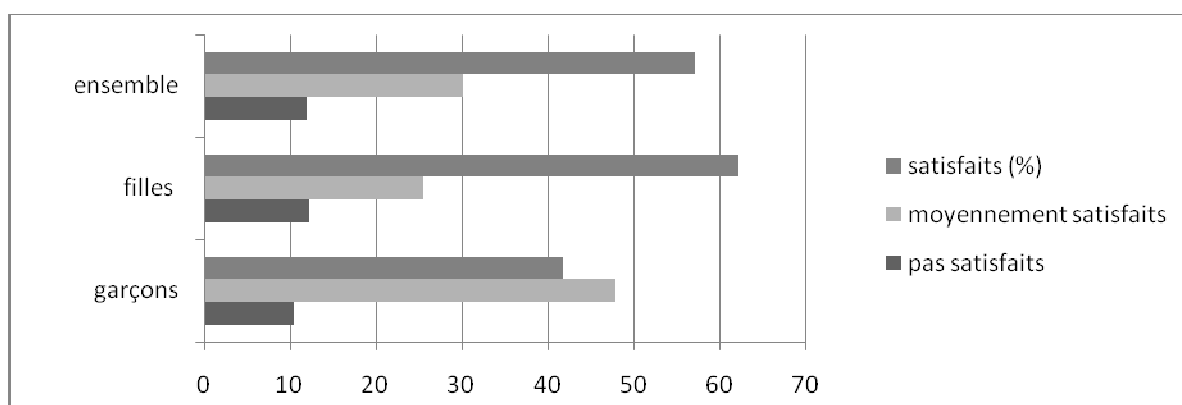
Les résultats des **questions 12 à 19** permettront d’assurer la vérification des **hypothèses 3 et 4** qui traitent des attentes des étudiants, et de la relation entre les représentations actuelles du français et ces attentes.

1.3.1. Opinions des étudiants sur les sujets étudiés dans les classes de français : questions 12 et 13, 14

- La question 12 invitait les étudiants à donner leur avis sur les sujets abordés dans la classe de français qu'ils suivaient au cours du semestre de l'enquête. (Il s'agit de la première partie de la question, l'autre partie répondant à l'hypothèse n°7).

Satisfaction quant aux sujets de cours abordés :

sujets des cours	Ensemble (n=236)		filles (n=188)	garçons (n=48)
	3 "non réponse"		2 "non réponse"	1 "non réponse"
satisfaits	137	58%	62,2%	41,7%
moyennement satisfaits	71	30%	25,5%	47,9%
pas satisfaits	28	11,8%	12,3%	10,4%



Comme le montrent les tableaux ci-dessus, 58% d'étudiants se disent satisfaits, un tiers moyennement satisfaits, et près de 12% ne le sont pas. La non satisfaction se résume, d'après les commentaires recueillis, à une demande de variété des thèmes de cours et de supports, à choisir en vue d'un apprentissage pratique de la langue.

La prise en compte des variables dépendantes signale un taux de mécontentement supérieur de 4% chez les *upperclassmen*, par rapport aux *underclassmen*. L'écart est plus marqué compte tenu de la variable du sexe. Les étudiants masculins se montrent moins satisfaits, et l'on remarque un écart de presque 20% par rapport aux étudiantes. Les sujets proposés ne semblent pas en adéquation avec leurs attentes. Voici quelques commentaires :

- “La classe est très routinière et m’ennuie franchement”.
- “Certains thèmes de chapitres ne sont pas intéressants (niveau intermédiaire) ”.
- “Je souhaiterais plus de variété et d’exercices oraux”.
- “Plus de supports pratiques qui nous montrent comment nous allons réellement nous servir du français en dehors de la classe”.
- “Les textes étaient ennuyeux. La classe était très répétitive et prévisible”.
- “Je ne suis jamais enthousiaste à l’idée de venir en cours de français. Le cours est monotone, le “train-train”. Lorsque l’on doit choisir une classe de français, plus de variété dans les cours proposés serait bien”.

- **La question 13** se présentait sous forme de question ouverte et demandait l'avis des apprenants sur l'ensemble de leurs classes (pour ceux qui en avaient suivi plusieurs). Il était suggéré de prendre en compte les sujets de cours, les activités, les horaires, les supports, etc.

On constate que les étudiants qui ont répondu, et qui suivent les classes de niveaux débutants et intermédiaires principalement, se plaignent de la répétitivité des thèmes abordés, d’un manque d’intérêt pour des sujets qu'ils ont déjà vus, pour certains, au *Highschool*, ou lors d’une classe précédente. Les apprenants qui suivent les cours de niveau avancé regrettent le manque de choix des sujets de cours proposés et leur manque d’intérêt pour les offres de cours actuelles :

- “Très basique. Du niveau du lycée. Les sujets sont un peu ennuyeux”.
- “Le français élémentaire n’utilise aucune activité, ni aucun sujet intéressants”.
- “Généralement inintéressant. Cela devient redondant dès que l’on prend plus d’un cours de français”.
- “Il devrait y avoir plus de choix et des contenus plus variés, qui soient plus axés sur la francophonie moderne et sur l’usage pratique de la langue française aujourd’hui”.
- “J’aimerais qu’il y ait plus d’options pour continuer le français au-delà du “français avancé”.
- “Je voudrais utiliser mes capacités à parler français et les améliorer en abordant des sujets portant sur les voyages, les affaires, etc. La politique française a été, de loin, ma classe de français préférée”.

La qualité de la classe, écrivent-ils, dépend essentiellement du Professeur :

- “J’apprends beaucoup plus dans un environnement où le professeur est ouvert à la discussion et encourage les étudiants à s’exprimer, et, quand on se concentre sur des sujets actuels en français intermédiaire”.

On note que 155 étudiants ont répondu à cette question ouverte et qu’un grand nombre, 84, n’ont pas répondu. On en déduit qu’il s’agissait du premier semestre de cours de français pour ces enquêtés ou, l’on peut penser aussi, que cette question ouverte demandait trop de temps de réflexion pour certains, ou bien encore, qu’ils n’avaient pas de commentaire à faire.

- **La question 14** demandait aux étudiants s’ils pensaient se réinscrire en cours de français langue étrangère le semestre suivant.

L’examen des résultats pour l’ensemble des étudiants enquêtés (235 étudiants ont répondu à la question), montre que 71% d’entre eux se disent prêts à se réinscrire dans un autre cours de français, malgré leurs remarques au sujet de ces mêmes cours.

Près de 22% décident d’abandonner. Certains, parce qu’ils ont validé leurs enseignements obligatoires de langues, d’autres, car ils ne sont pas intéressés par les sujets proposés en français et changent de langue (espagnol, arabe, russe, italien), d’autres encore changent de langue mais prévoient de voyager dans des pays francophones pour améliorer leur français. Ils ne veulent pas abandonner complètement l’apprentissage de cette langue, mais veulent l’apprendre “d’une autre manière”.

1.3.2. Thèmes de cours demandés par les étudiants et études suivies : questions 15 et 16

- **La question 15** cherchait à savoir, à l’aide d’une question fermée, si les enquêtés ressentaient le besoin d’une certaine continuité thématique entre leurs cours de français et les sujets qu’ils étudiaient en matières principales.

La question se composait de deux parties, distinguant les différents niveaux, et il était possible de laisser un commentaire.

thèmes cours en rapport avec d'autres matières	Ensemble (n=235) 4 "non réponse"		Underclassmen (n=192)		Upperclassmen (n=40)	
OUI, après le niveau avancé	163	71,8%	133	71,1%	29	78,4%
OUI, au niveau intermédiaire et avancé	94	42%	71	39%	22	56,4%
NON, après le niveau avancé	18	7,9%	14	7,5%	3	8,1%
NON, au niveau intermédiaire et avancé	73	32,6%	61	33,5%	11	28,2%
Ne sait pas, au niveau intermédiaire et avancé	57	25,4%	50	27,5%	6	15,4%
Ne sait pas, après le niveau avancé	46	20,3%	40	21,4%	5	13,5%

Les résultats font apparaître que 224 sujets interrogés ont répondu à la partie de la question concernant les niveaux intermédiaires et avancés, 227 à l'autre partie, et 163 ont laissé des commentaires. Certains étudiants ayant laissé uniquement un commentaire.

On constate que la majorité des étudiants, soit près de 72% des 227 répondant à cette question, souhaiteraient que leurs cours de français langue étrangère aient un rapport avec leurs sujets d'étude, en ce qui concerne les cours faisant suite aux cours de français de niveau avancé, ou cours de *topics*. 42% des répondants y sont favorables à partir des cours de niveau intermédiaire ou avancé. Un quart d'entre eux, pour ces mêmes niveaux, sans être contre, n'ont pas d'avis sur cette question. On peut penser, soit qu'ils sont satisfaits, soit qu'ils n'ont pas de motivation particulière pour un sujet donné. Le libellé de la question ne permet malheureusement pas d'interpréter, de manière précise, les abstentions.

On note peu de variantes entre les sexes, mais on remarque une différence à la lecture des résultats entre les *underclassmen* et les étudiants des niveaux supérieurs, ou *upperclassmen*, qui sont plus âgés, et qui suivent principalement des cours intermédiaires et avancés. Ces derniers étudiants pensent, dans une plus grande proportion, soit pour 78,4% d'entre eux après le niveau avancé, et pour 54,6% avant et à ce niveau, qu'il serait souhaitable de lier les sujets des cours de langues aux sujets de leurs autres matières.

Les apprenants précisent dans leurs commentaires qu'ils attendent, en majorité, des sujets sur la politique internationale, suivis de près par des sujets culturels, respectivement pour 38 et 37% des 163 étudiants ayant laissé un commentaire. Le score de la littérature est de 12%, et celui du commerce est de 6%.

- **La question 16**, sous forme de question fermée, proposait une liste de 21 sujets de cours auxquels les étudiants seraient susceptibles d'être intéressés après le niveau avancé, selon les informations fournies par les entretiens préliminaires, avec un échantillon réduit d'enquêtés. Parmi les cours proposés, on trouve un cours de conversation où les sujets abordés se décident généralement en accord avec les étudiants, en début de semestre.

Cours proposés	ensemble (n= 232)	filles (n=185)	garçons (n=47)	underclassmen (n=180)	upperclassmen (n=39)
Conversation	75%	77,3%	66%	74,7%	81,2%
Politique Internationale	62,9%	60,5%	72,3%	60,5%	60,7%
Français de la diplomatie	59,5%	61,1%	53,2%	60,5%	52,1%
France and UE	58,6%	59,5%	55,3%	60%	54,7%
Arts français	56,9%	58,9%	48,9%	58,4%	65%
Afrique	51,3%	51,9%	48,9%	50,5%	50,4%

L'examen des résultats pour l'ensemble des répondants à la question fait apparaître que :

- 75% des étudiants souhaitent s'inscrire à des cours de conversation,
- près de 70% à des cours de politique internationale,
- 60% à des cours de français diplomatique,
- près de 60% à des cours traitant de la France et de l'Union Européenne, suivis par des cours sur les arts français et l'Afrique francophone.

Les cours qui semblent présenter un intérêt moindre pour nos enquêtés, sont les cours de français juridique et ceux de français scientifique. Les deux universités ont, cependant, une *Law School* ou Ecole de Droit et préparent également à des carrières

scientifiques, telle qu'ingénieur, etc. Il apparaît que la représentation de la langue française ne comporte pas, chez ces étudiants, de valeur juridique, ni scientifique.

Si l'on prend en compte les variables indépendantes, on remarque que les six premiers choix sont souvent identiques, quel que soit le sexe, l'âge et le niveau d'étude. On note cependant que les étudiants masculins ne placent pas en tête les cours de conversation, mais les cours de politique internationale. On relève également que les étudiants des deux sexes *upperclassmen*, ont un intérêt plus poussé pour les arts qu'ils placent au deuxième rang, juste après les cours de conversation.

En résumé, les cours de conversation mis à part, les sujets que les étudiants souhaiteraient aborder après le niveau avancé concernent les cours en relation avec leurs sujets d'étude, tels que la politique internationale, suivis de près par des sujets culturels, comme les arts, puis des sujets sur la francophonie, l'Afrique en particulier.

1.3.3. Les cours de français et la littérature : questions 17 à 19

Suite aux entretiens préliminaires, nous avons consacré deux des questions de cette enquête à la place que devrait tenir la littérature dans les cours de français langue étrangère, sujet important dans le curriculum des universités.

- La **question 17**, question fermée, demandait aux étudiants si le fait d'étudier une langue étrangère comprenait, pour eux, l'étude de sa littérature.

Etudier une langue c'est aussi étudier sa littérature	ensemble (n=236)	filles (n=187)	garçons (n=49)	underclassmen en (n=195)	upperclassmen (n=40)
d'accord	75%	78,6%	61,2%	77,2%	62,5%
pas d'accord	11,4%	10,7%	14,2%	11,3%	12,5%
ne sait pas	13,6%	10,7%	24,5%	11,5%	25%

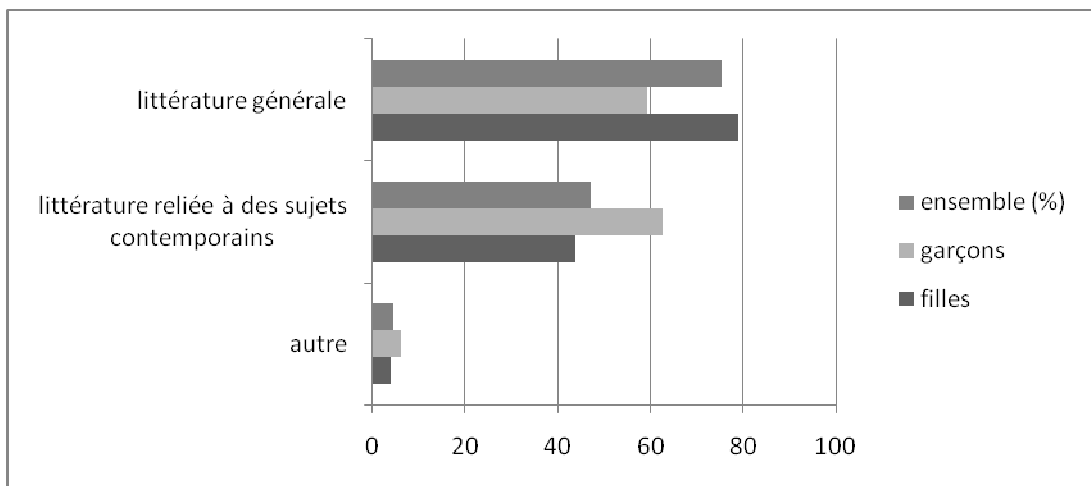
Comme le montre le tableau ci-dessus, 75% des étudiants pensent qu'étudier une langue, c'est aussi avoir des connaissances sur sa littérature.

Les résultats livrent une différence sensible entre les deux sexes : 61,2% des étudiants masculins approuvent ce jugement, pour 78,6% de filles. La ventilation des résultats entre les deux universités ne donne pas une différence appréciable, c'est-à-dire moins de 5% d'écart.

En revanche, on remarque que les *upperclassmen* sont moins demandeurs de littérature en classe de langue que les étudiants *underclassmen*. Du fait de leurs études plus spécialisées, on peut penser qu'ils en ressentent moins directement le besoin. Cela demanderait un approfondissement auprès de cette catégorie d'enquêtés.

- **La question 18** invitait les enquêtés qui avaient répondu positivement à la question précédente, à préciser quelle sorte de littérature ils voulaient étudier en classe de français. Le lien avec la question 17 explique le grand nombre de "non réponse", soit 59 étudiants, ou un quart des enquêtés qui ne souhaitaient pas, semble-t-il, étudier de littérature lors de leurs cours de français langue étrangère.

Etude de la littérature :	ensemble (n=183)		filles (n=151)	garçons (n=32)
générale	138	75,4%	78,8%	59,4%
reliée à des sujets contemporains	86	47%	43,7%	62,5%



Les résultats montrent que l'étude de la "littérature générale" est plus demandée par les apprenants de français langue étrangère des deux universités, que la seule littérature reliée à des sujets contemporains. Les remarques qu'il leur était possible d'ajouter à la suite de la question indiquent que les étudiants ressentent un attrait pour la littérature des différents pays francophones, pour un mélange de littérature contemporaine et ancienne, pour de la littérature historique et des classiques considérés comme basiques (*common texts that are considered a staple in another language*).

La prise en compte de la variable sexe signale une divergence au niveau des étudiantes et des étudiants. Les étudiants masculins placent les sujets contemporains à la première place. L'écart avec le taux de réponses des étudiantes est de 20%.

- Enfin, toujours suite aux entretiens préliminaires, nous voulions savoir, grâce à **la question 19**, si les étudiants pensaient qu'il y avait trop de littérature dans le curriculum.

le curriculum de français a :	Ensemble (n=234)		Filles (n=187)	Garçons (n=47)	Upperclassmen (n=40)
pas assez de littérature	101	43,2%	44,9%	36,2%	37,5%
la bonne proportion de sujets littéraires	85	36,3%	33,7%	46,8%	45%
trop de littérature	6	2,6%	2,7%	2,1%	7,5%
Ne sait pas	42	17,9%	18,7%	14,9%	10%

Les résultats font apparaître que l'ensemble des répondants trouvent qu'il n'y a pas assez de littérature, pour 43% d'entre eux, alors que 36,3% pensent que le dosage de littérature dans le curriculum de français est satisfaisant. S'ils sont demandeurs d'autres sujets de cours ou d'autres thèmes abordés dans leurs classes, une grande partie espèrent donc garder une approche littéraire de la langue. Il est à noter qu'un pourcentage important, soit 17% d'entre eux, n'ont pas d'avis sur la question. Nous ne pouvons interpréter précisément cette indécision de leur part. Nous supposons que les étudiants ne connaissent pas le curriculum proposé en détail.

La prise en compte de la variable sexe indique qu'une majorité des garçons cependant, contrairement aux filles, pensent que le curriculum offert contient une quantité satisfaisante de littérature, les étudiants des cours élémentaires et intermédiaires y compris. Il en est de même pour la catégorie des *upperclassmen* des deux sexes.

Les quarante commentaires laissés par les étudiants à la suite de cette question, démontrent leur vif intérêt pour le sujet, et nous fournit des explications. Les témoignages de quelques étudiants des niveaux débutants et intermédiaires nous informent qu'ils aimeraient commencer par étudier des textes simples et courts, dès le début de leur apprentissage. Les autres enquêtés parmi ces 43% demandent certains cours de littérature spécifiquement, comme l'étude d'œuvres classiques ou de la littérature francophone, ou encore, de différentes courtes nouvelles :

- "Il serait bien d'étudier des essais littéraires au niveau élémentaire".
- "J'aimerais étudier un plus grand nombre d'extraits littéraires différents".
- "Il est important de lire les grands classiques français, comme les Misérables, ou d'autres célèbres œuvres françaises".

Certains étudiants cependant, ont laissé des commentaires peu favorables à l'étude de la littérature dans le programme :

- "Je ne pense pas qu'il soit nécessaire d'étudier la littérature quand on apprend une langue".
- "Je pense qu'un peu de littérature est nécessaire, mais pas jusqu'au point requis par l'université. C'est la raison pour laquelle je n'ai pas pris de cours de français, et que je n'ai pas aimé ceux que j'ai suivis".
- "Parler est plus important, à mon niveau".

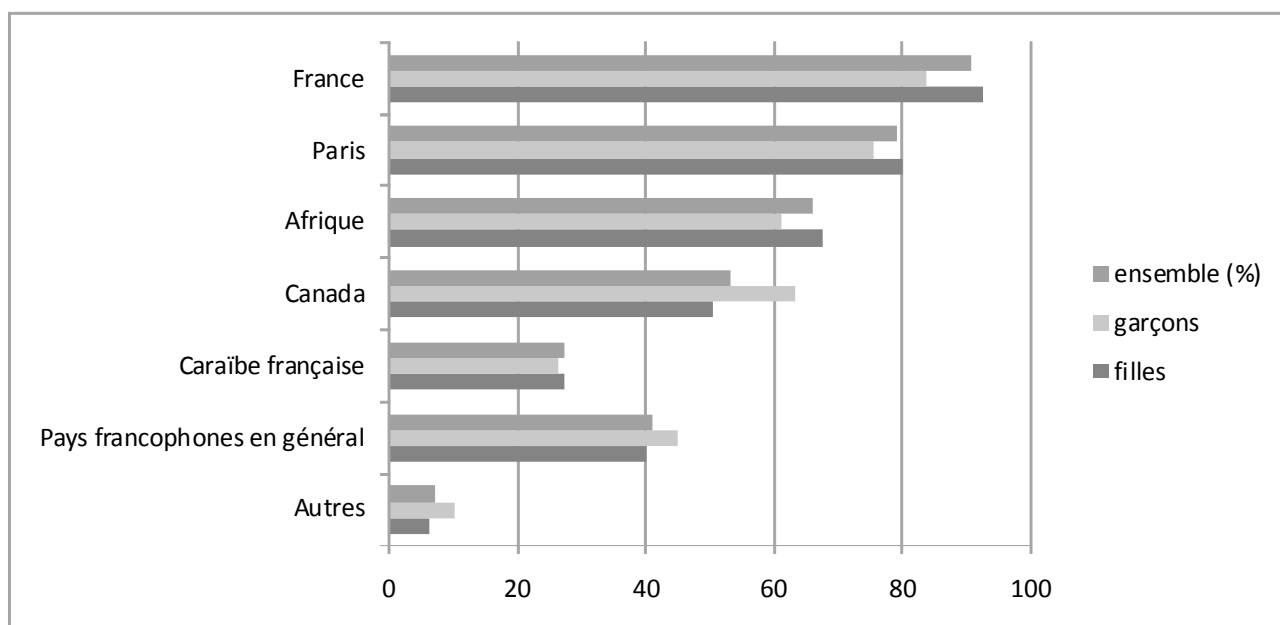
Nous avancerons, en résumé, que les étudiants interrogés, dans leur ensemble, trouvent que leur université offre une bonne proportion de sujets littéraires dans le curriculum de français offert par l'université, pour 36% d'entre eux, et que 43% pensent qu'il n'y a pas assez de littérature dans ce curriculum et demandent "des textes courants considérés comme basiques", ou de la littérature provenant "des différents pays francophones". Cependant, on doit tenir compte dans les réponses, que les étudiants des niveaux intermédiaires et débutants qui représentent 70% des enquêtés, n'ont étudié que peu de textes littéraires. Si l'on prenait uniquement ceux qui suivent des classes de niveaux avancés et supérieurs, les conclusions seraient, probablement, quelque peu différentes. Le libellé de la question ne permet pas de distinguer les différents niveaux des étudiants.

1.4. Représentation géographique du français : question 7

- **La question 7** permettra la validation ou l'invalidation de l'hypothèse n°5. Elle portait sur la détermination de l'espace de référence du français

Représentation géographique du français :

Ensemble (n=239)	Filles (n=190)	Garçons (n=49)
France 90,8%	France 92,6%	France 83,7%
Paris 79,1 %	Paris 80%	Paris 75,5%
Afrique 66,1%	Afrique 67,4%	Canada 63,3%
Canada... 53,1%	Canada 50,5%	Afrique 61,2%
Francophonie en g ^{al} 41%	Francophonie en g ^{al} 40%	Francophonie en g ^{al} 44,9%
Caraïbe française 27,2%	Caraïbe française 27,4%	Caraïbe française 26,5%
Autres.....7,1%	Autres 6,3%	Autres 10,2%



La grande majorité des étudiants tendent à reconnaître la France, puis Paris, comme espace de référence du monde francophone au plan linguistique. L'Afrique arrive ensuite, suivie du Canada. Le score de la Caraïbe française n'atteint que 27%. On remarque que, pour les étudiants masculins, le Canada se place devant l'Afrique.

Dans la rubrique “autres réponses”, certains étudiants ont spécifié que le français leur faisait penser à la Belgique (5), à Haïti (2), au Maroc (2), à Montréal(2), à la Nouvelle-Orléans (2), au Vietnam (2), et à la Suisse (2).

1.5. Opinions des étudiants sur les méthodes d'enseignement : questions 20 à 22

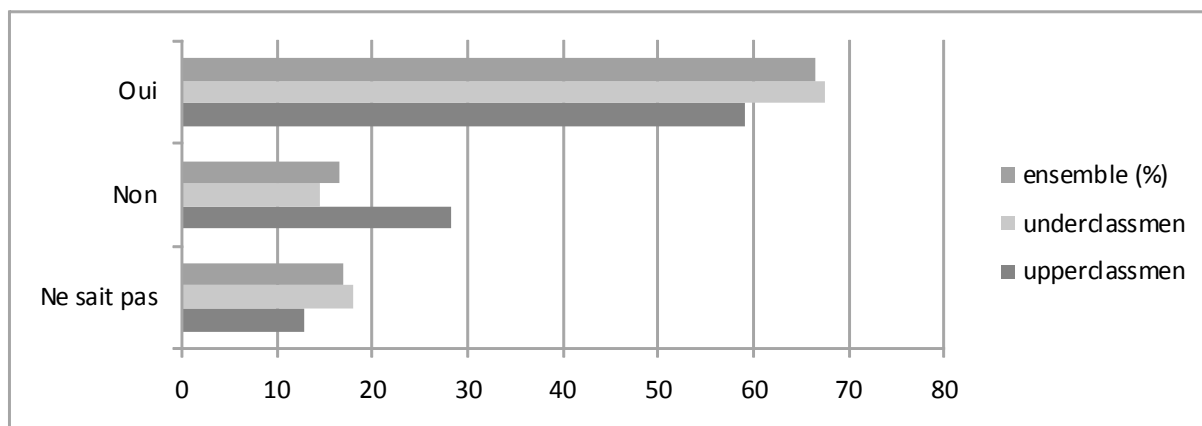
Les résultats des **questions 20 à 22** (ainsi qu'une partie de la question 12), cherchent à valider ou à invalider **l'hypothèse n° 6**.

Il nous a paru difficile suite à la recherche documentaire, à l'observation directe, et aux entretiens préliminaires avec certains étudiants, de ne pas évoquer, même succinctement, les méthodes d'enseignement en classe, même si nous cherchions à définir le plus étroitement possible notre problématique d'origine. En tant qu'enseignante, nous ne pouvions occulter cet aspect des demandes. Comme nous l'avions défini lors de la deuxième partie de ce travail, en didactique des langues étrangères travaillent en permanence des forces qui se combinent, s'opposent ou interfèrent les unes avec les autres, et qui se situent à plusieurs niveaux, dont celui des méthodes d'enseignement en classe.

En effet, les thèmes enseignés entrent, pour une grande partie, dans la motivation de départ des étudiants, puis tout au long de l'apprentissage. Cependant, comme le font remarquer les étudiants dans leurs commentaires, à partir d'un même sujet de cours, un professeur pourra rendre une classe motivante grâce à sa façon de présenter les activités d'apprentissage et d'orienter les débats.

- **La question 20** demandait aux étudiants s'ils étaient satisfaits des méthodes d'enseignement du français employées à l'université : activités, usage de la technologie, etc., et si celles-ci leur paraissaient adaptées au monde actuel.

Méthodes d'enseignement adaptées	Ensemble (n=236) 3 "non réponse"		underclassmen (n=194)	upperclassmen (n=39)
OUI	157	66,5%	67,5%	59%
NON	39	16,5%	14,4%	28,2%
Ne sait pas	40	16,9%	18%	12,8%



Le taux des étudiants satisfaits des méthodes d'enseignement, lors de leurs cours de français, est important, puisqu'il est de 66,5%.

Les étudiants masculins ont un taux de satisfaction inférieur de 4,5 % par rapport aux étudiantes. L'écart étant faible, nous ne l'avons pas illustré sur le tableau ci-dessus. Ils sont nombreux également, près de 20%, à ne pas avoir d'opinion, ce qui pourrait dénoter une absence de motivation ou d'intérêt de leur part. La prise en compte du critère de l'année universitaire des étudiants révèle que, pour les *upperclassmen*, le nombre d'étudiants sans opinion tombe à 12%, mais le taux d'insatisfaits atteint 28,2%. Ces derniers, plus avancés dans leurs études, ont des attentes bien définies qui ne semblent pas satisfaites. Entre les deux universités, le nombre des enquêtés satisfaits est pratiquement similaire.

- **La question 21** était axée sur l'usage de la technologie dans la classe de langues.

Les résultats révèlent que 65,1% d'étudiants se disent satisfaits de l'usage de la technologie dans leurs cours de français. 31,5% pensent que la technologie pourrait être davantage présente et, 3% seulement, désireraient qu'il y ait moins de technologie en classe.

Un faible écart, de 4% entre les sexes, pour chacune des deux questions est enregistré : 34% des étudiants masculins souhaiteraient plus de technique en classe, pour 30% des étudiantes.

On relève que, 32 commentaires sur 49 mentionnent les différentes activités que les enquêtés souhaiteraient voir mises en œuvre en classe de français, parmi lesquelles :

- “Il faudrait utiliser des vidéos plus souvent”.
- “Plus de musique, de films pour l’argot et la culture, écouter des dialogues rapides”.
- “Un programme informatique avec des exercices du genre “quiz” pour nous aider à nous entraîner avec les conjugaisons, par exemple”.
- “Plus de compréhension orale, d’exercices, de laboratoire pour l’oral”.
- “Cela m’aiderait d’avoir plus de clips télévisés et des orateurs interculturels.
- “Quelque chose de nouveau est toujours bienvenu”.
- “Des ressources en ligne, “youtube”, des diaporamas, des articles en ligne”.
- “Utiliser Internet et la technologie pour immerger l’étudiant dans la culture française, également en lisant des articles, et par tous les autres moyens disponibles. La technologie pourrait servir aussi à se connecter à d’autres étudiants francophones dans un but de conversations”.

Cependant, 17 étudiants expliquent pourquoi ils préfèrent les cours sans technologie, ou pourquoi ils ne désirent pas augmenter le rôle de la technologie en classe :

- “Cela n’est pas utile. Quand vous êtes dans la rue, vous ne pouvez pas “sortir” un ordinateur”.
- “Je préfère parler, lire. Je n’en ressens pas trop le besoin. J’apprends à parler français, pas à me servir de la technologie”.
- “Je pense que c’est mieux d’apprendre une langue d’une personne, que d’un ordinateur”.
- “Trop de technologie diminue le rôle du professeur et la technologie ne remplace pas l’aide d’une personne compétente”.
- “La technologie rend les cours moins personnels”.

- **La question 22** demandait aux étudiants au moyen d'une question fermée avec possibilité de commentaires, quelle(s) compétence(s) ils voulaient améliorer en priorité en classe de langues :

Les résultats révèlent que le score de la production orale est le plus élevé, avec 94,9%. On retrouve cette opinion quelque soit le sexe et les années d'étude :

- "L'accent n'est pas assez mis sur la conversation orale".
- "J'aimerais plus d'opportunités pour m'exprimer oralement".

La compréhension orale est mentionnée par 65% des étudiants. Arrivent ensuite la production écrite pour 49,4 % d'entre eux, et l'étude de la grammaire, pour 45,1%.

On relève cependant que les étudiants masculins accordent une plus grande importance à la compréhension orale que les étudiantes. En effet, 75% d'entre eux veulent l'améliorer, alors que 62% des filles seulement partagent cet avis. De même, on note une légère différence entre les sexes, de 4%, en ce qui concerne la production écrite que les étudiants masculins semblent vouloir travailler davantage que les étudiantes.

- Enfin, **la question 12** (deuxième partie), cherchait à connaître le degré de satisfaction des étudiants concernant leurs classes de français du semestre en cours lors de l'enquête. Il était demandé aux étudiants, au moyen d'une question fermée, leurs avis sur la méthode choisie (livre), sur les activités de classe et le nombre d'heures de cours de français par semaine. 236 étudiants ont répondu.

Nous avons noté antérieurement que la première partie de la question indiquait que 57% des étudiants étaient satisfaits des sujets proposés. Les résultats de la seconde partie de cette question indiquent que 50,9% seulement des répondants se disent satisfaits de la méthode choisie par le département (c'est-à-dire le ou les livres), 69% par les différentes activités d'apprentissage proposées en classe, et 54,2% se disent satisfaits par la répartition des heures dans la semaine.

Le pourcentage d'étudiants non satisfaits est plus élevé en ce qui concerne le choix de la méthode, soit 20,7%. Seuls 11% ne sont pas satisfaits des activités

d'enseignement/apprentissage proposées en classe, ce qui tendrait à prouver que, même avec un support principal jugé peu attractif, avec des sujets proposés qui ne motivent que peu les apprenants, les professeurs arriveraient, par le choix des activités et les apports extérieurs au livre choisi (souvent imposé par le département au niveaux des débutants a avancés), à rendre les cours de français attractifs pour un grand nombre d'étudiants.

1.6. Résumé des résultats de l'enquête par questionnaires

Afin de synthétiser les résultats de l'enquête par questionnaire, nous allons présenter deux tableaux, selon la démarche adoptée dans les questionnaires, soit :

- A. La représentation du français et les valeurs qui lui sont attribuées.
- B. Les avis et demandes des étudiants.

A. La représentation du français. Seuls les chiffres les plus pertinents sont présentés :

QUESTIONS sur la langue française	Etudiants ensemble (239)	Filles (190)	Garçons (49)	Upperclassmen (41)
utile en général	80,8%	83,2%	71,4%	68,3%
aime langue	79,5%	85,3%	57,1%	63,4%
aime la culture	65,3%	69,5%	49%	51,2%
matière obligatoire	44,4%	41,6%	55,1%	56,1%
utile pour voyager	92,1	93,5%	86,5%	93,3%
utile pour étudier (échange universitaire)	72,8%	74,7%	64,9%	56,7%
utile pour rechercher un emploi	67% (relations inter ^{les} , diplomatie)	68,2%	62,2%	63,3%
utile pour travailler dans un pays francophone	60,7%	63%	51,4%	73,3%
associations de mots	valeurs affectives+++ pragmatiques++			
français, langue importante ?	3 ^e position/autres langues			
langue de culture et des arts	91,8%	90,9%	95,8%	92,5%
une des langues internationales	85,4%	85,4%	87,2%	87,5%
une des langues de l'Union Européenne	84,1%	45,5%	87,2%	82,5%
langue de la diplomatie	82%	80,2%	91,4%	85%
langue des affaires	41,2%	35,9%	63,8%	37,5%
langue du tourisme	71,3%	72,8%	66%	65%
français=France ?	90,8%	92,6%	83,7%	82,9%
changement attitude ces dernières années	31,4%	28,3%	36,7%	34,1%

Les résultats de cette première partie d'enquête livrent plusieurs informations importantes. La première est que la représentation du français est à la fois affective et pragmatique, avec un très léger avantage du côté pragmatique, si l'on prend l'ensemble des répondants. La deuxième est qu'il y a un écart élevé entre la représentation des étudiantes, pour qui les valeurs affectives dominent, et celles des étudiants masculins, pour qui le côté pragmatique du français est le plus important. C'est aussi, dans une moindre proportion, l'opinion des *upperclassmen* des deux sexes. Les étudiants, au fur et à mesure de leur cursus universitaire, se tournent vers des valeurs plus pragmatiques. Il est à noter que l'utilité perçue du français pour voyager et pour étudier dans un pays étranger obtient un score plus

élevé que celui d'aide à l'emploi, dont le score est, malgré tout, de 67%. La troisième information est que le français est ressenti de manière unanime comme une "langue de culture et des arts" en premier lieu. La représentation du français comme "une des langues internationales" arrive en deuxième position, à part chez les étudiants masculins, qui ont placé le français comme langue de la diplomatie au second rang. Ces derniers sont les seuls à considérer majoritairement la langue française comme une "langue des affaires". Enfin, nous relevons que, pour une grande majorité de sujets, (plus de 90%), la langue française est reliée à la France.

B. Avis et demandes des étudiants

Questions sur les cours de français	Ensemble	Filles	Garçons	Upperclassmen
Satisfaits des sujets étudiés pendant semestre	58%	62,2%	41,7%	52,7%
Etudier le français est aussi étudier sa littérature	75%	78,6%	61,2%	62,5%
Etudier la littérature en g ^{al}	75,4%	78,8%	59,4%	66,7%
Etudier la littérature reliée aux problèmes contemporains	47%	43,7%	62,5%	70,4%
Cours en rapport avec domaine d'étude	71,8% après le niv. avancé, (42% dès niv. interm.)	72,5% (44,1% dès niv. interm.)	68,9% (40,4% dès niv. interm.)	78,4% (56,4% dès niv. interméd.)
Compétences à améliorer	prod. orale: 94,9% compr. orale: 65% prod. écrite: 49,4%		prod. orale: 91% compr. orale : 75%	prod. orale: 95% compr. orale : 67%
Demande de crs de conversation	75%	77,3%	66%	74,4%
Demande de cours de politique internationale	62,9%	60,5%	72,3%	74,4%
Demande de cours de français diplomatique	59,5%	61,1%	53,2%	56,4%
Demande de crs sur la France et l'UE	58,6%	59,5%	55,3%	51,3%
Demande de crs d'arts	56,9%	58,9%	48,9%	48,7%

Ces résultats montrent des étudiants convaincus, dans leur grande majorité, du bien fondé d'un apprentissage du français qui allierait, entre autres, des sujets liés à leurs domaines d'étude et des sujets de littérature générale. D'après les commentaires, des extraits de littérature classique pourraient être présentés en classe par des activités qui feraient appel à la production orale, à la compréhension orale et à la production écrite. En effet, les trois quarts des étudiants pensent qu'étudier une langue, c'est aussi étudier sa littérature.

Les étudiants masculins, ainsi que les *upperclassmen*, sont cependant moins demandeurs de littérature que les étudiantes, et préfèrent des œuvres traitants de sujets contemporains. De même, près des trois quarts des étudiants demandent des cours liés à leurs sujets d'étude, surtout après le niveau avancé. On observe également une demande unanime de cours de conversation.

En résumé, on perçoit une demande de diversification des sujets proposés, à savoir des sujets en rapport avec les *majors* des étudiants, en rapport avec la spécificité de leur institution ou de l'école à laquelle ils appartiennent, d'autres sujets plus littéraires. Les étudiants ressentent l'utilité d'approcher le locuteur étranger dans son altérité, de le percevoir selon des valeurs et des références culturelles qui lui sont propre, de ressentir sa différence. Cette enquête révèle une population étudiante largement capable, quand elle est invitée à le faire, de dire précisément ce dont elle a besoin.

Selon notre hypothèse générale, nous devrions trouver un "rapport" entre les résultats du premier tableau et les résultats du second tableau. Nous y reviendrons au chapitre suivant.

Chapitre 2. Confrontation des résultats obtenus aux hypothèses de départ

Nous procéderons à une confrontation de l'ensemble des résultats obtenus, grâce aux différents outils utilisés, avec chacune de nos hypothèses. Nous exposerons systématiquement les résultats issus de :

1. l'étude documentaire
2. l'observation, les commentaires et les entretiens préliminaires
3. l'enquête par questionnaires

Il ne s'agit pas de reprendre ici les résultats donnés précédemment, mais d'exposer par une synthèse des éléments obtenus, les raisons de la validation ou de l'invalidation des hypothèses. Cette démarche nous amènera à établir un constat de la situation et sera suivie d'une discussion.

2.1. Représentation du français et les raisons de son apprentissage : hypothèses 1 et 2

- **Hypothèse 1** : l'image du français a évolué. Ce n'est plus "la" langue de la culture et de la diplomatie, mais une grande langue parmi d'autres.

L'étude documentaire a révélé que la représentation du français aux Etats-Unis avait évolué progressivement aux cours des dernières décennies. Le français n'est plus "la" langue de culture reconnue comme élément de distinction sociale chez les étudiants. Cependant, s'il n'incarne plus "la langue des élites", s'il a une tendance à s'effacer progressivement au niveau des organisations internationales, il reste toujours reconnu par les Américains comme une des grandes langues internationales, et comme une langue de culture.

Les informations livrées par l'observation en classe et les entretiens préliminaires avec un petit nombre d'étudiants confirment que la langue française reste une des grandes langues parmi d'autres grandes langues.

Les résultats de l'enquête par questionnaires placent le français au troisième rang des langues à apprendre, après l'espagnol et le chinois. La technique des mots associés démontre que la langue jouit en priorité de nombreuses valeurs affectives, stéréotypées pour certaines, c'est-à-dire traditionnellement attachée au français et difficile à faire évoluer, comme "romantique" et "sensuelle". Viennent ensuite les autres caractéristiques, telles que les valeurs politiques et celles liées à l'étendue géographique, ainsi que les valeurs culturelles. Lorsque l'on demande aux étudiants dans quels domaines ils pensent que la langue française est particulièrement reconnue, les arts et la culture sont cités en premier lieu, suivis avec un faible écart de 6 points, par le caractère international de la langue. Le français "langue de la diplomatie" arrive, avec 3 points d'écart, en quatrième position.

Cette première hypothèse se trouve donc validée. Si la représentation du français a évolué en même temps qu'une certaine perte d'influence "ressentie" au niveau politique, économique aussi bien que culturel, par rapport à d'autres langues, ces mêmes valeurs culturelles et littéraires font corps avec l'image du français. Elles semblent être une composante de la motivation d'une grande partie des étudiants, et principalement des étudiantes, pour l'apprentissage de la langue.

Hypothèse 2 : les étudiants apprennent actuellement les langues étrangères, dont le français, pour des raisons principalement pragmatiques.

Selon l'étude de la littérature, les effets de la mondialisation semblent entraîner, aux Etats-Unis comme ailleurs, des motivations de plus en plus pragmatiques pour l'apprentissage des langues étrangères. L'attrait d'une langue étrangère est, pour de nombreux étudiants, lié en grande partie à sa valeur sur le marché de l'emploi. La motivation touristique et la perspective d'études à l'étranger sont également souvent citées. L'intérêt des étudiants pour une autre culture dépend des institutions et des publics.

L'observation et les entretiens préliminaires ont confirmé que les étudiants washingtoniens, en majorité, attendent un apprentissage du français adapté à leurs centres

d'intérêts et à leurs futures carrières tournées, principalement, vers les relations internationales et la diplomatie. Lors des entretiens préliminaires avec 12 étudiants, le mot "utile" est récurrent.

Les résultats de l'enquête permettent d'établir que les étudiants se représentent le français comme une langue qui peut leur être d'abord utile, surtout en ce qui concerne les étudiants masculins. Un nombre important d'étudiants choisissent effectivement l'apprentissage du français pour des raisons telles que voyager, étudier, trouver un emploi et travailler. Ces raisons sont suivies de près, (moins d'1 % d'écart), par des raisons affectives envers le français. L'attrait culturel n'arrive qu'en troisième position pour l'ensemble des répondants et présente le score le plus bas lorsque l'on ne prend en compte que les étudiants masculins. Si les résultats des entretiens préliminaires insistent sur les raisons pragmatiques de cet apprentissage, la technique des mots associés révèle cependant, que les adjectifs "affectifs" attribués au français sont plus nombreux que les adjectifs pratiques liés à la politique et à l'étendue géographique.

Cette deuxième hypothèse s'avère exacte, mais ne représente qu'une face de la question concernant les raisons d'apprentissage des étudiants. S'ils choisissent le français pour des raisons pragmatiques, ils éprouvent également, pour la plupart d'entre eux, un lien affectif envers la langue, et la considèrent, en premier lieu, comme une langue des arts et de la culture. Il s'agit donc d'un pragmatisme en "demi-teinte", coloré de valeurs affectives.

2.2. Demandes des étudiants : hypothèses 3, 4 et 5

- **Hypothèse 3** : les étudiants demandent plus de cours en relation avec leurs intérêts de vie future et moins de cours de littérature.

Dans l'ensemble, les chercheurs constatent que les étudiants sont majoritairement demandeurs d'un apprentissage des langues étrangères plus pragmatique, afin de s'insérer sur le marché de l'emploi, d'un apprentissage lié à leurs besoins (voyage, études à l'étranger, emploi) et, pour certains, d'un apprentissage lié à leur domaine de spécialité. Plusieurs études, citées dans la recherche documentaire, suggèrent l'importance de cours qui insistent sur la nécessité d'un approfondissement culturel et littéraire pour une

communication réussie, même si les étudiants ne perçoivent pas toujours ce besoin. On note, à travers différentes lectures, un doute de la part de nombreux professeurs sur l'utilité d'un enseignement littéraire, tel qu'il se pratique en général actuellement en classe de français langue étrangère. Nombre d'entre eux envisagent des curriculum réunissant développement personnel et qualification professionnelle, ainsi qu'une approche plus "pragmatique et communicationnelle" de l'enseignement de la littérature.

Les témoignages et les entretiens avec les étudiants, suite à l'analyse documentaire, sont à l'origine de cette hypothèse. Nous nous trouvons face à des apprenants frustrés et déçus. Les apprenants les plus avancés dans leurs études principalement, et les étudiants qui venaient d'obtenir leur *bachelor*, souhaitaient de la diversité et l'ouverture des cours sur le monde dans lequel ils seraient appelés à vivre et à travailler. Les cours de littérature omniprésents, l'analyse de textes littéraires ne leur suffisaient plus, et amenaient certains à abandonner le français. L'observation et les entretiens validaient en grande partie cette hypothèse, mais ne permettaient pas d'avoir une vue d'ensemble, car l'on pouvait se demander si seule une partie des étudiants, c'est-à-dire ceux désireux de changement, faisaient entendre leur voix. Les étudiants plus timides ou les étudiants satisfaits des thèmes proposés ne manifestant pas d'opinions ouvertes.

L'analyse des résultats de l'enquête valide finalement la première partie de cette hypothèse et apporte quelques nuances à la seconde partie. Les enquêtés demandent, après le niveau avancé, pour les trois quarts d'entre eux, un lien entre leur apprentissage du français et leur sujet d'étude. Pour la moitié d'entre eux, la demande apparaît dès le niveau intermédiaire. On note toutefois que la plupart des étudiants des deux universités washingtoniennes n'attendent pas non plus une offre de cours uniquement en rapport avec la carrière qu'ils envisagent. Ils attendent une offre de cours diversifiée. Il s'avère qu'ils sont, également, demandeurs de cours de littérature, une littérature vivante, communicative, qui les fasse entrer dans le monde culturel francophone, qui leur permette de goûter à cette altérité qui facilite les échanges humains et commerciaux. Ils sollicitent un enseignement de la littérature qui réponde à leurs attentes culturelles, et qui opte pour des choix de textes littéraires et des sujets qui permettent un apprentissage interactif suscitant l'intérêt d'une grande partie du groupe classe. Leurs besoins sont, comme la réalité, très divers.

- **Hypothèse 4** : l'accroissement des valeurs pragmatiques accordées au français va influencer et modifier les demandes des étudiants.

Il s'agissait dans cette hypothèse de mettre en évidence le lien entre les représentations du français, c'est-à-dire les valeurs attribuées par les étudiants à cette langue, et leurs demandes de cours, et de faire ressortir l'influence des unes sur les autres.

La lecture des articles de recherche confirme l'existence d'une évolution des représentations vers plus de pragmatisme. Ils plaident pour une logique reconfiguration du curriculum, afin de répondre aux attentes des étudiants actuels. Les valeurs culturelles données au français dépendent des institutions et de leur public. Les avis des chercheurs sur l'importance à donner à l'enseignement culturel et littéraire en cours de français langue étrangère sont, de ce fait, divisés.

Les témoignages et les entretiens ont confirmé avec vigueur cette tendance à l'accroissement des valeurs pragmatiques du français. Cela entraîne une demande de cours tournés vers leurs intérêts de vie future et de carrière.

Les principaux résultats de l'enquête, synthétisés en deux tableaux dans les pages précédentes, soulignent que les étudiants se représentent le français comme une langue qui peut leur être utile (à 80%), et demandent par conséquent, pour les trois quarts d'entre eux, des thèmes de cours reliés à leurs sujets d'étude après le niveau avancé. Il existe cependant une autre facette des représentations que nous avons peu ressentie, lors de l'observation en classe. L'enquête, en effet, a mis en évidence pour un grand nombre des étudiants interrogés, cette part presque équivalente des valeurs affectives et culturelles du français qui s'exprime par la demande en proportion similaire (pour les trois quarts des apprenants), de cours de littérature.

Cette hypothèse se trouve validée par la recherche documentaire, l'observation et les entretiens préliminaires, ainsi que par l'enquête par questionnaires.

- **Hypothèse 5** : pour la majorité des étudiants, la France et Paris ne représentent plus, seuls, “l'espace de référence” de la langue française. Ils attendent une plus grande ouverture de l'offre de cours aux pays de la francophonie.

L'analyse documentaire, l'observation en classe et les entretiens valident cette hypothèse. Les résultats du questionnaire viennent confirmer cette tendance à une plus grande échelle. Les étudiants de français sont, pour des raisons professionnelles et personnelles, vivement intéressés par l'étude des pays de la francophonie. L'Afrique et le Canada en particulier.

Le résultat de l'analyse des réponses aux questionnaires apporte toutefois certaines nuances à cette opinion générale, perçue lors des entretiens. Le score de “la France” à cette question sur la représentation géographique du français est de 90,8% et celui de Paris arrive ensuite, avec 79,1% des étudiants. Une fois encore, les étudiants interrogés demandent de la diversité dans les programmes, tout en voulant garder une certaine continuité. Aucune demande n'a été formulée pour commencer l'apprentissage du français par un autre français que celui de France. Ils souhaitent une ouverture géographique de l'apprentissage de la langue française par l'introduction de séances de cours consacrées à certains pays francophones, à l'étude de leur culture et de leur langue, de leur politique aussi, ceci pour les niveaux intermédiaires à avancés, ou bien, des propositions de cours semestriels sur ces sujets, pour les niveaux supérieurs. La France et Paris restant, pour la majorité des enquêtés, le pays de référence de la langue française.

2.3. Satisfaction des méthodes d'apprentissage : hypothèse 6

- **Hypothèse 6** : les étudiants sont satisfaits pour un grand nombre d'entre eux des méthodes d'enseignement de leurs cours de français langue étrangère, c'est-à-dire des activités proposées en classe, de la présence de la technologie, des horaires, etc.

Les entretiens préliminaires nous avaient, une nouvelle fois, fait ressentir le besoin de distinguer la non-satisfaction des apprenants liée aux sujets de cours, c'est-à-dire l'inclusion d'un contenu dans une certaine thématique, et leur non-satisfaction, ou leur

satisfaction, concernant le déroulement des cours eux-mêmes, d'où la construction de cette hypothèse.

Les différents outils utilisés valident cette hypothèse. Si les étudiants trouvent que leurs cours, en général, sont bien construits, que l'usage de la technologie y est bien dosé, certains sont déçus a posteriori sur ce qu'ils peuvent en retirer et constatent trop de redondances quant aux sujets abordés, ainsi qu'une absence de choix de cours en rapport avec leurs besoins. Concernant les compétences qu'ils voudraient approfondir en cours, la production orale arrive en tête, suivie par la production écrite, aussi bien dans les entretiens et la recherche documentaire, que dans les résultats du questionnaire.

2.4. Hypothèse générale

- **Hypothèse générale** : la représentation du français chez les étudiants a évolué et se traduit par de nouvelles attentes de leur part. Les cours proposés ne répondent plus pour une majorité d'entre eux, à leurs attentes.

Comme nous l'avons mentionné, les requêtes des étudiants, lors de la pratique de classe, ont été le point de départ de cette thèse. L'étude documentaire validait dans les grandes lignes notre hypothèse générale, mais en y apportant certaines nuances. Puis, les demandes des étudiants, lors des entretiens, la confirmaient. Étaient-ils représentatifs ? L'étude de tel ou tel roman classique, selon le syllabus imposé en classe de français avancé, remettait notre hypothèse générale partiellement en question, car une grande partie des étudiants semblait intéressée par ces séances (séances entrecoupées par d'autres sujets culturels, ainsi que des séances sur l'actualité politique du monde francophone, à la demande des étudiants).

L'enquête par questionnaires, incluant des questions ouvertes, a révélé que la représentation des étudiants avait évolué, mais que celle-ci n'était pas totalement transformée. Le premier volet de notre hypothèse générale se vérifie, timidement cependant.

Le deuxième volet se vérifie, mais demande également à être tempéré. Les cours proposés ne répondent pas absolument à leurs attentes, car les étudiants demandent une plus

grande variété dans l'offre. Cependant, ils ne tiennent pas, pour une grande partie d'entre eux, à faire l'impasse sur la littérature. La représentation est, comme nous l'avons déterminé antérieurement, "une forme de connaissance socialement partagée ayant une visée pratique" et "un guide pour l'action". Cette représentation pratique du français devait donner une place largement prépondérante aux cours orientés vers la future carrière des étudiants, et aux cours en relation avec leur domaine d'étude. Nous étions partie du schéma suivant :

Représentation pragmatique du français ↔ attentes nouvelles → cours ne correspondant plus aux attentes → besoin de cours pragmatiques en relation avec leurs futures carrières.

L'enquête montre cependant que le rapport existe (la notion de "rapport" faisait l'objet de l'hypothèse n°4), mais qu'il n'est pas total et exclusif. "Tout sentiment est la perception confuse d'une vérité"¹, affirmait Leibnitz, et il est difficile d'identifier séparément l'influence de chacun des nombreux paramètres. Nous arrivons cependant à ce schéma :

Valeurs pragmatiques + valeurs culturelles du français —————> Demande de cours variés, c'est-à-dire de cours de culture et de littérature intégrés, ou coexistant, avec des cours en rapport avec les sujets de spécialité des étudiants, et leurs projets de vie future.

Lorsque l'on étudie les interrelations entre les sentiments sur la langue éprouvés par les apprenants, et l'action de demander un renouvellement des enseignements, nous pouvons concevoir que plusieurs paramètres agissent de manière indépendante sur ce phénomène, ou que différents paramètres ont une influence réciproque les uns sur les autres, avant d'intervenir sur le phénomène. Cela amène à nuancer l'action. Les paramètres nuancant l'action de demande de renouvellement à visée pratique du curriculum dérivent, principalement, des valeurs affectives et culturelles attribuées au français, et de leurs interactions.

¹LEIBNITZ, dans VAROQUEAUX Isabelle, *Cahiers de sciences humaines*, Paris, 1995, p. 83-101.

La situation peut se concevoir comme suit :

- Les étudiants ont besoin du français pour leur vie professionnelle future. Il participe à leur compétitivité dans le monde du travail.
- Conscients de la dichotomie des sentiments qu'ils ressentent envers le français, ils sont pour la nécessaire prise en compte de la culture, et donc de la littérature, dans l'enseignement de cette langue, pour une meilleure adéquation avec leurs représentations. Ils n'envisagent pas une transformation totale de l'enseignement du français à l'université en un enseignement uniquement spécialisé. Une certaine conscience de la vocation humaniste de l'enseignement universitaire semble habiter la plupart d'entre eux.
- La place accordée au français renvoie, non à une fixation sur le passé, mais à une vision de la francophonie du futur. Bien que la dimension socio-économique du français ne soit pas perçue actuellement comme un facteur déterminant l'apprentissage, chez les étudiantes en particulier, le français est considéré par les enquêtés comme une langue de communication internationale, et les étudiants sont demandeurs d'un savoir-faire culturel, aussi bien que linguistique.
- Les valeurs attachées au français sont multiples, à la fois ancrées dans le passé et tournées vers le monde actuel, multilingue, multiculturel. Le français doit être adaptable au marché du travail, à la concurrence avec les autres langues. Cette tendance explique le besoin d'une entrée progressive de cours plus pragmatiques et en rapport avec leurs sujets de spécialité, qui s'ajouteraient à l'offre de cours jugés plus traditionnels, ou qui constitueraient des séances de cours à l'intérieur de cours d'apprentissage de la langue.

En résumé, nous constatons que notre hypothèse générale n'est validée que dans ses grandes lignes. L'analyse montre que, l'imbrication des différentes valeurs accordées au français conduit à une représentation multiple du français, qui exige des réponses de cours variées. De nombreuses combinaisons sont possibles et peuvent s'adapter aux différents contextes.

2.5. Les variables indépendantes : hypothèses 7.1. et 7.2.

- **Hypothèse 7.1.** : les étudiantes sont globalement plus enclines à l'étude des langues en général et de la littérature que les étudiants.

L'hypothèse portait ainsi sur le rôle des facteurs de genre. L'observation et les entretiens ont validé cette hypothèse. Le pourcentage d'étudiantes dans nos classes (80%), ainsi que la grande majorité de collègues féminines en français langue étrangère dans les universités, témoignent du désintérêt des étudiants masculins pour les langues, et plus spécialement pour le français, ainsi que pour son enseignement. Cela constitue un élément de réflexion, car l'étude des langues étrangères nous paraît être une matière de plus en plus fondamentale au point de vue professionnel et personnel, et cela pour les deux sexes.

L'analyse documentaire valide également cette hypothèse. L'enseignement littéraire semble ne pas attirer, en général, les étudiants masculins. Le français et son apprentissage souffrent d'une image trop féminisée, qu'il serait nécessaire de faire évoluer. Le questionnaire révèle plusieurs éléments de réponse. Nous sommes consciente que notre échantillon ne compte que 49 étudiants masculins, pour 190 étudiantes. Ce nombre nous permet toutefois de tirer des orientations générales. De plus, les étudiants masculins interrogés (49), font partie de la minorité : ceux qui ont choisi d'apprendre le français.

Le questionnaire révèle que :

- Les apprenants masculins sont 15% plus nombreux à suivre ce cours par obligation.
- Si 85,3% des filles aiment la langue française, 57,1% des étudiants seulement disent avoir un lien affectif avec le français. 49% se disent attirés par la culture liée à la langue, contre 69,5% des étudiantes.
- Ils sont légèrement moins nombreux en pourcentage que les filles à estimer que le français leur servira pour leur recherche d'emploi (62,2% contre 68,2%).
- Parmi les 9 étudiants masculins qui ont laissé un commentaire à la question concernant les raisons de leur choix du français, la majorité a déclaré une raison liée à la carrière professionnelle. D'autres étudiants indiquent des raisons familiales (ma famille est d'origine

belge, par exemple), ou un désir de voyage en pays francophone. D'autres enfin avancent des raisons personnelles, pour lesquelles cependant l'apprentissage du français ne semble pas une priorité en tant que langue internationale ("ma petite amie est française", "les mannequins français parlent français", ...).

- Les étudiants masculins sont attirés par l'étude du Canada, les étudiantes par l'Afrique.
 - Ils considèrent le français comme une langue des affaires, alors que les étudiantes attribuent la dernière place à ce choix.
 - Ils se montrent moins satisfaits des sujets abordés en cours que les filles (la différence est de 21% entre les sexes), ainsi que par les activités de classe (la différence est de 10%).
 - Leur demande de cours est tournée, en premier lieu, vers des cours de politique internationale avant les cours de conversation. L'ordre est inversé pour les étudiantes.
 - Ils se montrent globalement moins intéressés par l'étude de la littérature en classe de langue (11% de différence entre les sexes), et préfèrent, dans ce cas, l'étude de sujets en rapport avec la société contemporaine (20% de différence avec les filles).
 - S'ils se montrent intéressés par l'amélioration de leur production orale, ils se révèlent plus intéressés que les étudiantes pour travailler sur la compréhension orale (13% de différence entre les sexes).
- **Hypothèses 7.2.** : les étudiants plus avancés dans leurs études et dans l'apprentissage de la langue ressentent davantage l'utilité du français et sont moins intéressés par les cours culturels et littéraires.

Les 41 étudiants *junior* et *senior*, c'est-à-dire en 3^{ème} et 4^{ème} année d'université, ont en moyenne 21 ans et suivent majoritairement des cours de français avancés, appelés encore "culture et civilisation", et des cours de français de niveau intermédiaire. L'observation et les entretiens nous avaient laissé entrevoir de la part de ces étudiants, soit un certain désenchantement par rapport à l'utilité des cours de français au regard de leurs besoins, soit une conscience plus marquée d'un besoin de culture étrangère. Etaient-ils représentatifs ?

Les documents consultés ne font pas état de cette différenciation, entre *upperclassmen* et *underclassmen*.

Les réponses aux questionnaires en ligne relatent que le français leur semble moins utile par rapport aux étudiants *underclassmen* (avec une différence de 15%), et que, plus de

la moitié d'entre eux ont suivi cet apprentissage par obligation de leur cursus. Les *upperclassmen* se représentent le français comme une "langue de la diplomatie", en premier lieu, et ensuite, comme une "langue des arts et de la culture", suivi de "langue de l'Union Européenne".

Ils demandent, en majorité, des cours de français en rapport avec leur domaine d'étude, dès le niveau intermédiaire. Les résultats à la question qui leur demandait de choisir parmi 21 offres de cours est très claire. Les cours de politique internationale arrivent en premier choix avec les cours de conversation (74,4%). Ces étudiants *upperclassmen* ressentent donc le besoin d'améliorer leur compétence orale sur thème de la politique internationale. Le français de la diplomatie, l'actualité en français, et le thème de l'Afrique arrivent ensuite avec chacun 56,4%. Le nombre d'abstentions n'est que de 2 sur 41, ce qui laisse présumer qu'il y a eu peu d'hésitation. Ils sont moins nombreux que les *underclassmen* à penser que l'étude d'une langue étrangère consiste, aussi, en l'étude de sa littérature.

Notre hypothèse est validée et on peut en déduire plusieurs points :

- Ces étudiants ont ressenti, semble-t-il, une certaine déception quant aux sujets qui leur étaient proposés en classes de français par rapport à leurs attentes, et à leur motivation initiale.
- Les étudiants plus avancés dans leurs études et plus âgés demandent plus de cours ciblés, qui correspondent mieux à leurs intérêts de carrière, dès le début de l'apprentissage de la langue. Ce qui peut se comprendre, car aux Etats-Unis, après le *Bachelor*, la grande majorité entre dans le monde du travail, y compris ceux qui continueront leurs études en master par la suite.
- Les *underclassmen* sont plus demandeurs de sujets culturels et littéraires, tout en étant demandeurs dans le même temps de sujets liés à leurs domaines d'étude.

Les résultats collectés en vue de les confronter à l'hypothèse 7.3 (en rapport avec l'influence du milieu social des étudiants sur leurs attentes), n'ont pas été exploitables en raison des faibles écarts décelés. La question aurait gagné à être formulée plus précisément.

2.6. Tableau récapitulatif

Nous proposerons ci-dessous un tableau récapitulatif selon le degré de validation des hypothèses :

Hypothèse	Degré de validation
H.1 : image du français à évolué	++
H.2 : les étudiants apprennent le français pour des raisons pragmatiques	+/-
H.3 : demande de cours en rapport avec leur spécialité, moins de demande de cours de littérature	+/-
H.4 : rapport valeurs / demandes	+
H.5 : représentation géographique du français / cophonie	+
H.6 : satisfaction des méthodes d'enseignement	++
H. 7.1 : étudiantes plus enclines à l'étude des langues et de la littérature	++
H. 7.2 : <i>upperclassmen</i> intéressés par cours pragmatiques et moins par cours littéraires	++
H. générale : représentation a évolué, nouvelles attentes, cours proposés ne répondent plus à leurs attentes	+/-

Chapitre 3. Comparaison des résultats obtenus avec ceux des recherches antérieures dans la littérature

Nous avons déjà cité, lors de notre recherche documentaire et lors de la construction du questionnaire, différentes études antérieures que nous avons consultées sur des sujets voisins traitant de la représentation de la langue et/ou des besoins des apprenants en langues, et de leurs attentes dans un cadre universitaire.

Afin d'éviter les redites, nous comparerons uniquement les résultats des recherches consacrées à l'étude du français langue étrangère à l'université et à l'attente des étudiants, avec nos propres résultats. Certains résultats de recherche proviennent d'études américaines, d'autres sont menées dans différents pays aux cultures éducatives diverses, et à l'intérieur d'universités aux spécialisations et aux publics variés.

En Iran, Rezai Vallysseh¹ témoigne de la reconnaissance, toujours actuelle dans son pays, des valeurs humanistes véhiculées par le français mais, paradoxalement, d'un manque d'intérêt pour l'étude de la littérature par les étudiants. Il explique cette contradiction par la persistance en Iran d'un enseignement littéraire basé sur la méthode "grammaire/traduction" qui démotive les apprenants. Cependant, l'évolution de l'enseignement des langues en relation avec les objectifs politiques et économiques a dirigé les efforts des départements vers un contenu plus spécialisé, plus communicatif, et selon des normes islamiques. L'apparition des technologies modernes et de la vidéo dans l'apprentissage est très demandée par les apprenants, mais des efforts de programmation restent à faire.

On constate également dans notre recherche, ce besoin unanime de cours insistant sur la communication, et particulièrement la production orale. Contrairement aux résultats que nous avons obtenus, les étudiants iraniens enquêtés ne sont, pour diverses raisons, dont la méthode d'enseignement, pas demandeurs de cours de littérature.

¹ REZAI VALYSSEH NOURBAHA Massoumeh, *op. cit.*, p. 160.

En Corée, Lee Jeong-Min¹, dans son étude de l'enseignement de la culture française, mentionne que la tradition coréenne donnait une place importante à l'étude littéraire, mais que la politique récente éducative est tournée vers une finalité fonctionnelle.

Nous avons trouvé, dans les résultats de cette étude en contexte coréen, des similitudes avec les résultats de notre recherche. L'auteur appelle, à la suite de la régression de l'apprentissage du français en Corée, à un enseignement culturel moins centré sur la littérature, à son élargissement vers le monde professionnel, et à un enseignement de la littérature plus fonctionnel. Culture, enseignement fonctionnel et littérature ne se contredisent pas au sein d'un curriculum. L'auteur reconnaît également que, face à la concurrence, il est important de garder le caractère culturel du français dans l'enseignement, tout en l'actualisant. Les modes d'apprentissage évoluent, et les étudiants, à travers le monde, se montrent plus actifs et s'attachent à pratiquer la langue dans diverses situations.

Hsin-ping Chi² à Taïwan a effectué une recherche sur la représentation du français des étudiants taïwanais. Leur représentation de la France paraît plus stéréotypée que celle des étudiants que nous avons interrogés. Elle se résumerait, avant l'apprentissage, selon l'auteur, à la littérature et aux produits de luxe. Les programmes de français trop vagues, aux objectifs ambigus, sont centrés sur la langue et la littérature et tendent à intensifier les représentations littéraires du français. Nous retrouvons ces caractéristiques dans les départements de français que nous avons étudiés. Les universités jouent un rôle important, par leur offre de cours avant tout, dans l'édification des représentations, ou leur renforcement dans ce cas. Une orientation pratique complémentaire est nécessaire pour attirer de nouveaux étudiants.

L'étude d'Ali Alalou et d'Elizabeth Chamberlain³ aux Etats-Unis, sur les besoins des étudiants *undergraduate* dans un département de français d'une Université New yorkaise, a été mentionnée à plusieurs reprises dans notre travail. Les programmes traditionnels de cette université sont basés, pour les niveaux avancés et supérieurs, sur l'apprentissage de la langue par la littérature, la pensée intellectuelle, et la culture. Les programmes d'apprentissage de la langue elle-même sont souvent dépourvus de contenu

¹ JEONG-MIN Lee, 2006, *op. cit.*, p. 469, 470.

² CHI Hsin-pin, *op. cit.*, p. 11.

³ ALALOU Ali, CHAMBERLAIN Elizabeth, *op. cit.*, p. 27- 44.

intellectuel, alors que le nombre d'étudiants est le plus élevé dans les niveaux inférieurs. Il y a donc une nécessité de les rendre attractifs.

L'analyse documentaire de ces deux auteurs relate que les compétences communicatives sont considérées comme primordiales par les étudiants. La compétence de production orale est placée en tête, suivie par la compréhension orale¹. Ces demandes restent aussi fortes dans notre étude, quinze ans plus tard.

Leur propre enquête relate que les raisons personnelles d'apprentissage du français des étudiants newyorkais arrivent en première position, suivies par le fait que cette matière est obligatoire dans leur cursus. Les raisons professionnelles arrivent ensuite. En revanche, les étudiants washingtoniens interrogés mentionnent les raisons pratiques et affectives, avant l'obligation d'étude de langue étrangère requise par leur cursus. Il y a dans cette université newyorkaise très peu d'étudiants qui suivent une *major* en français, comme cela est le cas dans les deux universités de notre étude. Le public des apprenants semble, cependant, plus diversifié que celui de notre enquête, car les étudiants suivent 17 majeures et 6 double-majeures différentes.

Les apprenants newyorkais dans la recherche citée savent, comme les nôtres, dans quelles circonstances ils veulent se servir de la langue, en l'occurrence lors de voyages, puis lors de leur future carrière professionnelle. Les objectifs culturels se retrouvent dans cette enquête, à la dernière place, ce qui n'est pas le cas en ce qui concerne nos étudiants. On note également que les étudiants newyorkais, comme les étudiants washingtoniens, donnent la priorité, dans leurs souhaits d'apprentissage, à la communication orale qui est perçue comme un avantage dans leur future profession.

La conclusion des auteurs recommande d'enseigner des compétences variées par de multiples moyens, technologiques notamment. Ils prônent également de donner une vue globale de la langue et de ses usages jusqu'aux niveaux avancés, par des activités contextualisées à l'intérieur d'un thème précis, motivant, et à travers de multiples situations françaises et francophones. Nos résultats aboutissent à des conclusions similaires.

¹ HARLOW Linda and MUYKENS Judith, 1994, "Priorities for Intermediate-Level Language Instruction", *The Modern Language Journal*, 78 :141, 154.

Ali Alalou¹ a effectué, trois ans plus tard en 2002, une autre enquête que nous avons également mentionnée antérieurement, dans la même université newyorkaise, suite à la restructuration des programmes *undergraduate*, où le nombre des étudiants en langues est le plus important. Dans cette recherche, comme dans les autres études citées dans cet article, les étudiantes sont plus nombreuses que les étudiants. Les sujets suivent de nombreuses majeures différentes, avec une prédominance en économie, anglais, et sciences politiques.

L'auteur cite, dans sa recherche documentaire, un article de Siskin² qui conclut que le français était perçu comme utile, et que cette perception jouait un rôle dans le choix de la langue. Gunterman,³ cité également par Alalou, relève cependant que les étudiants en français qu'il a enquêtés perçoivent la langue comme importante pour leur éducation, et sont plus orientés culturellement par rapport aux étudiants d'autres langues. Ces deux remarques se retrouvent dans notre étude.

Les enquêtés newyorkais de cette nouvelle étude s'avèrent, comme les étudiants washingtoniens, liés émotionnellement à la langue, en même temps qu'ils se disent attirés par cette langue pour des raisons utiles reliées à leurs objectifs professionnels. Ils sont intéressés par des cours de conversation (production orale et compréhension orale), de littérature, et de français avancé ou cours culturels, ainsi que par des cours de composition écrite. On note d'importantes similitudes avec les attentes des étudiants de notre recherche. Les attentes culturelles de ces derniers sont plus marquées que chez les étudiants de cette université newyorkaise, qui se disent intéressés par la littérature, mais non par la culture. Il semblerait y avoir une difficulté dans cette enquête, conclut l'auteur, au niveau de la définition du mot "culture" chez ces étudiants.

¹ ALALOU Ali, *op. cit.*, p. 453.

² SISKIN J. H. et al., "Le français est mort, vive le français : Rethinking the Function of French", in *Pattern and policies : The changing demographics of foreign language instruction*, Ed. Liskin-Gasparro, Boston Heinle, 1996, dans ALALOU Ali, *op. cit.*, p. 454, 455.

³ GUNTERMAN G. et al., "Basic assumptions revisited : Today's French and Spanish students at a large metropolitan university", in *Pattern and policies : The changing demographics of foreign language instruction*, Ed. Liskin-Gasparro, Boston Heinle, 1996, dans ALALOU Ali, *op. cit.*, p. 454, 455.

Chapitre 4. Discussion

Après avoir cherché à identifier les valeurs sociales et éducatives de l'enseignement supérieur et de l'enseignement des langues étrangères aux Etats-Unis, nous avons sondé la représentation des étudiants, nous leur avons demandé ce qu'ils attendaient de leurs cours de français. Nous avons mis en perspective ces données afin de mieux concevoir leurs besoins. Certaines de nos hypothèses ont été validées, d'autres ne l'ont été qu'en partie. La multipolarité des représentations du français a engendré une diversité de besoins ressentis. Les étudiants demandent des cours à visées pratiques, mais ils n'attendent pas uniquement ces cours-là. Ils sont également demandeurs de littérature et de culture. Les réponses aux questionnaires ont apporté ces éléments de compréhension qui nous manquaient encore lors des étapes précédentes, éléments modérateurs de nos affirmations premières.

D'autres considérations émergent à ce stade. Un enseignement pragmatique ne peut-il aller de pair avec enseignement humaniste ? Quels contextes, quels thèmes et quelles activités proposer dans les cours pour renforcer les représentations positives envers le français et faciliter son apprentissage ? Les attentes des étudiants américains sont-elles différentes de celles des étudiants européens, analysées par le Conseil de l'Europe afin de mettre en place le Cadre ? Sont-elles différentes de celles des étudiants en langues étrangères des pays à travers le monde, mentionnés dans l'étude documentaire ?

Bien des phénomènes se chevauchent en didactique des langues, car la langue est une composante humaine et ne peut se dissocier de toutes les composantes de notre humanité, prise dans sa globalité et dans sa complexité. Edgar Morin¹ donne cette définition de la complexité : c'est, dit-il, "la conjonction de concepts qui se battent entre eux". Il la définit comme une méthode qui "nous demande de ne jamais clore les concepts, de briser les sphères closes, de rétablir les articulations entre ce qui est disjoint, d'essayer de comprendre la multidimensionnalité, de penser avec la singularité, avec la localité, avec la temporalité, de ne jamais oublier les totalités organisatrices". Notre humanité est à la source de cette complexité, de ces concepts qui, pour certains, semblent s'opposer mais qui, en réalité, sont englobés dans la même vérité.

¹ MORIN Edgard, *La méthode 4 : les idées. L'habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Paris, Seuil, 1991, p. 296, dans PUREN Christian, *op. cit.*, p. 126.

C'est en nous appuyant sur ces principes que nous allons proposer des éléments de réflexion soulevés par les résultats collectés, afin d'essayer d'apporter des réponses aux attentes et besoins des étudiants enquêtés, et de faire évoluer les représentations facilitatrices envers l'apprentissage du français :

- Nous reviendrons dans un premier temps sur l'évolution de la structure des représentations du français, source des attentes actuelles, puis sur les faiblesses constatées de certaines représentations du français.
- Nous exposerons dans un second temps les orientations principales des attentes des étudiants qui ont été mis en évidence lors de nos observations, et qui demandent un approfondissement en vue de l'établissement de programmes.
- Dans un troisième temps, nous examinerons les départements de français des universités américaines, leur organisation et les problèmes rencontrés.
- Nous proposerons enfin un exemple de syllabus, d'après les indications avancées antérieurement, dans le contexte universitaire washingtonien. Ces orientations didactiques sont-elles applicables, au moins dans leurs grandes lignes, sur tous les continents ?

4.1. Evolution de la représentation du français

A la lecture des résultats, nous avons donc observé que les représentations du français étaient à la fois pragmatiques et affectives chez les étudiants washingtoniens, et que telles étaient aussi leurs attentes. Nous allons revenir succinctement sur la structure de ces représentations pour permettre d'expliquer le lien entre leur évolution et celle des attentes des étudiants, ces dernières pouvant paraître paradoxales au premier abord.

4.1.1. Représentations multipolaires et attentes multiples

Comme mentionné dans le cadre théorique, une part des valeurs attachées au français par les étudiants est transmise par le milieu familial, le milieu social, les médias, le système éducatif, dont les universités. Les étudiants s'approprient les représentations inscrites dans le savoir commun. Malgré l'évolution de la société talonnant les innovations et les besoins technologiques, l'image culturelle reflétée par la langue française est loin d'être éteinte, ainsi que son image de langue internationale. Le noyau dur de la

représentation, élément le plus stable selon le modèle d'Abric, n'a pas été touché. La représentation s'est adaptée par la transformation des couches périphériques. De "la" langue de culture, le français est devenu une langue internationale et de culture. Selon la classification de Calvet¹, de langue "hypercentrale", le français est devenu une langue "supercentrale". Il s'agit d'une "transformation progressive", comme la définit Jean-Claude Abric². Les valeurs profondément ancrées sont toujours présentes.

L'imbrication des valeurs affectives et pragmatiques attribuées au français - induisant des attentes à la fois humanistes et pragmatiques - s'explique selon Denise Jodelet,³ citée dans le cadre théorique de cette étude, par le fait que les représentations articulent dans leur structure, des éléments affectifs, mentaux et sociaux. Il s'agit d'un processus de médiation entre perception et concept, deux instances psychologiques dont l'une est à prédominance sensorielle et l'autre intellectuelle. Le français, précisément par son histoire, par les soutiens culturels et linguistiques gouvernementaux dont il bénéficie d'une part, par son étendue géographique, son importance démographique et économique et sa présence dans les organisations internationales d'autre part, allie ces différentes valeurs. Ces valeurs, entre autres, semblent lui permettre de se maintenir comme deuxième langue la plus étudiée aux Etats-Unis, alors que son apprentissage, basé sur l'étude de la littérature considérée comme une matière élitiste et contraire à l'idéal démocratique d'égalité des chances, ne semblait pas le prédestiner à garder ce rang.

Les demandes des étudiants, qui pourraient être qualifiées de paradoxales par un observateur extérieur, sont donc liées à cette structure multipolaire des représentations. C'est une structure dynamique, car le tissu social est en transformation constante. Dans le cas présent, cette transformation s'opère lentement. Cette transformation dite "progressive" se traduit par la persistance, par exemple, des clichés "romantiques" associés à la langue française, qui participent à son succès auprès des étudiantes mais qui, semble-t-il, décourageraient certains étudiants masculins.

¹ CALVET Louis-Jean, *op. cit.*, p. 113.

² ABRIC Jean-Claude, *Pratiques sociales et représentations*, *op. cit.*, p. 13, 20.

³ JODELET Denise, *Les représentations...*, *op. cit.*, p. 121.

4.1.2. Renforcer les représentations du français

Les réponses des étudiants aux questionnaires prouvent que l'image "utilitaire" du français est fragile, surtout chez les étudiants masculins, et tend à s'estomper au fur et à mesure des années d'apprentissage. Les cours de français suivis ne semblent pas avoir amélioré les représentations. On note les faibles résultats de la représentation du français comme langue de la technologie, de la médecine et de la recherche, ainsi qu'une image passéiste de l'apprentissage de la littérature, qui augmente chez les *juniors* et les *seniors*. Enfin, on remarque que la valeur qui sert à désigner la connaissance d'une langue est principalement "parler". Nous allons revenir sur ces différents points.

4.1.2.1. Les valeurs utilitaires

L'Etat et les familles, à travers le système éducatif, agissent au nom de certaines valeurs. L'université américaine est principalement tournée vers le monde du travail et les entreprises. Les valeurs pragmatiques y sont prisées et il semble dommageable que certains départements de français se coupent de ces valeurs ambiantes et, par-là, de nouveaux étudiants potentiels. Même si le français n'est pas vécu comme une langue prioritaire dans la sphère économique, Claude Hagège¹ ne disait-il pas que "c'est un poncif très répandu et foncièrement trompeur, que de considérer le français comme une langue de culture, élégante, qu'il est de bon goût de connaître dans une bonne société. Cette conception que je n'ai cessé de combattre est à la fois passéiste et erronée. La France est l'une des cinq premières puissances économiques mondiales. Le français n'a aucune raison d'être relégué au plan de langue essentiellement culturelle et c'est être aveugle ou de mauvaise foi que de ne pas s'apercevoir qu'il est, non moins que l'anglais, la langue de la modernité, scientifique ou économique. Si cette image symbolique a la vie dure, c'est quelle est toujours inféodée au passé, à l'époque, le 18^e siècle, où le français était la langue que parlait toute l'Europe".

Si les étudiants avaient jusqu'ici une représentation culturelle et littéraire des langues étrangères, et du français en particulier, elles n'étaient pas perçues comme préparation à leur vie future, à leur vie active. Le français semble rester dans l'imaginaire collectif

¹ HAGEGE Claude, "Vive la pluralité des langues", *Valeurs actuelles*, 7 juillet 2006, p. 27.

principalement une langue de culture. L'avenir de la langue française dans les universités dépendra de la représentation que les professeurs transmettront aux étudiants à travers les sujets de cours et les outils qu'ils auront créés. Il leur appartient de les moderniser, de les diversifier en fonction des besoins de leur public, tout en conservant ces valeurs culturelles qui font la force du français et cette approche humaniste qui caractérise l'enseignement universitaire général. L'offre, comme la demande, est liée aux représentations de la langue. S'il n'est pas question dans les universités de notre étude de proposer des cours "inter-entreprises", la représentation du français pourrait également être celle d'une langue de la technologie et de la recherche par exemple, s'il existait une offre de cours, ou des thèmes de cours, abordant ces sujets. Notons à ce propos que, à défaut des cours précédemment cités, certains départements de français ont conçu des sites¹ qui exposent d'une manière détaillée les différentes raisons d'apprendre le français pour un étudiant américain. Certains sites répertorient les professions qui recourent au français en fonction des différents niveaux de compétence, et par secteurs professionnels, y compris les secteurs technologiques et de la recherche.

4.1.2.2. La représentation de l'étude de la littérature

L'enseignement de la littérature en classe de français langue étrangère souffre actuellement d'une image passéiste auprès de certains étudiants et enseignants. Nous avons abordé ce problème lors de notre analyse documentaire.

"Le développement de la littérature dans l'enseignement a eu, à ses débuts, un rôle de diversification et d'ouverture, cet effet s'est figé et inversé"². En effet, la littérature en était arrivée à régner sur toutes les activités concernant la langue (textes, lectures, écritures, voire même l'oral par le biais des registres de langues), et la part du littéraire augmentait au fil du cursus. La littérature et son étude, nous l'avons mentionné dans les résultats de notre enquête, est ressentie comme un apprentissage passif de la langue. Afin de faire évoluer la représentation des étudiants à propos de l'étude de la littérature dans les cours de langue,

¹ Pour exemple, le site du français langue étrangère de l'université *Virginia Tech* consultable à l'adresse suivante : <http://www.fl.vt.edu/French/whyyfrench.html>, ainsi que le site de l'université *Oswego* consultable sur : <http://www.oswego.edu/student/career/careersin/foreign.html>

² REUTER Yves, "L'enseignement de la littérature : aide ou obstacle à la diversification?", dans SCHNEUWLY Bernard, *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1990.

nous proposerons quelques suggestions dans le paragraphe qui sera dédié aux attentes des étudiants.

4.1.2.3. Valeur de la communication orale

On relève enfin, que pour les étudiants, la connaissance d'une langue revient principalement à savoir la "parler". Ils sont majoritairement demandeurs de cours de conversation. Lire, écrire, constituent une part moins importante en général de leurs représentations, de leurs attentes. On s'aperçoit également, à la lecture des remarques formulées à propos des représentations de la compétence à atteindre, que les pôles extrêmes sont très valorisés. Les apprenants construisent généralement un paradigme du "tout ou rien". Il y a néanmoins des niveaux de compétences intermédiaires qui peuvent constituer un but d'apprentissage, ou des domaines de compétences dans lesquels la maîtrise peut être partielle par rapport à d'autres domaines, selon les objectifs de chaque apprenant. Rappelons la méthode de l'intercompréhension citée dans la première partie de ce travail, qui pourrait être proposée dans les départements de français, et qui est basée sur des objectifs de compétences partielles.

4.1.2.4. Travailler sur les représentations

Les étudiants sont-ils conscients de leurs représentations des langues ? Comment agir sur ces représentations lors de l'enseignement pour faciliter l'apprentissage ? Quel est le rôle des professeurs ?

A. Pendant l'apprentissage

Il est opportun d'agir pendant les cours pour faire prendre conscience aux étudiants de leurs représentations du français, pour leur faire réaliser les obstacles que ces représentations peuvent entraîner dans leur apprentissage et, si besoin est, de les changer grâce à la plasticité des couches périphériques décrites par Jean-Claude Abric. Les représentations positives auront un pouvoir facilitateur vis-à-vis de cet apprentissage.

C'est un des rôles des enseignants de faire évoluer les représentations linguistiques, avec doigté, car les représentations définissent l'identité de l'individu et permettent la sauvegarde de l'identité des groupes. Vouloir modifier des représentations établies dans un groupe, c'est toucher à l'identité des apprenants et à la cohésion du groupe. Les représentations partagées du français par le "groupe classe" anglophone, soudent les étudiants. Comme le souligne Jean-Jacques Courtine "le langage devient constitutif de l'identité de chaque homme et du lien des hommes entre eux"¹. Leur langue unit les apprenants anglophones dans une certaine façon de concevoir le monde et l'étranger. Apprendre une langue étrangère, c'est aussi essayer, à différents degrés selon les motivations, de reconnaître une autre vision du monde, une autre identité. C'est un pas vers l'altérité. Une pédagogie de la comparaison est toujours constructive, et contribue à une décentration des apprenants, créant un lien avec les locuteurs de cette autre langue. D'où l'importance d'une pédagogie qui passe par une interaction destinée à remettre en question, par décalage ou par opposition, "des représentations natives propres à la socialisation dominante première"².

B. Lors du choix de la langue

Avant d'assister aux premiers cours d'apprentissage d'une langue étrangère, ce sont les diverses expériences accumulées par le sujet qui vont forger sa représentation et le guider dans son choix de langue. Les étudiants actuels ont de grandes possibilités d'information. Les universités, par l'introduction de l'étude des langues étrangères dans certains cursus, par la vitalité de leurs départements, leur offre de cours liée aux représentations des professeurs et à leurs domaines de spécialisation, vont influencer l'élaboration des représentations des futurs apprenants, et renvoyer des valeurs à chacune des langues proposées à l'enseignement, sur ce "marché aux langues", décrit dans le chapitre deux de cette étude.

Il serait bénéfique de considérer une offre de cours de français langue étrangère, à tous les niveaux du système éducatif américain, qui reflète la diversité de la langue, aussi bien géographique, politique, économique, culturelle que scientifique, pour ne citer que quelques exemples.

¹ COURTINE Jean-Jacques, HAROCHE Claudine, *Histoire du visage : exprimer et taire ses émotions : du XVIe siècle au début du XIXe siècle*, Paris, Ed. Payot et Rivages, 1994, (1988), p. 24.

² COSTE Daniel, "Le théâtre de la représentation", dans *NEQ Les cahiers de l'Acédle*, 1997, n°2, Paris, Didier Erudition, p. 110.

4.2. Evolution des attentes des étudiants

“La didactique est bien une tentative de réponse à l’insatisfaction (...), un essai de mise en forme et une recherche du faisable”¹.

Nous venons, tout au long de cette recherche, de mettre en évidence les besoins pragmatiques accrus des étudiants américains, à l’unisson des étudiants à travers le monde. Nous avons, d’autre part, constaté que leurs attentes et besoins culturels demeuraient presque aussi importants. Ces attentes multiples exigent une grande variété de réponses, couplées à une gamme non moins variée d’outils pour les mettre en œuvre. L’analyse des attentes des étudiants a fait ressortir trois points essentiels, liés entre eux. Nous allons les préciser et ils seront à prendre en compte pour l’établissement des programmes, conjointement aux attentes communicatives, soit :

- l’importance du choix des contextes, thèmes et domaines dans l’élaboration d’un syllabus.
- une clarification du mot culture et des objectifs se rapportant à son étude : un malaise paraît exister quant à la différente perception du mot culture chez les professeurs et les étudiants. Elle s’apparenterait à “littérature” pour les premiers et à “savoir-faire” pour les seconds.
- enfin, nous insisterons sur la diversité des réponses attendues. Les étudiants souhaitent avoir un large choix de cours et de sujets, surtout pour les niveaux avancés et supérieurs, qui s’adaptent à leurs besoins.

4.2.1. Le contexte

La notion de contexte² représente, dans cette étude, un des points principal autour duquel s’articulent les demandes et motivations des apprenants. Les activités langagières doivent s’inscrire à l’intérieur d’actions en contexte social qui leur donnent leur pleine signification. L’absence de contexte directement en rapport avec les intérêts personnels ou professionnels des étudiants peut ralentir l’apprentissage de la langue. Quels sont les

¹ MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, PUF, Paris, 2002, p. 121.

² Il s’agit ici du contexte d’utilisation de la langue par l’apprenant.

différents aspects du contexte en didactique des langues ? Nous ne reprendrons dans ce travail que quelques grandes lignes de ce vaste concept qui constitue, dans le cadre étudié, un objectif prioritaire dans l'élaboration de programmes.

4.2.1.1. Différents niveaux

Claire Kramsch¹ écrivait à ce sujet que Bronislaw Malinowski “a été le premier à inclure la notion de contexte (...), ce ne sont pas seulement les mots prononcés, mais l'expression du visage, les gestes, postures, le groupe des personnes présentes pendant l'échange et l'environnement dans lequel les personnes se situent (...), et d'appeler la totalité de ces facteurs, contexte de situation”.

Répondre aux attentes des apprenants, à leurs besoins, c'est aussi leur communiquer un savoir-faire dans des contextes différents. Il s'agit de relier le dire et le faire, le dire et le vivre, selon une approche interculturelle. Un apprenant peut avoir compris un énoncé mais être incapable de le réutiliser pour communiquer efficacement. A ce propos, Jean Jacques Courtine nous dit que “savoir-vivre ne peut se concevoir en dehors d'un savoir-parler qui repose sur deux talents essentiels : *eloquentia* et *sapientia*, la maîtrise du langage et la possession de soi”². Certains gestes, la posture, les expressions du visage véhiculent un sens consensuellement admis mais qui peut varier d'un contexte à l'autre. Chacun partage les valeurs de son groupe à un moment donné. Les progrès technologiques, la fréquence des communications entre les individus de différentes professions, de différentes régions ou pays, pourraient donner l'illusion que les communications se standardisent. Cependant, ce n'est pas la langue en elle-même qui compte, mais ce qu'elle cache.

La notion de contexte présente différents niveaux, tel le cadrage communicatif décrit ci-dessus. Mais il peut s'agir aussi d'une définition plus large : cadrage institutionnel, social, global. Le Cadre européen des langues distingue à ce propos, différents aspects au contexte qu'il nomme “domaines” (sphères d'activité ou centres d'intérêts) et “situations”³. Le nombre de domaines possibles est indéterminé. N'importe quel centre d'intérêt donné, ou

¹ KRAMSCH Claire, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1993, p. 37.

² COURTINE Jean-Jacques, HAROCHE Claudine, *op. cit.*, p. 24.

³ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, *op. cit.* p. 41.

sphère d'activité, peut constituer la base d'un programme de cours. Dans chaque domaine, on peut décrire plusieurs situations extérieures comme le lieu, le moment, les institutions, les acteurs, les objets, les événements, les opérations effectuées par les acteurs, les textes rencontrés dans le cadre de la situation.

Le choix des domaines pour lesquels on cherche à rendre l'apprenant opérationnel a des conséquences importantes dans la sélection des situations, des buts, des tâches, des thèmes, et des textes, autant pour l'enseignement que pour le matériel et les activités. Les professeurs doivent garder présente à l'esprit la motivation que crée le choix de domaines immédiatement pertinents pour les étudiants. Les apprenants de notre enquête demandent à la fois des contextes communicationnels généraux, surtout au niveau des débutants, puis des contextes plus ciblés au fur et à mesure de l'apprentissage en fonction de leurs intérêts, majoritairement en rapport avec la politique internationale, mais aussi historiques, sociaux, littéraires, économiques, etc. Si les étudiants ont des attentes multiples dans une classe, on trouve souvent au sein d'une même institution des groupes assez homogènes, pour que l'on puisse donner une orientation aux thèmes et contenus proposés qui répondent aux attentes du plus grand nombre.

S'il n'y a pas lieu dans un cadre universitaire tel que celui que l'on décrit ici, d'enseigner des cours de français professionnel, nous devons garder à l'esprit d'établir un lien entre le français général et les domaines qui intéressent le groupe classe. Langue générale et thèmes ou sujets plus spécifiques ne doivent pas forcément être acquis l'un après l'autre au cours du cursus, l'un devant céder la place à l'autre. C'est seulement dans un équilibre délicat des contextes, qu'un enseignement peut prendre toute sa valeur et soutenir l'intérêt des étudiants.

4.2.1.2. Exploitation du contexte

Dans la pratique, aucun texte que l'on soumet aux étudiants n'existe seul, indépendamment de tous les autres. Tout texte présuppose l'existence d'autres textes et s'inscrit dans une suite plus ou moins logique. Une connaissance du contexte présuppositionnel est souvent indispensable à la compréhension du texte. Plus la charge sémantique d'un texte est riche en connotations, plus l'apprenant aura du mal à discerner la

cohérence de l'ensemble du texte. Ces difficultés s'accroissent proportionnellement au manque de culture générale de l'étudiant. Les différentes contraintes d'un cours de langue étrangère font qu'il n'est pas toujours évident d'exploiter le contexte d'un texte à sa juste valeur. Il est nécessaire de sélectionner, dans la mesure du possible, cette portion pertinente du contexte et d'éviter de se disperser.

4.2.2. La culture

Lié à la notion de contexte, le rapport langue/culture a été évoqué par de nombreux chercheurs. André Martinet ne disait-il pas que, "à chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience"¹ ?

Comme nous l'avons mentionné, étudiants et concepteurs de programmes n'ont pas la même représentation du mot "culture". Chacun semble avoir la sienne et tous sont déçus. Les étudiants interviewés lors de nos entretiens mentionnaient un manque d'information et de transparence des objectifs culturels des syllabus proposés, au moment du choix des cours.

4.2.2.1. Un terme ambigu

La motivation culturelle représente souvent une part importante dans la motivation d'apprentissage du français. Lors des enquêtes antérieures à notre recherche, comme celle d'Ali Alalou, il s'est avéré que cette notion posait des problèmes de définition qui ne permettaient pas, lors de l'analyse des résultats, de tirer des conclusions précises sur les attentes culturelles des étudiants. Nous n'avons malheureusement pas, non plus, fourni de précision dans notre questionnaire. Chaque étudiant s'est référé à sa propre perception, selon son expérience. Nous avons constaté qu'il existe souvent chez les apprenants un lien affectif pour la langue française, une sensibilité à l'esthétique de la langue, une demande de littérature, de cours d'arts (pour 57% des étudiants), d'histoire pour certains, ainsi qu'un besoin d'un savoir communiquer qui sous-entend une compétence culturelle. Il s'agit d'un besoin de culture "multiformes", sur lequel nous allons revenir, afin que soit dégagées, si possible, les "lignes de force" d'une action de programmation.

¹ MARTINET André, *Elément de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 2008, 5^{ème} édition, p. 12.

4.2.2.2. Un concept général, des distinctions multiples

La notion de culture est un concept général qui peut concerner, selon Jean-Pierre Cuq¹, aussi bien un ensemble social, ou même une société, qu'une personne individuelle. C'est pour le sociologue, "la capacité de faire des différences". Plus on est cultivé, plus nombreuses sont les distinctions que l'on est capable d'instaurer. Réciproquement, plus fines sont les distinctions que l'on est capables de repérer, plus on accède à un rang culturel élevé. Il existe une "culture cultivée", celle des dominants qui imposent leurs propres distinctions comme les meilleures. Il y a aussi au sein d'une vaste culture dans une société, plusieurs cultures plus petites qui coexistent, par exemple, les cultures professionnelles, générationnelles, religieuses, etc., qui se mêlent et s'entrelacent". Enseigner la culture consiste donc à enseigner un entraînement de la faculté à percevoir des différences et de les négocier dans l'interaction, orale ou écrite.

Emile Benveniste² nous propose une définition générale de la culture qui insiste sur sa diversité et son indissociabilité d'avec la langue : "la culture se définit comme un ensemble très complexe de représentations organisées par un code de relations et de valeurs : traditions, religions, lois, politique, éthique, arts, tout cela dont l'homme où qu'il naisse, sera imprégné dans sa conscience la plus profonde et qui dirigera son comportement dans toutes les formes de son activité. Qu'est-ce donc, sinon un univers de symboles intégrés en une structure spécifique et que le langage manifeste et transmet ? Par la langue, l'homme assimile la culture, la perpétue et la transforme".

Le concept de "culture", pour Robert Galisson et Christian Puren³, se subdivise en culture savante, culture littéraire, artistique, scientifique et technique (*le cultivé*), et en culture comportementale, courante, expérientielle (*le culturel*). Parler de culture, c'est envisager tous les aspects de la personne humaine. Notons que l'on trouve également le terme de "civilisation" dans les programmes et qu'il peut prêter à confusion chez les étudiants.

¹ CUQ Jean-Pierre, *op. cit.*, p. 63.

² BENVENISTE Emile, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966, 294 p.

³ GALISSON Robert, PUREN Christian, *La formation en questions*, Paris, Cle International, 1999, p. 105.

Il est généralement employé pour présenter comme objets d'enseignement des monuments, des traditions, des institutions, des chefs-d'œuvre artistiques et littéraires¹.

Le Cadre aborde la notion de culture en termes de compétences de l'apprenant. Dans les compétences générales figurent le savoir socioculturel et la prise de conscience interculturelle (partie des "savoirs"), les aptitudes pratiques et les savoir-faire interculturels (dans la partie des "savoir-faire"), le développement d'une personnalité interculturelle (dans la partie des "savoir-être"). Enfin, dans les compétences communicatives langagières, est décrite une compétence sociolinguistique, qui fait l'objet d'une description en niveaux². Selon Jean-Claude Beacco, le Cadre ne consacre à la culture qu'un traitement limité. Afin de prendre en compte et d'évaluer les compétences culturelles, il a présenté en 2004, une "proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langues", accompagnant le référentiel A2 et le B2³ qui répertorient six composantes : actionnelles, ethnolinguistiques, relationnelles, interprétatives, éducatives et interculturelles. La culture aujourd'hui, nous dit Jean-Paul Narcy-Combes, est "généralement enseignée implicitement, intégrée dans les formes linguistiques que les étudiants apprennent. (...) Les étudiants doivent être capables de faire face à l'interrelation entre la forme linguistique et la signification culturelle"⁴.

Pour résumer, la notion de culture a évolué au gré des changements méthodologiques de l'enseignement du français langue étrangère. Dans l'enseignement traditionnel des langues, l'enseignement de la culture signifiait d'abord la "littérature"⁵. Avec l'émergence de l'approche communicative, cette notion de culture a pris une nouvelle dimension, incluant les situations de communication les plus concrètes qui nécessitent des compétences culturelles adéquates aux objectifs linguistiques fixés. D'où le bien-fondé de préciser dans la description des cours offerts, quels sont les différents aspects culturels qui

¹ DE CARLO M. et ACQUISTAPACE S., "Civilisation/culture en didactique des langues", *ELA*, 1997, n°105, p.18.

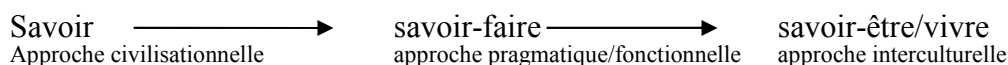
² D'après BEACCO Jean-Claude, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, op. cit., p. 114.

³ BEACCO Jean-Claude, PORQUIER Rémy, *Niveau A2 pour le français, un référentiel*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Paris, Didier, p. 199.

⁴ NARCY-COMBES Jean-Paul, BERTIN Jean-Claude, GRAVE Patrick, *Second Language Distance Learning and Reaching : Theoretical Perspectives and Didactics Ergonomics*, Hershey, IGI Global, 2010.

⁵ SUH Eun-Young, op. cit., p. 109.

vont être abordés. Jean-Marc Defays propose un schéma qui montre une progression de la définition et du rôle donné à la culture dans l'enseignement des langues¹.



4.2.3. Une réponse multiple face à une demande diverse

Nous venons de voir qu'il est difficile, voire impossible de séparer les enseignements pragmatiques des enseignements culturels, et que sous le terme de culture, se trouvait également une culture "pratique", car la compétence culturelle est un élément essentiel d'une compétence de communication. Rappelons que si le pragmatisme désigne "une théorie de la rationalité en tant que liée aux intérêts humains fondamentaux"², et a été souvent vu comme étant à l'origine d'un mode de pensée américaine (le vrai est ce qui fonctionne), la pragmatique peut être définie comme "la science de la contextualité du phénomène linguistique"³. Langue, culture et contexte sont indissociables.

La langue est au cœur de notre humanité, elle est multiforme et peut s'étudier dans de nombreux domaines plus ou moins pragmatiques ou culturels, selon le niveau des objectifs choisis. Pourquoi, dans un enseignement universitaire général, comme celui décrit dans cette étude, vouloir évincer toute littérature des programmes de langues étrangères ? Inversement, pourquoi vouloir cantonner l'étude d'une langue étrangère à sa littérature ? Ce serait, dans les deux cas, amputer la langue d'une partie de ses ressources.

4.2.3.1. Elaboration des programmes : choix et transparence des objectifs

L'élaboration d'un programme à partir des besoins des apprenants suppose des choix entre des types et des niveaux d'objectifs. Selon la représentation que les professeurs auront des besoins des étudiants et ceux de l'institution, les solutions peuvent être infinies. Il s'agit d'aboutir à un compromis qui sera évolutif au fil de l'apprentissage. Les objectifs, même

¹ DEFAYS Jean-Marc, *op. cit.* p. 78.

² Selon l'*Encyclopedia Universalis*, vol.18, 1995, col.C, p. 856.

³ ARMENGAUD F. *La pragmatique*, Paris, PUF, Collection Que sais-je, n°2230, 1985, p. 102.

s'ils ont un certain degré d'adaptabilité dans chaque classe, se devront d'être lisibles, dès le départ, par les étudiants et cohérents dans le temps, ainsi que transversalement (c'est-à-dire en tenant compte des autres matières enseignées ou des principales *major* des étudiants).

Les étudiants de notre enquête sont demandeurs d'une langue en action, conformément à la perspective actionnelle du Cadre, de cours pragmatiques et de connaissances culturelles sous toutes ses formes, sur des sujets multiples en rapport avec leurs besoins professionnels futurs ou leurs attirances personnelles. Le contexte et les thèmes qui leur sont présentés constitueront un objectif prioritaire lors de l'élaboration d'un programme et de son contenu, une entrée privilégiée dans l'utilisation du Cadre. Les activités choisies seront principalement axées, selon leurs demandes, sur la compétence de communication, orale surtout, puis écrite.

4.2.3.2. Objectifs d'enseignement et diversification des curriculum

Devant la mondialisation de l'économie, la diversification du curriculum de langue a été rendue nécessaire. Les départements devraient idéalement disposer d'une variété de réponses au moins égales à la variété des besoins des étudiants inscrits dans une institution.

Certains linguistes, cités dans notre étude documentaire, s'inquiètent des retombées de la mondialisation qui amènerait un développement désordonné du curriculum de langue étrangère et un appauvrissement de la langue générale. Cependant, la langue générale est toujours la matrice dans laquelle s'inscrivent les thèmes plus spécialisés. Une complémentarité ordonnée et justifiée entre un parcours que l'on dit traditionnel et des cours plus spécialisés, en rapport avec les intérêts des étudiants semblerait s'imposer. La diversification en elle-même n'a que peu d'intérêt. L'essentiel réside dans la justification de la diversification en rapport avec les objectifs qu'elle vise.

Confrontés en permanence à une multitude de données contradictoires, les enseignants sont amenés à apporter des réponses qui concilient et hiérarchisent au mieux les différents ordres de critères. Ils assument une fonction de régulation, d'ouverture des horizons des programmes, de mise du français au service d'un enjeu qui motive les

étudiants. Ces enjeux peuvent être politiques, économiques, littéraires, humanitaires, sociaux, environnementaux, mais ils doivent être reconnaissables.

Revenons sur l'ouverture des horizons académiques des programmes. Les étudiants demandent de nouvelles passerelles entre les disciplines et des thèmes communs. Cependant, déclare Lindsay Waters, "l'université moderne considère l'organisation actuelle du savoir en disciplines séparées - toutes ces petites résidences renfermées sur elles-mêmes - comme tout aussi inévitable et naturelle que les catégories du marketing de niche. Le professionnel à œillères (...) y est devenu la norme"¹. C'est ce que Christian Puren², reprenant les propos d'Edgar Morin, nomme la "pathologie de la raison (...) qui enferme le réel dans un système d'idées cohérent, mais partiel et unilatéral".

En résumé, les enseignements de langue doivent tenir compte de l'évolution de la société, être transdisciplinaires, pragmatiques, humanistes et pluralistes. "L'université peut ainsi rester fidèle à sa vocation traditionnelle, tout en étant dispensatrice d'un savoir plus spécialisé, mais universaliste dans son esprit"³.

4.2.3.3. La littérature en classe de langue

Le débat entre études humanistes et pragmatiques à l'université américaine n'est pas récent, il se poursuit actuellement, comme nous l'avons mentionné dans notre étude documentaire, en ce qui concerne l'étude des langues étrangères.

La *Modern Language Association*, en 2006⁴, a réfléchi sur la relation entre les buts et les objectifs des étudiants *undergraduate* dans leurs disciplines de spécialité et celles des départements d'études classiques ou *liberal arts*, dans lesquels se trouvent les départements de langues. La conclusion de ce rapport est que l'étude de la littérature en classes de langues est la clé pour une participation à la vie politique, sociale, économique, littéraire et culturelle

¹ WATERS Lindsay, traduit de l'anglais par COURTINE Jean-Jacques, *L'éclipse du savoir*, Paris, Edition Allia, 2008, p. 115.

² PUREN Christian, *op. cit.*, p. 68.

³ STURGE MOORE Olivier, *De la nécessaire inclusion du contexte culturel dans les cours d'anglais de spécialité*, Bordeaux, Thèse, 1997, p.53.

⁴ The Modern Language Association, *The White Paper*, 2006, consultable sur : http://www.mla.org/pdf/2008_mla_whitepaper.pdf

du XXI^{ème} siècle. Sans langue, pas de communication et sans littérature, pas de compréhension “en profondeur”. En effet, l’étude de la littérature devrait permettre de communiquer efficacement à partir de la littérature interculturelle. Cette dernière est un outil qui peut être considéré comme pratique pour les apprenants. C’est un support qui permet de développer des compétences fines de compréhension écrite, suscite la prise de parole écrite ou orale. Cependant, pour reprendre les propos de Yves Reuter, “par rapport à d’autres secteurs de la didactique du français, la didactique de la littérature me paraît indéniablement en retard”¹.

Nous proposerons quelques suggestions générales. Il s’agira de présenter aux étudiants les textes littéraires de façon attirante, afin que cette étude soit souhaitée et non imposée :

- choisir des textes et/ou des ouvrages en rapport avec les niveaux des apprenants, même au niveau des débutants. Un grand nombre de textes littéraires n’offrent généralement pas plus de difficulté, d’un point de vue linguistique, qu’un texte journalistique,
- réduire l’étrangeté culturelle des textes,
- choisir des textes pouvant être en rapport avec leurs centres d’intérêts : un texte littéraire peut, par exemple, traiter de thèmes relatifs à l’actualité, de questions de société, de sujets en rapport avec la politique, l’ouverture sur la francophonie, mais aussi des classiques, des nouvelles. Mettre le texte littéraire au service de la vie future des apprenants.
- repenser l’enseignement de la littérature sous l’angle de la lecture et de l’oralité. Il s’agira de créer un va et vient entre le texte et la vie, de confronter les interprétations des étudiants, d’alterner la lecture et l’écriture.
- adapter la littérature aux finalités affichées par le système éducatif, c’est-à-dire la réussite des élèves, le développement des connaissances, les compétences en lecture, écriture, la construction de l’esprit critique, etc.

Le choix du texte et du sujet dépendra de l’objectif que l’on veut atteindre. Mettre l’acte de lecture en valeur, en faisant participer le lecteur, est une approche très importante dans la culture éducative aux Etats-Unis. L’apprentissage est un fait culturel, de même

¹ REUTER Yves, “Quelques notes à propos de la didactique de la littérature”, *DFLM, La lettre de l’association*, 1992, n°10, p.11.

l'apprentissage de la littérature. Au Japon, selon Dominique Charbonneau¹, l'approche par l'auteur comme norme de référence est primordiale. Aux Etats-Unis, à l'inverse, le lecteur constitue la clé d'entrée privilégiée du texte littéraire.

Enseigner une littérature utile, d'une manière communicative ne semble pas contradictoire avec les visées humanistes en la matière. Relier les concepts qui semblent s'opposer, relier l'étude de la littérature aux enseignements des autres départements (histoire, études africaines, par exemple), quand cela s'avère pertinent, surprendre les étudiants, répondre à leurs besoins non exprimés, afin de faire évoluer les représentations de la littérature et de son enseignement dans un sens bénéfique pour tous. Ainsi les cours de français ne seraient plus associés à des cours préparant les jeunes filles à des carrières de l'enseignement des langues, pour reprendre les mots de Waffa Berry².

Quelle place accorde la perspective actionnelle³ du Cadre à la littérature en classe de langues ? Le Cadre mentionne que "les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques"⁴. Les romans sont indiqués parmi les genres de textes écrits. Cependant, certains didacticiens, telle Anne Friederike Delouis⁵ regrettent que les domaines traditionnels de l'apprentissage d'une langue étrangère, que sont la littérature et la civilisation, ne tiennent pas une place plus importante dans le Cadre.

4.2.3.4. Pour une ouverture sur la francophonie

Il semble évident de constater que la francophonie hors de France - songeons en particulier à l'Afrique francophone où se produit une véritable explosion démographique -

¹ CHARBONNEAU Dominique, "Apprendre et enseigner la littérature française en France", dans CASTELLOTTI Véronique, CHALABI Hocine, *Le français langue étrangère et seconde*, Paris, l'Harmattan, 2006, p. 173.

² BERRY Waffa, *op. cit.*, p. 2, 3.

³ La perspective actionnelle ou apprentissage de la langue comme préparation à son utilisation active pour communiquer.

⁴ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, *op. cit.*, p. 47.

⁵ FRIEDERIKE DELOUIS ANNE, "Le CERL : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone", *Les Langues Modernes*, Aplv, 2/2008, p. 27.

est appelée à jouer un rôle sans cesse croissant sur les divers plans économiques, politiques et culturels. “La mondialisation ouvre une autre histoire pour une autre francophonie”¹.

Nous avons présenté, lors de l’analyse documentaire, cette transformation progressive des représentations géographiques du français par les professeurs ainsi que les attentes francophones des étudiants. La France, disait Claude Hagège², “n’est plus la propriétaire exclusive du français, elle en est seulement le berceau historique et le dépositaire”. Les programmes d’étude sont actuellement basés sur l’enseignement du français de France, et même de Paris, que l’on appelle français “standard”. Cependant, l’enseignement d’une culture standard est encore moins justifié que celui d’une langue standard. L’objectif des cours de français serait de préparer les apprenants à communiquer avec des futurs partenaires de langue française, quelle que soit la nationalité de ces derniers. Comment savoir quels contenus socio-culturels doivent apparaître dans les cours ? Il n’y a pas de réponse simple. Tout dépend, nous l’avons vu, des buts poursuivis par les étudiants. Logiquement, pour des étudiants se destinant à des carrières en Afrique par exemple, il serait bénéfique, selon les classes, d’intercaler dès le début, ou même de commencer par des cours liés à des situations spécifiques de la réalité africaine (spécificité de la langue, organisation, administration, littérature, etc.).

4.2.3.5. Pour un français langue étrangère favorable à la mixité

Enfin, nous terminerons ce paragraphe par les cours de français langue étrangère et les rares étudiants masculins. Afin de ne plus les évincer des cours de langues qui leur seraient nécessaires, aussi bien dans leur vie personnelle que professionnelle, une nouvelle offre sur des thèmes plus motivants pour ces étudiants pourrait changer peu à peu la perception qu’ils ont du français comme langue féminine. Était-ce la prédominance de littérature dans les programmes de langues qui en écartait certains ? L’ancienne méthode d’enseignement “grammaire/traduction” ? Il semblerait opportun, par exemple, de ne pas offrir systématiquement en cours de français langue étrangère des textes d’auteurs, où seules les relations hommes/femmes sont étudiées. Ces thèmes ne semblent pas, d’après notre

¹ WOLTON Dominique, *Demain la francophonie*, Paris, Flammarion, 2006, p. 20.

² HAGEGE Claude, *Valeurs actuelles*, *op. cit.*

expérience, toujours passionner les étudiants masculins. Le sujet de la “masculinisation” d’un cours de langue se devra d’être approfondi lors d’une recherche ultérieure.

4.3. Départements de français aux Etats-Unis et innovation

Professeurs et étudiants font partie d’une institution donnée, et l’organisation d’un département de langues détient logiquement une grande influence sur le processus d’enseignement/apprentissage. Parler de changement, de modification du curriculum, c’est “chercher à s’accorder sur les finalités globales d’un département de langues”¹. Il existe dans toute structure, une tension permanente entre une tendance à la stabilité et une autre à l’innovation. Comment est organisé l’enseignement dans un département de langue aux Etats-Unis ? Dans un monde globalisé, quel devrait-être le rôle actuel du département de langue au sein de l’université ?

4.3.1. Des modifications progressives

Il faut mentionner tout d’abord que les universités washingtoniennes de notre recherche, de par la renommée de leurs programmes, internationaux notamment, dépassent la moyenne nationale en nombre d’inscriptions en français langue étrangère, rapporté au nombre des étudiants inscrits. Les programmes d’enseignement y sont souvent “traditionnels”, comme nous l’avons présenté dans la deuxième partie de cette étude. Devant les attentes exprimées par les étudiants, ces départements ont inclus dans leurs programmes quelques cours sur la politique, la francophonie, ou le français commercial notamment. Il ne s’agit pas cependant d’une véritable “restructuration” du curriculum. Il est à noter également que les étudiants des deux universités soumises à notre enquête attendent une coopération entre les départements de français et certains autres départements, comme le département d’études internationales ou encore celui des études de commerce, afin d’établir des ponts entre les cursus et les thèmes des cours.

¹ DELAMOTTE Eric, *Le commerce des langues, op. cit.*, p. 37.

Cependant, le fonctionnement effectif universitaire fait que les institutions, en général, ne peuvent réaliser que lentement les changements attendus. Les critères à prendre en considération sont divers et quelquefois contradictoires.

4.3.2. L'organisation interne

Les deux départements étudiés offrent une grande variété de langues à plusieurs milliers d'étudiants. (14 langues pour *American University* à quelques 4000 étudiants par an). Les cours de français sont assurés majoritairement, dans nombre d'universités, par des professeurs non-titulaires, les *adjuncts* (pour les trois quarts des cours le plus souvent, le nombre variant selon les universités et les langues enseignées). Ceux-ci ne peuvent enseigner, selon les règles de l'université, que quatre cours par an, voire six, c'est-à-dire deux à trois cours par semestre dans la même université. Les *adjuncts* enseignent donc souvent dans plusieurs universités chaque semestre. Il est rare qu'ils enseignent en continu dans la même université. De ce fait, ils n'ont que peu de communication avec les professeurs titulaires ou *tenured* et ne sont pas impliqués dans l'établissement des programmes. Cette configuration ne permet pas l'élaboration de programmes et d'évaluations "négociés" pour chaque langue, ainsi qu'une collaboration entre les programmes des différentes langues.

Ce sont les professeurs titulaires, peu nombreux, qui conçoivent les programmes, en plus de leurs cours et de leurs activités de recherche. Ces dernières, comme mentionné antérieurement, sont indissociables d'un enseignement "universitaire". Malheureusement, on constate que de plus en plus d'universités cherchent des professeurs détenteurs de doctorats pour enseigner uniquement, sans activité de recherche. Comme le dit Colette Feuillard¹, à propos de l'enseignement de la grammaire en français langue étrangère, "la recherche théorique confère une plus grande rigueur à la description linguistique et à la mise en place d'une démarche pédagogique ; mettant à l'épreuve des faits la théorie, la pratique pédagogique contribue à la faire évoluer".

¹ FEUILLARD Colette, Grammaire : Linguistique et enseignement, *La linguistique*, Paris, PUF, vol. 33, fasc. 2, 1997, p. 13.

4.3.3. Place des départements de langues dans l'université

Compte tenu de l'évolution de la société, de l'économie et des communications, les départements de langues devraient occuper une place plus importante au sein de chaque université qu'ils ne l'ont actuellement. La place des langues dans la société évolue. Tous les étudiants auraient besoin de commencer leurs études universitaires avec l'idée qu'apprendre une langue étrangère et passer du temps à l'étranger, est aussi important qu'étudier d'autres matières, que ce soit les sciences ou le commerce.

Une coopération entre les différentes langues et départements permettrait d'établir des connexions entre les apprentissages par un travail pédagogique de nature transversale. Il serait également envisageable d'utiliser d'autres disciplines comme support de l'enseignement du français langue étrangère. Il s'en suivrait un nouveau souffle des études de langues étrangères et du français en particulier.

En résumé, une meilleure communication, une offre variée et claire dans ses objectifs, une intégration dans les représentations de l'importance des langues dans le curriculum des départements concernés par l'internationalisation, devrait aboutir à ce que les départements de langue ne soient plus marginalisés, mais centraux au sein de l'université.

4.4. Propositions

4.4.1. Exemple de syllabus

Nous allons à présent proposer comme exemple, et à titre d'illustration de nos propos en matière de choix de thèmes et de diversité des supports, les grandes lignes d'un syllabus d'apprentissage de la langue, auquel nous avons participé. Il s'adresse à des étudiants washingtoniens d'une université connue pour sa recherche "appliquée". Il s'agit d'une formation de niveau 3¹, ou niveau intermédiaire, que l'on pourrait faire correspondre au niveau B1 du Cadre. Cette formation se trouve donc en amont des cours sur des sujets

¹ Afin de faciliter la lecture de cette thèse, les niveaux 4 et 5 seront présentés dans les annexes.

particuliers, que nous nommions *topics*, ces derniers s'adressant à des étudiants de niveaux linguistiques plus avancés. Dans ce cadre universitaire, l'enseignement est généraliste tout en étant orienté sur les thèmes des spécialités des apprenants (politique, commerce, environnement, etc.). Il s'agit de rendre les étudiants, appelés à exercer leur activité dans un cadre de travail international de plus en plus complexe, capables de maîtriser l'information, d'adapter continuellement leur capital de connaissances, d'être polyvalents, multiculturels.

Nous avons le projet initial de comparer les programmes de français de différentes universités américaines, en dehors des deux universités de référence. Devant l'organisation très différente des programmes de français des universités, nous y avons renoncé. En effet, certains départements de langue n'ont pas en charge le "français commercial" par exemple, qui est affilié au département *business* et qui ne se trouve pas dans leur programme. Cela fera l'objet d'une recherche ultérieure.

Exemple de syllabus – Description du programme de français et des objectifs du niveau 3¹:

“Le programme de français offre cinq niveaux : basique, intermédiaire faible, intermédiaire, intermédiaire fort, avancé. Il y a cinq heures de cours de français par semaine. Le programme utilise de nombreux supports pédagogiques tels que textes littéraires, articles, éditoriaux, documents provenant de magazines, de journaux, d'internet, documents audios enregistrés à partir d'émissions de radio, documents vidéo à partir des actualités télévisés, ou enregistrements fournis par les organisations internationales et les instituts de recherche. Les étudiants se servent également de sites internet qui offrent de multiples ressources (liens de la presse francophone, de radios et stations de télévision, exercices de grammaire en ligne)”.

“Lors du niveau trois, l'étudiant revoit les structures grammaticales et acquiert différentes stratégies pour pouvoir se servir de nouveaux termes de vocabulaire en contexte. A la fin de la classe, les étudiants sont capables de lire des articles de presse authentiques sélectionnés dans des journaux actuels et des magazines afférents aux relations internationales. Ils sont capables, à la fois de comprendre, d'exprimer leurs opinions et d'interagir verbalement dans des discussions traitant de sujets avec un degré raisonnable de

¹ Présentation du niveau 3 selon le site de l'université John Hopkins/ Sais à Washington DC en 2008. Le site est consultable à l'adresse suivante : <http://www.sais-jhu.edu>.

contrôle grammatical et un vocabulaire approprié. Tous les exercices, les activités, les révisions de grammaire sont conçus par les professeurs”¹.

Niveau 3

Unité 1 – Tourisme.

Bienvenue

1. Vocabulaire
 2. *Histoire et définition du tourisme en Europe*
 3. Etude de documents
 4. Grammaire : - prépositions avec noms de pays
- pronoms relatifs
- constructions des verbes
 5. - audio : *J'ai peur de l'avion* (Cabrel)
Tourisme en Asie
- vidéo : *Incident à l'aéroport*
 6. Compréhension écrite/Débats : *Pour consommer hors taxes*
- Récapitulation
Grammaire

Unité 2 – Alimentation et santé

1. Vocabulaire
 2. *Les désirs du consommateur*
 3. Etude de documents
 4. Grammaire :- partitifs
- révision variées
- verbes en –ir
 5. - audio : *BBC*
- vidéo : *Le train de la santé*
 6. Compréhension écrite/Débats : *Le tabac*
- Récapitulation
Grammaire

Unité 3 – Education et emploi

1. Vocabulaire
2. *Les jeunes se méfient de tout ce qui est officiel*
3. Etude de documents
4. Grammaire : - imparfait-passé composé (formation)
- imparfait vs passé composé
- passé composé (accords)
- prépositions

¹ Il s'agit d'un syllabus à la réalisation duquel nous avons participé avec l'équipe de français de l'université John Hopkins à Washington. Il s'adresse à des étudiants *senior* ou *graduate* spécialisés en politique internationale, commerce, environnement. (SAIS/John Hopkins, Département de français)

- 5. - audio : *Premier Mai*
 - vidéo : *La Gloire de mon Père*
 - 6. Compréhension écrite/Débats : - *De plus en plus d'économistes*
 - *Tragédie américaine*
 - *Walmart*
- Récapitulation
Grammaire

Unité 4 – Urbanisation et logement

- 1. Vocabulaire
 - 2. *Le regard d'une personne sur l'autre*
 - 3. Etude de documents
 - 4. Grammaire : - adjectifs
 - prépositions spatiales
 - pronoms COD, COID
 - 5. - audio : *Accidents de la route*
Comme un arbre dans la ville
 - vidéo : *Urbanisation*
 - prononciation
 - 6. Comp. écrite/Débats : - *Les villes les plus chères*
 - *De banlieues en bidonvilles*
- Récapitulation
Grammaire

Unité 5 – Justice et droits de l'homme

- 1. Vocabulaire
 - 2. – *Appel de la LDH*
 - *La Ligue des droits de l'Homme*
 - 3. Etude de documents
 - 4. Grammaire : - conditionnel
 - 5. - audio : *Liberté de la Presse*
 - vidéo : *L'esclavage*
 - 6. Comp. écrite/Débats : - *La honte de la république française*
- Récapitulation
Grammaire

Unité 6 – Insécurité

- 1. Vocabulaire
 - 2. *UE : Police, justice, frontières*
 - 3. Etude de documents
 - 4. Grammaire : révisions
 - 5. Vidéo : *Surveillance en Grande-Bretagne*
 - 6. Comp. écrite/Débats : - *Mondialisation : entre la peur et l'espoir*
- Récapitulation

Unité 7 – Conflits et terrorisme

- 1. Vocabulaire
- 2. *Comment définir le terrorisme*

3. Etude de documents
 4. Grammaire : - futur
 - verbes avec prépositions
 - 5 - audio : *Croix-Rouge*
 - audio : *Le Déserteur*
 6. Comp. écrite/Débats: - *L'ONU contre le négationnisme*
 - *Le nombre de conflits en Afrique*
- Récapitulation
Grammaire

Unité 8 – Immigration et intégration

1. Vocabulaire
 2. *Immigration : la terre promise*
 3. Etude de documents
 4. Grammaire : - forme négative
 - savoir / connaître et prépositions
 - 5 - audio : *Gestion des migrations*
 - vidéo : *Musée de l'Immigration*
 6. Comp. écrite/Débats: - *La demande d'asile*
 - *La mosquée de Marseille*
- Récapitulation
Grammaire

Unité 9 – Femmes et famille

1. Vocabulaire
 2. Extrait des *Misérables*
 3. Etude de documents
 4. Grammaire : - subjonctif
 - audio : *V. Hugo*
 - vidéo : *Les ian-fu*
 6. Comp. écrite/Débats: - *Près d'un quart des jeunes filles*
 - *Flexibilité pour Maman*
- Récapitulation
Grammaire

Unité 10 – Environnement

1. Vocabulaire
 2. *L'armée américaine*
 3. Etude de documents
 4. Grammaire : - gérondif
 - constructions des verbes
 - 5 - audio : *Wangari Maathai*
 - vidéo : *Produits recyclables en Inde*
 6. Comp. écrite/Débats: - *Réchauffement, qui va payer ?*
- Récapitulation

Unité 11 – Energie

1. Vocabulaire
2. *La consommation s'emballa en Asie*
3. Etude de documents
4. Grammaire : - révision de conjugaisons
- 5 - vidéo : *Energie en Suède*
6. Comp. Ecrite

Annexe 1 – Activités

1. Compositions écrites
2. Films
3. Présentation Orale
4. Textes supplémentaires

Annexe 2 – Grammaire / Termes utiles

1. Groupe verbal
2. Groupe nominal
3. Prépositions

Annexe 3 – Références

1. Genre
2. Prépositions simples (à, de, dans, en, par, pour, etc...)
3. Prépositions composées
4. Conjonctions
5. Conjugaisons

4.4.2. Remarques

L'élaboration de ce syllabus est fondée sur l'analyse des besoins. Il insiste, en particulier, sur la compétence à communiquer et présente, en même temps, un ensemble d'outils métalinguistiques. La grammaire est placée au service du sens et de la communication. Les supports présentés sont reliés aux domaines de références dictés par les besoins, cela afin de tirer le meilleur parti de la motivation des étudiants, de la soutenir et de créer de nouvelles attentes par une présence culturelle constante. Les activités de classe, individuelles ou en groupes, basées sur les multiples supports cités, font appel à différentes stratégies d'apprentissage (répétition, réemploi, etc.). La technologie est présente dans ce syllabus, sans être envahissante. Les étudiants seraient également demandeurs de séances de vidéoconférences, de "blogs", avec leurs homologues étudiants français, pour débattre d'un sujet convenu et préparé à l'avance.

Nous ne pouvons développer ici le choix et la progression des contenus (qui dépendent des besoins, du niveau initial de l'apprenant, des contraintes de l'apprentissage, etc.), l'élaboration d'une unité didactique et les stratégies d'apprentissage, afin de rester dans le cadre de notre problématique. Nous signalons que, pour l'élaboration d'un programme, nous nous basons sur le modèle en sept étapes proposé par Jean-Paul Narcy¹, ainsi que sur le modèle d'unité didactique décrit par Véronique Laurens².

4.5. Didactique et globalisation

Depuis le début de cette étude, nous venons de constater que, d'une manière assez générale, "il n'y a plus de place pour la gratuité de l'apprentissage et sa non utilisation dans la vie concrète", pour reprendre les mots de Louis Porcher et Michel Drouère. "Il n'y a plus d'autre enseignement de français langue étrangère que des enseignements à objectifs spécifiques (...), parce que l'époque et ses apprenants ont changé. Et d'ailleurs, que signifierait aujourd'hui un enseignement sans objectifs spécifiques ?"³.

C'est pour communiquer efficacement que la majorité des étudiants du monde désirent désormais apprendre une langue étrangère. Les méthodologies dites communicatives s'appuient sur les besoins des apprenants, de manière à leur proposer un apprentissage qui leur soit utile. Nous reviendrons succinctement sur les besoins linguistiques des étudiants dans les différents pays mentionnés antérieurement, puis aborderons les conséquences de la globalisation au niveau de l'enseignement des langues.

¹ Les sept étapes pour l'élaboration d'un programme de formation : analyse des besoins, formulation des objectifs, choix des contenus, mise au point des contenus/activités d'apprentissage, organisation des activités d'apprentissage et évaluation. Dans NARCY Jean-Paul, *Apprendre une langue étrangère*, op. cit, p. 177.

² LAURENS Véronique, *Présentation et analyse d'un modèle d'unité didactique pour l'enseignement du FLE*, Mémoire de DEA, Université Paris III, Sorbonne Nouvelle, 2003. Ce modèle est consultable dans les annexes de cette recherche.

³ PORCHER Louis, DROUERE Michel, "Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?", *Les Cahiers de l'Asdifle*, n°14, 2002, p. 9.

4.5.1. Des besoins pragmatiques mondiaux

Lors de l'analyse de la littérature, présentée dans la troisième partie de ce travail, nous avons relevé, en ce qui concerne différents pays d'Europe tout d'abord, qu'en Italie¹, c'est la valeur de la langue sur le marché de l'emploi qui influence les choix d'apprentissage, que le choix d'une langue étrangère en Hongrie² est la conséquence directe de la présence économique de cette langue dans ce pays. Nous avons constaté également que les opportunités d'emploi créent l'apprentissage en Hollande³, et enfin, que cet état de fait débouche, au Royaume-Uni⁴, entre autres, sur des pressions au niveau des universités afin que celles-ci procèdent à une orientation plus utilitaire de l'apprentissage des langues.

Au Proche-Orient, de nombreux étudiants sont devenus pragmatiques dans leur choix de langue. Au Liban⁵ par exemple, malgré une valorisation traditionnelle des études littéraires, la motivation culturelle passe au second plan. En Asie, à Singapour⁶, ce sont des raisons à la fois économiques et culturelles, qui poussent les étudiants à choisir une langue étrangère. L'objectif prioritaire est cependant la perspective d'emploi. A Taïwan⁷, comme en Corée⁸, les motivations d'apprentissage sont essentiellement utilitaires. Les étudiants sont demandeurs d'un savoir-faire culturel, d'une culture "pratique". En Amérique, les Etats-Unis mis à part, les articles mentionnaient, de même, que les attentes se sont transformées et que la concurrence des langues est un puissant stimulant à la rénovation et à la diversification des curriculum. Au Québec⁹, les représentations des étudiants semblent tendre également vers des impératifs économiques, même s'il est mentionné que "l'éducatif" et "l'économique" sont à mettre en regard l'un de l'autre dans les programmes.

¹ Selon PETILLON Catherine, "De l'influence des représentations sur l'apprentissage d'une langue vivante : le français en Italie", dans Marinette MATTEY, *Les langues et leurs images*, *op. cit.* p. 292-299.

² Selon MONDAVIO Anna, *op. cit.* p. 237.

³ Selon BOOT Kees (de), *op. cit.*, p. 274.

⁴ Selon HAGEN Stephen, *op. cit.*, p. 96.

⁵ Selon BERRY Waffa, *op. cit.*, p. 2, 3.

⁶ Selon WHARTON Glenn, *op. cit.*, p. 544.

⁷ Selon CHEN Yi-Ling, *op. cit.*, p. 20.

⁸ Selon JEONG-MIN Lee, *op. cit.*, p. 464.

⁹ Selon MARTEL Angéline, *op. cit.*, p. 165.

Enfin, aux Etats-Unis¹, les articles ainsi que les résultats de nos observations révèlent une prédominance de la motivation pragmatique des étudiants envers l'apprentissage des langues (stages, carrières, échanges universitaires, etc.), suivie par une demande culturelle et/ou littéraire. Dans les deux universités qui nous ont servi de terrain, Georges Washington University et American University, les attentes culturelles et spécialement littéraires en français langue étrangère suivent de près les attentes pragmatiques.

La globalisation a donc modifié les représentations des langues : elles s'inscrivent de fait dans une logique économique, et les lois du marché guident en partie l'établissement de l'échelle des valeurs donnée à une langue. On remarque également que ces valeurs économiques sont généralement accompagnées de valeurs affectives, d'une façon plus ou moins marquée, selon les pays et les situations éducatives.

4.5.2. Globalisation et programmes de langues

Rappelons que la globalisation² résulte de l'intégration des secteurs économiques et financiers à l'échelle mondiale. Ce phénomène a été rendu possible par l'importance des progrès technologiques, notamment dans le domaine des télécommunications, par les bouleversements géopolitiques, et en particulier la création de groupements économiques entre nations (UE, Mercosur, etc.). La multiplication des sources d'informations, la transformation de la nature du travail, liée au besoin d'une flexibilité et d'une mobilité accrues, en sont les conséquences. L'environnement du commerce international conduit à une augmentation des contacts interculturels et à un besoin toujours plus important de communication interculturelle.

Au niveau de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous l'avons noté, ce phénomène de globalisation entraîne des convergences en matière d'attentes et de besoins des étudiants au niveau mondial. Il entraîne une demande de modification, de diversification du curriculum de langues pour assurer la formation d'individus susceptibles

¹ ALALOU Ali, *op. cit.*, p. 453 ; ALALOU Ali, CHAMBERLAIN Elizabeth, *op. cit.*, p. 27- 44 ; ESSIF Less, *op. cit.*, p. 19 ; HESTER Ralph, *op. cit.* ; MUNBY John, 1981,*op. cit.*, p. 1, 2.

² Nous avons mentionné dans la deuxième partie de cette recherche, en nous référant à Louis-Jean CALVET, que nous appelons "mondialisation" cette accélération des échanges, la multiplication des mouvements de capitaux et la division internationale du travail qui en sont les éléments les plus frappants. La "globalisation", pour sa part, concerne le lien entre les phénomènes mondiaux, une solidarité entre les événements, quelquefois sans liens apparents.

de s'intégrer dans la concurrence internationale. Il semblerait donc qu'une "tendance mondialiste" infiltre le curriculum de langues, les objectifs sociaux et professionnalisants devenant prioritaires. Comment cette influence internationale interagit-elle avec les particularismes locaux ? Comment concevoir des plans de curriculum qui concilient les besoins de répondre aux changements globaux et aux spécificités locales ?

Le Cadre européen¹ nous fournit des éléments de réponses. Comme son nom l'indique, ce "cadrage commun" des programmes est un instrument de référence qui reflète, à travers l'émergence de la pédagogie par compétences, l'évolution pragmatique des attentes des étudiants. Il permet de "définir des objectifs d'enseignement indépendants des langues enseignées et d'établir des profils de compétences plurilingues diversifiés, en fonction des finalités globales de l'enseignement, des besoins langagiers nationaux, régionaux et personnels, ainsi que des situations sociolinguistiques"². Le Cadre, par conséquent, se veut ouvert à toutes les approches, et à tous les points de vue, pour permettre à chaque utilisateur d'examiner jusqu'où les critères retenus s'appliquent à sa situation singulière d'enseignement/apprentissage. Cette vision sous-entend donc une certaine homogénéisation des apprentissages, sous l'angle des niveaux de compétences clairement identifiables. Cependant, selon les contextes et les circonstances, les contenus et les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage et l'enseignement, seront divers. En effet, "chaque société est caractérisée par des manières d'enseigner, ainsi que des façons d'apprendre. Il s'agit de traditions historiques et d'identités collectives"³. Le système éducatif reflète un pays, et l'enseignement des langues n'échappe pas à ce poids spécifique.

D'après les articles cités dans la troisième partie de cette étude, les chercheurs américains voudraient travailler à la conception d'un Cadre qui pourrait ressembler, s'il a lieu, au Cadre européen⁴. Un Cadre mondial des langues verra-t-il le jour dans quelques décennies ?

¹ Le *CECRL* que nous avons antérieurement convenu d'appeler "le Cadre".

² BEACCO Jean-Claude, LEPAGE Sylvie, PORQUIER Rémy, RIBA Patrick, *Niveau A2 pour le français, un référentiel*, Conseil de l'Europe, Paris, Didier, 2008, p. 5. (Les contenus de ce référentiel "sont établis sur la base commune définie par le Cadre", p. 5).

³ PORCHER Louis, *Le français langue étrangère, op. cit.* p.36.

⁴ Selon Richard SCHMIDT de l'Université d'Hawaï, cité dans l'étude documentaire, les Etats-Unis chercheraient à établir un cadre commun adapté à leur situation et ressemblant au Cadre Européen.

4.5.3. Importance de la notion de situation éducative

Dans ce contexte de globalisation, nous assistons à une évolution de la didactique qui souligne, toujours avec plus d'ampleur, l'importance de la notion de situation éducative et la complexification de celle-ci¹. Jean-Claude Beacco et Daniel Véronique mentionnent à ce propos, dans la conclusion de leur ouvrage sur *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*², "l'irréalisme pédagogique" de "la didactique savante" lors de l'ère "pré situationnelle" de la didactique du français qui s'étend jusqu'en 1975.

Cette situation ou contexte³ d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère se décline selon différents niveaux, et chaque niveau engendre différents besoins. L'analyse du terrain impose un ensemble de contraintes ou de conditions dont il faut tenir compte. Ce n'est plus l'apprenant, aujourd'hui, qui doit s'adapter à un contenu préétabli. C'est la matière, ici la langue française, qui doit être adaptée à la situation du public et à ses contraintes.

Dans le contexte spécifique de notre étude, sur ce terrain représenté par les deux universités où notre enquête a été réalisée, on peut avancer que l'enseignement, en général aux Etats-Unis, y compris universitaire, est centré sur l'apprenant, celui-ci ayant un rôle actif dans son apprentissage. L'oral est encouragé et apprécié, ainsi que le travail en groupes et la diversité des supports d'apprentissage. Cependant, l'étude de la grammaire en langue maternelle est généralement peu poussée. L'enseignement du français langue étrangère aux Etats-Unis doit prendre, entre autres, ces éléments en considération. Par ailleurs, les universités offrant des cursus personnalisés, ainsi qu'un large choix de matières, l'offre de cours de français se doit également d'être diversifiée, afin que les étudiants puissent "prélever ce qui leur convient"¹. Selon la spécificité des deux institutions, une partie des cours doit idéalement porter sur des sujets de politique, de commerce ou

¹ Selon l'article en ligne de SIMON Diana-Lee, "Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues", *Lidil*, 33 | 2006, [En ligne], mis en ligne le 01 octobre 2007. URL : <http://lidil.revues.org/index76.html>.

² BEACCO Jean-Claude, CHISS Jean-Louis, CICUREL Francine, VERONIQUE Daniel, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 2005, p. 272.

³ Nous donnons ici le même sens au mot *contexte* et *situation*. Certains auteurs notent cependant que la notion de situation est intuitive et appartient à l'expérience pratique des apprenants. La notion de contexte est le résultat d'une élaboration critique de celle de situation. (d'après PORQUIER Rémy et PY Bernard, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier, 2004, p. 5.)

¹ PORCHER Louis, *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette, p. 24.

d'actualité internationale, ainsi que sur la francophonie. Enfin, pour se conformer à la culture nationale et à la philosophie des universités, l'enseignement doit être pragmatique. La langue doit pouvoir être utilisée dans la vie professionnelle future des étudiants, lors de leurs échanges universitaires, de leurs stages.

Nous constatons que certaines valeurs “phares”, typiques de l'enseignement aux Etats-Unis (centration sur l'apprenant, activités communicatives), font partie des principes fondateurs du Cadre européen, et les différents pays que nous avons pu étudier souscrivent également à ces valeurs.

En résumé, la globalisation de l'économie a uniformisé une partie des besoins de la plupart des étudiants en langues. Il s'agit de besoins pragmatiques et d'un enseignement/apprentissage basé sur l'approche communicative, à visée actionnelle. Cependant, chaque société a ses propres traditions d'enseignement/apprentissage, ses façons de “vivre ensemble”, chaque institution a ses contraintes spécifiques et chaque apprenant ses propres besoins psychoaffectifs. Derrière les futurs acteurs de la société globalisée, se cachent des êtres dont l'humanité est à la source de besoins affectifs entremêlés aux autres.

Synthèse de la quatrième partie

Cette dernière partie a été consacrée à l'analyse des résultats de l'enquête par questionnaires, puis à la confrontation de l'ensemble des résultats à nos hypothèses. Elle a permis de dégager plusieurs points qui serviront à l'élaboration de nouveaux programmes, dont nous rappellerons les principaux :

- Les représentations du français et de son apprentissage ont évolué mais ne se sont pas totalement transformées. Le français reste une langue de culture et de littérature. Le français est aussi une langue internationale, considérée comme utile par une majorité d'apprenants.
- Nous avons constaté l'importance de l'influence des représentations pragmatiques sur les attentes des étudiants. Les représentations étant multiples à l'image de la réalité, décloisonnant les matières académiques, les attentes sont, de ce fait, elles-aussi diverses. On retrouve souvent une certaine homogénéité des attentes parmi les groupes d'apprenants appartenant à une même institution. Ce qui est le cas dans cette recherche.
- Les apprenants de notre étude sont demandeurs de cours pragmatiques, dont les contenus sont en rapport avec la politique internationale, le commerce et la diplomatie. Ils ont également, aux Etats-Unis et ailleurs, des besoins affectifs. Ceux-ci se traduisent par une demande culturelle sous ses différentes formes, dont une demande de cours de littérature française et francophone, dans la plupart des départements de langues des universités des différents pays que nous avons été en mesure d'approcher.
- Dans les réponses aux questionnaires, aussi bien que dans les entretiens, témoignages et l'analyse documentaire, les thèmes abordés constituent une porte d'entrée souhaitée, un objectif prioritaire pour l'élaboration de programmes d'enseignement.
- Dans l'exemple de syllabus présenté, l'objectif prioritaire était thématique, suivi par des objectifs métalinguistiques.
- Concernant les méthodes employées en cours, l'approche communicative ou post-communicative, c'est-à-dire de type actionnel, fait référence en général aux Etats-Unis. L'apprenant ayant à accomplir des tâches dans une situation donnée, un

enseignement de langues se devant d'être structuré autour de différents axes principaux : le raisonnement, l'altérité et la communication. Il nous faut noter que les apprenants au Etats-Unis sont impliqués dans leur apprentissage depuis le début de leur scolarité et ont une culture de l'oral importante. L'approche post-communicationnelle est donc en adéquation avec leur culture.

- Enfin, les rares étudiants masculins évoquent des objectifs d'apprentissage majoritairement professionnels, et sont moins demandeurs de cours de littérature que les étudiantes.

La discussion qui a suivi a tenté de faire ressortir l'importance et l'indissociabilité, dans un enseignement/apprentissage du français actuel, des notions de contexte, de culture et de communication. Ces entités peuvent être envisagées sous différentes formes. Le contexte signifie d'une part, la prise en compte de la situation d'enseignement/apprentissage, il signifie aussi le choix de la situation d'utilisation de la langue, adapté aux besoins des étudiants. La culture peut être pragmatique et savante à la fois, ces deux composantes nous paraissant perméables. Enfin, nous avons voulu souligner l'importance, dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, d'un va-et-vient entre les multiples besoins issus de la situation particulière dans laquelle se trouve l'enseignant et les apprenants d'une part, et les besoins mondiaux, pragmatiques et humanistes, de tout étudiant universitaire qui étudie une langue étrangère, d'autre part.

CONCLUSION

Tous les efforts de la didactique des langues “tendent toujours vers un seul but : mieux enseigner pour aider à mieux apprendre”¹.

Dans cette quête constante du mieux, l’objectif premier de cette recherche a été de mettre en évidence les principales caractéristiques des représentations, des attentes et des besoins des étudiants washingtoniens² qui se montraient insatisfaits de leurs cours de français langue étrangère, afin de pouvoir leur offrir un enseignement plus efficace et plus motivant. Nous avons également voulu, par cette étude, témoigner du fait que l’enseignement/apprentissage d’une langue étrangère est indissociable de son contexte social et temporel, et que c’est cette interdépendance qui doit déterminer le contenu du curriculum proposé aux étudiants.

Les besoins des étudiants en langues se sont élargis et diversifiés, en même temps que les relations internationales, la mondialisation de l’économie, de la politique et de la culture. La didactique a dû s’adapter à cette évolution du monde contemporain. Nous avons rappelé que l’approche communicative, qui est dominante aujourd’hui, est centrée sur le public de destination, et qu’il est logique, et indispensable, de s’appuyer sur une analyse des besoins des apprenants, de manière à leur proposer un cheminement d’apprentissage qui leur soit véritablement utile³. Chaque apprenant arrive dans une salle de classe avec des attentes, des intérêts et des représentations. Notre but a été d’essayer de cerner leurs représentations ainsi que leurs besoins ressentis, de mettre ces informations en perspective, en espérant de ce fait avoir accès à leurs besoins non exprimés. Cela afin de définir les objectifs principaux à retenir pour l’élaboration de nouvelles offres de cours.

Dans **une première partie**, consacrée à la compréhension du contexte socio-historique, éducatif et politique dans lequel se situent les étudiants, nous avons ainsi constaté que la tradition classique et libérale universitaire originelle a fait place progressivement à une éducation pragmatique, tournée vers les besoins de la société et du monde professionnel. Malgré les encouragements cycliques de l’Etat fédéral, les étudiants ne sont pas enclins par tradition à l’étude des langues étrangères, qui, le plus souvent, ne sont pas obligatoires dans leurs cursus. Le français cependant, se maintient encore à la

¹ RICHTERICH René, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, op. cit., p. 86.

² Les universités de Washington sont réputées pour leurs programmes internationaux.

³ Selon PORCHER Louis, *Le français langue étrangère*, op. cit. p. 24.

deuxième place en nombre d'inscriptions, malgré la concurrence du chinois, sur le "marché aux langues", décrit par Louis- Jean Calvet¹.

Nous nous sommes interrogée, dans une **deuxième partie**, sur le fonctionnement des représentations linguistiques et avons tenté de cerner les différents aspects des notions de besoin, d'objectif et de programme, soit trois notions en interrelation. Les besoins sont traduits en objectifs, dont les principaux sont susceptibles de constituer une entrée privilégiée pour l'élaboration d'un programme.

Suite à cette réflexion théorique, nous avons présenté les différentes étapes de notre recherche. Rappelons que ce sont les requêtes de nos étudiants qui ont été à la source de cette recherche, ainsi que les paradoxes que nous avons constatés lors de nos enseignements : leur attitude devant la culture et la littérature semblait en contradiction avec leurs revendications pragmatiques.

Une étude documentaire, des témoignages écrits et des entretiens exploratoires ont fait l'objet d'une **troisième partie**. Ils ont été suivis d'une enquête pas questionnaires afin de recueillir des résultats généralisables. L'analyse de l'ensemble des résultats a permis, dans une **quatrième et dernière partie**, de cerner les valeurs que les étudiants attribuent au français, de connaître leurs principales attentes ou besoins ressentis, ainsi que d'apprécier l'influence de cette évolution de la représentation du français sur ces attentes. Enfin, il nous semblait important d'illustrer nos propos par un exemple de syllabus, puis d'ouvrir notre recherche sur l'articulation entre besoins pragmatiques mondiaux des étudiants en français langue étrangère, et besoins liés à une situation éducative spécifique.

Notre hypothèse générale² n'a été que "timidement" validée. La représentation du français a évolué et les attentes des apprenants se sont modifiées. Nous nous attendions à une volonté de changement plus forte de la part des étudiants, en adéquation avec leurs revendications pragmatiques. Nous pensions qu'ils donneraient une place pratiquement exclusive aux cours orientés vers leur future carrière. Si la représentation des étudiants a évolué au rythme de la société, elle ne s'est cependant pas complètement transformée. Le

¹ Titre de l'ouvrage de CALVET Louis-Jean, Paris, Plon, 2002.

² Hypothèse générale : "La représentation du français chez les étudiants a évolué et se traduit par de nouvelles attentes de leur part. Les cours proposés ne répondent plus, pour une majorité d'entre eux à leurs attentes".

français représente tout d'abord une langue de culture et ensuite une langue internationale, celle de la francophonie. De même, si de nombreux cours proposés ne correspondent pas à leurs attentes, la majorité des étudiants ne tient cependant pas à "faire l'impasse" sur la littérature. Derrière leur pragmatisme, se révèlent également des liens affectifs avec le français, dont ils n'étaient pas, semble-t-il, totalement conscients. La structure multipolaire des représentations a expliqué les demandes complexes des étudiants. Ces résultats ont permis de comprendre l'écart constaté entre leurs discours et leurs attitudes.

Sans reprendre ici les éléments présentés dans les synthèses des quatre parties, nous répercuterons dans cette conclusion les résultats qui nous semblent essentiels :

- les étudiants attendent une offre de cours variés,
- les thèmes abordés ainsi que la compétence de communication sont revendiqués comme objectifs prioritaires dans l'élaboration des programmes,
- une offre de cours plus importante, en rapport avec leurs intérêts de vie future, est attendue, c'est-à-dire des cours de français en rapport avec leurs thèmes de spécialité, avec la carrière professionnelle qu'ils envisagent, (politique internationale, diplomatie, francophonie), et avec les échanges universitaires et les voyages qu'ils comptent faire à l'avenir.
- les étudiants n'attendent pas cependant, "que" des cours de langue en rapport avec leurs sujets d'étude. Ils sont demandeurs, en majorité, de cours de littérature, mais une littérature vivante, communicative.
- des cours de conversation sont demandés pour améliorer la production orale qui est leur objectif principal, ainsi que leurs compétences sociolinguistiques.
- leurs besoins affectifs se traduisent notamment par des besoins culturels sous toutes les formes (pragmatique culturelle, littérature, arts, etc.). Les éléments culturels étant, bien sûr, intégrés, à tous les cours, mais se traduisant également par des cours dont le thème est plus spécifiquement culturel.
- les étudiants sont, en général, satisfaits des diverses méthodes d'apprentissage et des supports variés qui leur sont proposés en cours. Ils sont culturellement demandeurs d'activités basées sur l'approche communicative et post-communicative : ils n'attendent pas seulement une possibilité de communication standardisée, mais une possibilité d'échanges et d'analyse de l'information dans le cadre d'objectifs communs avec leur interlocuteur.

- une attention particulière de la part des professeurs, lors de l'élaboration des cours, doit être portée aux intérêts d'apprentissage du français des étudiants masculins, afin de ne pas les évincer de cours qui peuvent leur être utiles.

Nous sommes consciente que les résultats auxquels nous sommes parvenue, ne sauraient être généralisés sans prudence à tous les étudiants des universités de Washington. Notre échantillon demeure une schématisation, dont il n'est pas sûr qu'elle soit capable de prendre en compte toutes la complexité de la réalité des universités washingtoniennes. Enfin, étant observatrice mais aussi bien impliquée dans le processus d'enseignement/apprentissage, nous avons fait en sorte d'être la plus objective possible et de nous méfier de notre intuition lors de l'analyse des résultats.

Notre objectif de départ n'était pas d'être exhaustive, mais d'identifier des dynamiques. Nous avons donné dans ce but, une priorité à la présentation des phénomènes les plus "saillants", les plus représentatifs. Il ne s'agit là que d'un travail exploratoire qui sera complété ultérieurement. L'évolution des représentations des professeurs aux Etats-Unis, les problèmes de leur formation seront des éléments à mettre en perspective avec les présents résultats. "Tout se tient"¹ en didactique des langues, et il nous faudra aller plus loin dans l'analyse des façons d'apprendre et d'enseigner dans ces deux universités américaines, sujet que nous n'avons fait qu'évoquer ici. Une analyse comparative avec les besoins d'étudiants appartenant à des universités américaines de différents états mériterait également d'être développée, afin de comparer les besoins institutionnels, individuels, besoins nationaux et étatiques. Y aurait-il, en français langue étrangère, "un socle des indispensables" commun pour tous les étudiants, au niveau des Etats-Unis, mais aussi au niveau mondial ? Ce sont vers ces perspectives que nous nous proposons d'approfondir notre travail lors de recherches ultérieures.

Nous reviendrons sur quatre notions essentielles en interrelation, auxquelles, nous semble-t-il, a abouti notre recherche, soit : la diversité, l'adaptation, l'ouverture et la complexité, notions que nous prendrons en compte lors de nos enseignements.

¹ Selon le Cadre, *CECRL*, *op. cit.* p. 16.

1/ Diversité

- Les attentes sont diverses, à l'image des représentations du français, même si nous avons noté une certaine homogénéité des groupes. Elles entraînent une diversité des réponses, des thèmes proposés, des matériels d'enseignement, des activités de classe. Il s'agit de diversifier pour redynamiser l'étude du français, mais au moyen d'une diversification ordonnée, aux objectifs précis dans le temps.

- Malgré leur pragmatisme qui se traduit par l'importance accordée au français pour leur future carrière et recherche d'emploi, les étudiants apprécient également que la langue puisse leur apporter du plaisir dans leur temps libre (lecture, voyage...). La réponse sera un curriculum intégrant valeurs utilitaires et affectives.

- L'impact de la mondialisation entraîne une modification de l'organisation du travail, une mobilité accrue, une diversification des demandes de la part des employeurs qui attendent d'ailleurs maintenant une capacité d'adaptation et une intelligence des situations. Cela constitue également un des facteurs de la diversité des demandes.

2/ Adaptation

- Il s'agit d'une adaptation constante de la réponse à apporter aux étudiants, les priorités étant à moduler sans cesse. L'adaptation vis-à-vis du contexte constitue l'orientation de la didactique actuelle. Cela signifie la prise en compte de la situation d'enseignement/apprentissage, que l'on peut caractériser par différents critères (historique, politique, économique, linguistique, culturel, éducatif, etc.) et différents niveaux d'appartenance plus ou moins larges (institutionnel, régional, national, mondial), et sa mise en rapport avec le choix de la situation d'utilisation de la langue (thème, activités de classe). L'importance accordée au contexte, à la pragmatique, aux activités à finalité sociale, ont profondément modifié les pratiques de classes : il ne s'agit plus de communiquer avec l'Autre, mais d'agir avec lui.

- Adaptation aux besoins des étudiants washingtoniens : ils ont d'abord des besoins pragmatiques communs avec de nombreux étudiants à l'échelle mondiale. Ils ont ensuite

leurs besoins spécifiques, liés à leur culture éducative, à leur société, à leur institution, à la politique de leur pays envers la francophonie.

3/ Complexité

- Une langue, le français ici, n'est pas une matière comme les autres. Elle est multiforme, orale, écrite, support de discours, elle va de pair avec la communication non verbale, le langage du corps.

- La complexité de l'enseignement/apprentissage est liée également à l'adaptation au contexte. Aucune situation n'est enfermable dans un modèle simple. La réalité est complexe si l'on veut concevoir des programmes répondant aux défis du développement social, économique, politique, technologique, national et global, tout en respectant la nécessité de tenir compte de la vocation humaniste de l'université.

- Le nouveau rapport au savoir au XXI^{ème} siècle, pour reprendre les propos d'Edgar Morin¹, cité dans la quatrième partie de ce travail, demande une véritable réforme de la pensée, caractérisée par une attention plus grande à la complexité des problèmes, à la globalité, à la multidimensionnalité des événements. Le "principe dialogique" qui, selon cet auteur, consiste à "faire jouer ensemble de façon complémentaire des notions qui, prises absolument, seraient antagonistes"², trouve dans les résultats de cette recherche une résonance particulière. Pour répondre aux besoins des étudiants, nous devons, de l'élaboration du programme à la pratique de classe, penser local et international, penser pratique et culturel, littérature et pragmatique, affectif et utile, traditionnel et dynamique. Dans ces va-et-vient entre notions qui semblent antagonistes, l'enjeu est de penser aux articulations des démarches et des contenus, d'équilibrer les thèmes pour répondre aux attentes utilitaires tout en restant fidèle à la vocation traditionnelle humaniste de l'université. Nous insistons sur la complémentarité entre un parcours que l'on dit traditionnel et des cours plus spécialisés ou en rapport avec les *majors* des étudiants.

¹ MORIN Edgard, *op. cit.*, p. 126.

² *Ibidem*.

4/ Ouverture :

- Ouverture de la notion de culture : la culture générale revêt une grande importance lorsqu'elle est conçue, non pas comme encyclopédique ou livresque mais comme un instrument de perception des problèmes, du rapport à l'autre et du long terme. Où commence la culture "pratique" et où finit la culture "savante" ?
- Ouverture à la francophonie devant les besoins des Etats-Unis, notamment, qui veulent accroître leurs relations avec l'Afrique avec la mise en place d'études interdisciplinaires (*interdisciplinary major : French/African*).
- Ouverture du curriculum sur le monde professionnel. Cette ouverture n'est pas spécifique aux Etats-Unis, elle a été également plaidée par la Commission Européenne.
- Ouverture de la didactique du français qui se voulait universelle, d'une langue de l'universel¹, aux situations.
- Avec le développement de la méthode des "tâches"², on voit une montée d'intérêt pour le développement de compétences transversales. La logique situationnelle prend le pas sur la logique du découpage analytique des connaissances. Ouvrir les horizons académiques des programmes et mettre le français au service d'enjeux qui motivent les étudiants. On pourrait également proposer un enseignement d'une autre matière en français, des liens d'apprentissage entre langues d'une même famille par exemple, des projets communs avec d'autres classes et universités du monde, via internet et des vidéoconférences.

Nous l'avons constaté tout au long de cette étude, les professeurs ont à apporter en permanence des réponses concrètes à la complexité de l'enseignement/apprentissage, à trouver des compromis entre besoins contradictoires, à pratiquer l'art de la mesure entre les besoins de l'institution, de la société, des apprenants, tout en veillant à ne pas exaucer n'importe quels vœux, et à provoquer de nouvelles attentes. Cela afin de tirer le meilleur parti de la motivation des étudiants et de la soutenir. Les professeurs cependant ne se soumettent pas totalement aux normes du contexte, mais, grâce à leur intervention

¹ Selon les termes de CASTELLOTTI Véronique, *op. cit.* p. 8.

² *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer, op. cit.*, p. 140.

didactique, contribuent à transformer ce contexte, qu'il s'agisse du positionnement sur le marché de l'offre ou de la demande. L'impératif actuel des professeurs n'est pas seulement de donner des informations aux étudiants sur les traditions particulières, mais de les familiariser avec des concepts clés qu'ils pourront appliquer à de nouvelles situations. "Le métier se fait, du coup, beaucoup plus intéressant qu'auparavant"¹.

En définitive, nous espérons ainsi que la place du français à l'université américaine pourra être redéfinie et la motivation des étudiants accrue. Le défi majeur des professeurs de français serait de pouvoir jouer un rôle actif dans la transformation des étudiants "ouverts à l'international" qu'ils sont aujourd'hui, en étudiants vraiment "internationaux" qu'ils sont appelés à devenir demain.

"Dans les changements qui s'opèrent au niveau planétaire, les secousses du monde vont accroître la mobilité des populations lors du prochain millénaire. L'école a comme devoir de donner à tous les élèves des clés de compréhension pour pouvoir s'intégrer ici et ailleurs, pour passer d'ici vers l'ailleurs ou de l'ailleurs vers ici. Le langage et les langues sont au cœur du processus"².

¹ PORCHER Louis, *op. cit.* p. 100.

² COSTE Daniel, "Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire", dans BILLIEZ Jacqueline, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, Université Stendhal Grenoble 3 LIDILEM, 1998, p. 259.

BIBLIOGRAPHIE

ABBOTT Maris G., 2008, "A National Voice for Language Profession at the Federal/National level", *The Modern Language Journal*, 92 iv, p. 623, 624.

ABRIC Jean-Claude, *Coopération, compétition et représentation sociale*, Cousset, Delval, 1987, 229 p.

ABRIC Jean-Claude, "Pratiques sociales, Représentations sociales", *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1994, 251 p.

ABRIC Jean-Claude, "L'organisation interne des représentations sociales : système central et périphérique", dans Christian GUIMELLI, *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994, 277 p.

ADAMSON Robin, *The Defence of French, a Language in Crisis*, Buffalo, NY, Multilingual Matters, 2007, 199 p.

ALALOU Ali, "Reevaluating Curricular Objectives Using Students' Perceived Needs : The Case of Three Languages Programs", *Foreign Language Annals*, September/October 2001, vol.34, n°5, p. 453-469.

ALALOU Ali, CHAMBERLAIN Elizabeth, 1999, "Using Students Expectations and Perceived Needs to Rethinking Pedagogy and Curriculum: a Case Study", *Foreign Language Annals*, 32, n°1, Spring 1999, p. 27-44.

APPLE Michaël W., BROMLEY Hank, *Education, technology, power : Educational Computing as a Social Practice*, Albany, State University of New York Press, 1998, 263 p.

ARMENGAUD Françoise, *La pragmatique*, Paris, PUF, Collection Que sais-je, n°2230, 1985, 128 p.

AUGUSTIN Philippe, ARCENEUX Walter, "L'enseignement du français aux Etats-Unis", dans LAFAYETTE Robert C., *L'enseignement du français aux Etats-Unis : perspectives américaines et étrangères*, Paris, Didier, 1988, 270 p.

BALLARIN Charles, *Le système éducatif américain*, Sèvres, CIEP, Collection Analyse des systèmes éducatifs, 1996, 85 p.

BEACCO Jean-Claude, CHISS Jean-Louis, CICUREL Francine, VERONIQUE Daniel, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 2005, 276 p.

BEACCO Jean-Claude, *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues, Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, col. Langues & didactique, 2007, 307 p.

BEACCO Jean-Claude, LEPAGE Sylvie, PORQUIER Rémy, RIBA Patrick, *Niveau A2 pour le français, un référentiel*, Conseil de l'Europe, Paris, Didier, 2008, 235 p.

BEACCO Jean-Claude, "Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue ?", *Le français dans le monde*, janvier/février 2008, n°235, Paris, Cle International, p. 41, 42.

BENOIT Jean-Louis, *Alexis de TOCQUEVILLE : Textes essentiels*, Paris, Agora, 371 p.

- BENVENISTE Emile, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966, 294 p.
- BERNARD Claude, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, Paris, Delagrave, 1924, 101 p.
- BERRY Waffa, "Les départements d'études françaises au Liban : un autre regard pour d'autres rôles", dans *Le français à l'université*, AUF, n°2, 2^e trimestre 2007, p. 2,3.
- BOBBITT Franklin, *The Curriculum*, New York, Houghton Mifflin Company, 1918, 295 p.
- BODELLE Jacques, NICOLAON Gilbert, *Les universités nord-américaines*, Paris, Tecdoc, 1995, 396 p.
- BOOT Kees (de), "Language Teaching in a Changing World", *The Modern Language Journal*, 2007, 91ii, p. 274-276.
- BORG Serge, *La notion de progression*, Paris, Didier, 1994, 175 p.
- BOUKOUS Ahmed, "Le questionnaire", dans CALVET Louis-Jean, DUMONT Pierre, *L'enquête socio-linguistique*, Paris, l'Harmattan, 1999, 194 p.
- BOYER Henri, *De l'autre côté du discours. Recherche sur les représentations communautaires*, Paris, l'Harmattan, Collection Langues et Paroles, 2003, 123 p.
- BRAGGER Jeannette. D., "Pratique actuelle de l'enseignement du français aux Etats-Unis", dans LAFAYETTE Robert C., *L'enseignement du français aux Etats-Unis : perspectives américaines et étrangères*, Paris, Didier, 1988, 122 p.
- BRECHT Richard D., "National Language Educational Policy in the Nation's Interest: Why? How ? Who is Responsible for What ?" *The Modern Language Journal*, 2007, 91, ii, p. 267- 268.
- BRUCHBACHER John, WILLIS Rudy, *Higher Education in Transition*, New Brunswick, Transaction Publishers, 1996, 564 p.
- BRULEY-MESZAROS Cécile, *Les verbes de valence à et de dans l'enseignement du FLE*, Thèse, Linguistique, Paris 5-Descartes, 2007, 247 p.
- BURNEY Pierre, *Les langues internationales*, Paris, PUF, Collection Que sais-je, n°968, 1966, 128 p.
- BYRNES Heidi, From Representation at the Federal/National Level to Creating a Foreign Language Education Framework, *The Modern Language Journal*, 2008, 92, iv, p. 614-620.
- CALVET Louis-Jean, *l'Europe et ses langues*, Paris, Plon, 1993, 238 p.
- CALVET Louis-Jean, *Le marché aux langues*, Paris, Plon, 2002, 220 p.
- CALVET, Louis-Jean, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette, Collection Pluriel, 1999, 294 p.

- CANDELIER Michel, ZARATE Geneviève, *Les représentations en didactique des langues et des cultures*, Paris, Credif, ENS Fontenay St-Cloud, 1997, 164 p.
- CARLO (de) Magdalena, ACQUISTAPACE Sylvia, “Civilisation/culture en didactique des langues”, *ELA*, 1997, n°105, p. 9-30.
- CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, *Représentations sociales des langues et enseignements, Etude de référence*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, DGIV Conseil de l’Europe, 2002, 29 p.
- CHARBONNEAU Dominique, “Apprendre et enseigner la littérature française en France”, dans CASTELLOTTI Véronique, CHALABI Hocine, *Le français langue étrangère et seconde*, Paris, l’Harmattan, 2006, 320 p.
- CHEN Yi-Ling, *L’enseignement dans la filière de la langue française au sein des universités taïwanaises, pour quel(s) objectif(s) et pour quel(s) besoin(s)?*, Paris 3, Thèse, Didactique, Sorbonne Nouvelle, 2004, 344 p.
- CHERVEL André, “Les humanités classiques et la genèse de la notion de programme”, dans DEMONQUE Chantal (dir.), *Qu’est-ce qu’un programme d’enseignement ?*, Paris, Hachette, 1994, 172 p.
- CHI Hsin-pin, *Représentation de la France des étudiants taïwanais à la fin de leur formation*, Thèse, Didactique, Paris 3-Sorbonne Nouvelle, 2004, 585 p.
- CHISS Jean-Louis, REUTER Yves, DAVID Jacques, *Didactique du français*, Paris, De Boeck, 2008, 250 p.
- COHEN Arthur M., *The Shaping of American Higher Education*, San Francisco, Jossey Bass, 1996, 630 p.
- COHEN-STEINER Olivier, *L’enseignement aux Etats-Unis*, Nancy, Presse universitaire de Nancy, 1993, 240 p.
- COMMISSION EUROPEENNE, *Livre blanc sur l’Education et la formation, Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Luxembourg, 1995.
- CONSEIL DE L’EUROPE, Conseil de la coopération culturelle, *Un niveau-seuil, Systèmes d’apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Paris, Hatier/Didier, 1976, VI-663-VI p.
- CONSEIL DE L’EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001, 191 p.
- COSTE Daniel, “Communicatif, notionnel, fonctionnel et quelques autres”, *Le Français Dans le Monde*, 1980, n°153, p. 25-34.
- COSTE Daniel, *Vingt ans dans l’évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier/Didier, 1994, 206 p.

COSTE Daniel, Le théâtre de la représentation, dans *NEQ Les cahiers de l'Acadelle*, 1997, n°2, Paris, Didier Erudition, p. 110, 114.

COSTE Daniel, “Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire”, dans BILLIEZ Jacqueline, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, Université Stendhal Grenoble 3, LIDILEM, 1998, p. 259-269.

COURTINE Jean-Jacques, HAROCHE Claudine, *Histoire du visage : exprimer et taire ses émotions : du XVI^{ème} siècle au début du XIX^{ème} siècle*, Paris, Ed. Payot et Rivages, 1994, (1988), 286 p.

COURTINE Jean-Jacques, *Histoire du corps*, Tome 3, Les mutations du regard - le XX^{ème} siècle, Paris, Ed. du Seuil, 2006, 522 p.

COWLEY William H. WILLIAM Don, *International and Historical Roots of American Higher Education*, New York, Garland Publishing inc., 1991.

CRAHAY Marcel, FORGET Alexia, “En quoi les curriculum peuvent-ils être objets d’investigations scientifiques ?”, dans AUDIGIER François, CRAMAY Marcel, DOLZ Joaquim, *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck, 2006, 276 p.

CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, Cle International, 2003, 303 p.

DABENE Louise, “Programmes officiels et identités disciplinaires”, dans Chantal DEMONQUE, *Qu’est-ce qu’un programme d’enseignement ?*, Paris, Hachette, 1994, 172 p.

DECAUX Alain, “L’avenir de la langue française”, *Revue de l’AMOPA*, janvier 2002, n° 155 et sur www.amopa.asso.fr/decaux_principale.htm

DEFAYS Jean-Marc, *Le Français Langue Etrangère et Seconde, Enseignement et apprentissage*, Liège, Margada, 2003, 288 p.

DEFAYS Jean-Marc, *Le Français Langue Etrangère et Seconde, Enseignement et apprentissage, op. cit.*, 150 p.

DELAMOTTE Eric, *Le commerce des langues*, Paris, Didier, Collection Credif Essais, 1999, 150 p.

DENEIRE Marc, *Une politique d’assimilation : le français dans le Midwest américain*, Paris, Champion, 1999, 379 p.

DGCID, Brochure : *La langue française dans le monde*, Ministère des Affaires étrangères, 2003.

DGLFLF, *Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe : l’intercompréhension*, Ministère de la Culture et de la Communication, 2006.

DGLFLF, *L’emploi de la langue française, le cadre légal*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 2008.

DGLFLF, *Rapport au parlement sur l’emploi de la langue française*, Ministère des Affaires Etrangères et de la Communication, 2008.

DOLZ Joaquim, JACQUIN Marianne, SCHNEUWLY Bernard, “Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire, une approche à travers des objets enseignés”, dans AUDIGIER François, CRAHAY Marcel, DOLZ Joachim, *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck, 2006, 276 p.

DONOGHUE Franck, *The Last Professors : The Corporate University and the Fate of the Humanities*, New York, Fordham University Press, 2008, 180 p.

DORNYEI Zoltan et OTTO Istvan, “Motivation in Action : A Process Model of L2 Motivation”, *Working Papers in Applied Linguistics*, 1998, vol.4, p. 43-69.

DORNYEI Zoltan, CZIZER Kata, “The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort”, *The Modern language Journal*, 2005, 89 i, p. 27-34.

DURAND Charles, *La langue française, atout ou obstacle ?*, Toulouse, Presse universitaires du Mirail, 1997, 447 p.

DURKHEIM Emile, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF, 1960, 4^{ème} éd., 648 p.

ECO Umberto, *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*, traduit de l’italien par MANGANARO Jean-Paul, Paris, Editions du Seuil, 1994, 436 p.

ELEJABARRIETA F., “Le concept de représentation sociale”, dans DESCHAMPS J.C. et BEAUVOIS J.L., *La psychologie sociale, 2. Des attitudes aux attributions*, Grenoble, PUG, 1996, 336 p.

ESSIF Less, 2002, “The Literature of Foreign Language Programs: the Road of Cultural Studies Is Not Paved with Literary History...TickTock...Tick Tock...”, *ADFL Bulletin*, Fall 2002, Vol 34, n°1, p. 15-18.

FEUILLARD Colette, “Grammaire : Linguistique et enseignement”, *La linguistique*, 1997, Paris, PUF, vol. 33/ 2, p. 13-24.

FEUILLARD Colette, *Créoles- Langages et Politiques linguistiques*, Berne, Peter Lang, 2004.

FLAMENT Claude, “Pratiques sociales et dynamique des représentations”, dans MOLINER Pascal, *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble, PUF, 2001, 303 p.

FORQUIN J.C., *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1989, 247 p.

FOULQUIE Paul, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, PUF, 1971, 492 p.

FRIEDERIKE DELOUIS ANNE, “Le CERL : compte rendu du débat critique dans l’espace germanophone”, *Les Langues Modernes*, Aplv, 2/2008, 96 p.

FURMAN Nelly, GOLDBERG David, LUSIN Natalia, “Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education”, Fall 2006, *Modern*

Language Association, Web publication, November 13, 2007. Consultable sur : http://www.mla.org/2006_flenrollmentsurvey.

GALISSION Robert, "1980,...SOS...Didactique des Langues Etrangères en danger...Intendance ne suit plus...SOS...", dans BESSE Henri, GALISSION Robert, *Polémique en Didactique*, Paris, Cle International, 1980, 144 p.

GALISSION Robert, "Le Français Langue Etrangère montera-t-il dans le train en marche de la Didactique scolaire ?", *ELA*, 1998, n°111, p. 265-286.

GALISSION Robert, PUREN Christian, *La formation en questions*, Paris, Cle International, 1999, 127 p.

GARDNER Robert C., *Social psychology and second language learning : the role of attitudes and motivation*, Londres, Edward Arnold, 1985, 208 p.

GEIGER Roger, Research, "Graduate Education, and the Ecology of American Universities : An Interpretive History", dans ROTHBLATT Sheldon, WITTROCK Björn, *The European and American University since 1800*, Cambridge University Press, 1993, 370 p.

GERMAIN Claude, *Evolution de l'Enseignement des langues : 500 ans d'histoire*, Paris, CLE International, 1993, 351 p.

GOSSE Noëlle, "L'enseignement des langues : un enjeu européen que se partagent essentiellement l'anglais et le français", dans Marinette MATTEY, *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP, 1997, 325 p.

GRAWITZ Madeleine, *Méthodes en sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1976, 8e édition, 1019 p.

GUILLEN Belen Artunedo, "La littérature-monde dans la classe de FLE : passage culturel et réflexion sur la langue", *Synergies Espagne*, 2009, n°2, p. 235-244.

GUILLET Bertrand, POTHIER Louis, *France, Nouvelle France : naissance d'un peuple français en Amérique*, Paris, Ed. Somogy, 2005, 127 p.

GUILLOU Michel, 2005, "Vers un renouveau des Etudes francophones", dans *Le français à l'université*, AUF, 4^e trimestre 1998, n°12, p. 2.

GUNTERMAN Gail. et al, "Basic assumptions revisited : Today's French and Spanish students at a large metropolitan university", in *Pattern and policies : The changing demographics of foreign language instruction*, Boston, Ed. Liskin-Gasparro, Heinle, 1996.

HAGEGE Claude, *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 1996, 298 p.

HAGEGE Claude, "Le plurilinguisme, éthique d'avenir", Communication prononcée à Huê le 22 octobre 1997, dans *Le français à l'université*, quatrième trimestre 1998, n°12, AUF, p.3.

HAGEGE Claude, "Vive la pluralité des langues", *Valeurs actuelles*, 7 juillet 2006, p.27-29.

HAGEGE Claude, *Combat pour le français*, Paris, Odile Jacob, 2006, 244 p.

- HAGEN Stephen, Langages et globalisation, dans *Diversification et curriculum dans l'apprentissage des langues étrangères*, Lyon, ENS Edition, 2002, 131 p.
- HARLOW Linda and MUYKENS Judith, 1994, "Priorities for Intermediate-Level Language Instruction", *The Modern Language Journal*, 78, p. 141, 154.
- HATCHER Roberta, "Diversity and Discipline: Approach in French Literary Study", dans COHN Ellen, BRANCHE Jérôme, MULLENIX John, *Diversity across the Curriculum : a guide for faculty in higher education*, Wiley, Boston, John and Sons, 2007, 320 p.
- HEFFER Jean, *Les Franco-Américains*, Paris, Belin, 1989, 251 p.
- HERMINGHOUSE Patricia, "The German Faculty : Organization and Expérience", dans Peter HOHENDAHL, *German Studies in the United States: a historical handbook*, New York, Modern Language Association, 2003, 576 p.
- HESTER Ralph, "Un exemple de renouveau des Etudes francophones", Communication lors de la session spéciale du 71^e Congrès de l'AATF, Montréal, le 24 juillet 1998, dans *Le français à l'Université*, quatrième trimestre 1998, n°12, AUF, p. 4.
- HURET Romain, "Les universités au cœur de la société", *Revue Internationale d'éducation*, septembre 2007, n°45, Sèvres, CIEP, p.128-130.
- JACQUEMARD Nathalie, *Rôle des représentations dans l'apprentissage du français langue étrangère en milieu universitaire endolingue*, Paris 3, Thèse, Didactique, 2004, 431 p.
- JAVEAU Claude, *L'enquête par questionnaire*, Bruxelles, Ed. de l'université de Bruxelles, 1978, 261 p.
- JEONG-MIN Lee, *Situations éducatives et enseignements de la culture française dans les universités coréennes*, Thèse, Didactique, Paris 3-Sorbonne Nouvelle, 2006, 506 p.
- JODELET Denise, "Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie", dans MOSCOVICI Serge, *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984, 596 p.
- JODELET Denise, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, 447 p.
- JODELET Denise, *Folies et représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, 398 p.
- JOHNSON Sharon P., "Le FOS vu d'ailleurs", dans *Le français dans le monde*, Mai-juin 2002, n°333, et article en ligne consultable sur : www.fdlm.org/fle/article/333/usa.php.
- JOUBERT Jean-Louis, "Le français langue plurielle", dans *Les amis de Sèvres, Francophonie et dialogue des cultures*, Sept 79, n°3, p.22-25.
- KAUFMAN Jean-Paul, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, 1996, 127 p.
- KENNEDY MANZO Kathleen, "Students Taking Spanish, French; Leaders Pushing Chinese, Arabic", *Education Week*, 5 avril 2006, Vol 25, Issue 30, p. 1-25.
- KERR Clark, *The Uses of the University*, Cambridge, Ma, Harvard University Press, 2001, 253 p.

- KISSAU Scott, "Gender Difference in Motivation to learn French", *The Canadian Modern Language Review/ La revue canadienne des langues vivantes*, March 2006, n° 62,3, p. 401-422.
- KRAMSH Claire, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1993, 237 p.
- LAGARDE François, *Français aux Etats-Unis (1990-2005)*, Berne, Peter Lang, 2007, 269 p.
- LAFAYETTE Robert C., "Civilisation française, civilisation francophones", *L'enseignement du français aux Etats-Unis*, Didier Editions, 1988, 270 p.
- LALANDE André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF, 13^{ème} édition, 2002, 1323 p.
- LANDICK Marie, *La langue française face aux institutions*, Paris, l'Harmattan, 2003, 139 p.
- LAROussy Fred, BARBAULT Sophie, *Variations et dynamisme du français*, Paris, L'Harmattan, 2001, 209 p.
- LAURENS Véronique, *Présentation et analyse d'un modèle d'unité didactique pour l'enseignement du FLE*, Mémoire de DEA, Didactique, Université Paris 3, Sorbonne Nouvelle, 2003, 120 p.
- LEGENDRE Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Larousse, 1988, 1500 p.
- LEGROS Georges, "Quelle place pour la didactique de la littérature ?", dans CHISS Jean-Louis, REUTER Yves, DAVID Jacques, *Didactique du français*, Paris, De Boeck, 2008, 250 p.
- LEHMANN Denis, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette, Coll. F/Références, 1993, 223 p.
- LEPETIT Daniel, "La Représentation (très) féminine du FLE : une réponse à F. Lévy", *The French Review*, May 1995, American Association of Teachers of French, Vol. 68, n° 6, p. 976-989.
- LEVY Francine, "La représentation (très féminine) du français langue-étrangère", *The French Review*, publiée par l'American Association of Teachers of French, Feb. 1993, Vol.66, N°3, p. 453-465.
- LEYENS Jean-Philippe, YZERBYT Vincent, SCHADRON Georges, *Stéréotypes et cognition sociale*, Hayen, Mardaga, 1996, 311 p.
- LIEBOWITZ Ronald. D., What America Must Do to Achieve Competence, *Chronicle of Higher Education*, mars 2006, vol. 52, issue 29, p. B10, B11.
- LINDENFELD Jacqueline, *Les français aux Etats-Unis*, Paris, l'Harmattan, 2002, 246 p.
- LIPIANSKI EM, "Pédagogie des rencontres interculturelles", dans DEMORGON J., LIPIANSKI EM, *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz, 1990, 349 p.

- LIPPMANN Walter., *Public Opinion*, New York, Penguin Books, 1922, 265 p.
- LOZINGEZ-BEN GAYED Lydie, RIVENS MOMPEAN Annick, "L'impact d'une cyberquête sur la motivation d'apprenants en anglais de spécialité", *Lidil*, Déc. 2009, n°40, Université Stendhal Grenoble 3, LIDILEM, p. 89-104.
- MACHUCHA Rodolpho, "Privilégier le texte littéraire", *Le français dans le monde*, 2004, n°332, mars/avril, p. 27-29.
- MANNONI Pierre, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1998, 126 p.
- MARTINET, *Elément de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 2008, 5^{ème} éd., 224 p.
- MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, PUF, Paris, collection Que sais-je, n°3199, 2002, 126 p.
- MATTEY Marinette, *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP, 1997, 325 p.
- MAUGEY Axel, "Le besoin de Français à l'étranger", 2008, consultable sur le site : www.appa.asso.fr/mauger_principale.htm, et sur <http://www.canalacademie.com/L-enseignement-du-francais-aux.html>.
- MESQUITA Angela, *L'enseignement du FOS dans les universités du Nord-Est du Brésil : Public, besoins et outils*, Thèse, Sciences du langage, Grenoble, 2002, 248 p.
- MIALARET Gaston, *Les sciences de l'éducation*, Paris, PUF, 2006, 287 p.
- MOLINER Pascal, "Pratiques sociales et dynamique des représentations", *La dynamique des représentations sociales*, Paris, PUF, 1996, 269 p.
- MONDAVIO Anna, "L'image des langues dans le paysage socioéconomique hongrois", dans MATTEY Marinette, *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP, 1997, 325 p.
- MOORE Danièle, *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier, 2001, 181 p.
- MORIN Edgard, *La méthode 4 : les idées. L'habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Paris, Seuil, 1991, p. 296.
- MORRIS Daniel R., "Teaching Business French: Are We Leaving the Ivory Tower ?", in *Languages and Communication for World Business and Professions*, Conference Proceedings FL 017 281, 1987, p. 394-406.
- MORRISON V, 2007, "The Death of French Culture", *Times magazine*, Wednesday, Nov. 21, 2007, p. 21, 22.
- MOSCOVICI Serge, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1976, 2^{ème} éd., 506p.
- MOSCOVICI Serge, "L'ère des représentations sociales", dans DOISE et POLMONARI, *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1986, 207 p.

MOSCOVICI Serge, “Des représentations collectives aux représentations sociales”, dans JODELET Denise, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, 447 p.

MOVASSAT Parvine, *Méthodologie de l'enseignement/apprentissage de la littérature en français langue étrangère: le cas de l'université iranienne*, Thèse, Didactique, Paris 3, 1999, 542 p.

MULLER Nathalie et Di PIETRO Jean-François, “Que faire de la notion de représentation”, dans MOORE Danièle, *Les représentations des langues et leur apprentissage*, Paris, Didier, 2001, 181 p.

MUNBY John, 1981, *Communicative Syllabus Design : A Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-Specific Language Program*, Cambridge, Cambridge University Press, 232 p.

NARCY Jean-Paul, *Apprendre une langue étrangère, Didactique des langues, le cas de l'anglais*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1990, 271 p.

NARCY-COMBES Jean-Paul, RABY Françoise, “La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde : entre concepts et dispositifs”, *Lidil*, Déc. 2009, n°40, Université Stendhal Grenoble 3, LIDILEM, p. 5-16.

NARCY-COMBES Jean-Paul, BERTIN Jean-Claude, GRAVE Patrick, *Second Language Distance Learning and Reaching : Theoretical Perspectives and Didactics Ergonomics*, Hershey, IGI Global, 2010.

OESH-SERRA Cecilia et PY Bernard, “Le crépuscule des lieux communs ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute”, *Tranel*, oct. 1997, n° 27, Université de Neuchâtel, p. 29-49.

PAVIAN ROBERTS Linda, “Attitudes of Entering University Freshmen towards Foreign Language Study: A Descriptive Analysis”, *The Modern Language Journal*, 1992, 76iii.

PELLOQUIN Louise, *L'identité culturelle*, Paris, Didier/CREDIF, 1983, 159 p., consultable à l'adresse : <http://www.canalacademie.com/Les-franco-americains-de-la.html>

PERREFORT Marion, “Et si on hachait un peu de paille - Aspects historiques des représentations langagières”, *Tranel*, 1997, n°27, Université de Neuchâtel, p. 51-62.

PETILLON Catherine, “De l'influence des représentations sur l'apprentissage d'une langue vivante : le français en Italie”, dans Marinette MATTEY, *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP, 1997, 325 p.

PHILIPS June K., “Foreign Language Education, Whose Definition ?”, *The Modern Language Journal*, 2007, 91 i, p. 266-268.

PORCHER Louis, *Le français Langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, CNDP, Hachette, 1995, 105 p.

PORCHER Louis, *Le français Langue Etrangère*, Paris, Hachette Education, 1995, 105 p.

PORCHER Louis, “Lever de rideau”, *NEQ*, Janv. 1997, n°2, Credif, p. 11-29.

PORCHER Louis, DROUERE Michel, “Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?”, *Les Cahiers de l'Asdifle*, 2002, n°14, p. 8-12.

PORQUIER Rémy et PY Bernard, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier, 2004, 122 p.

POWELL Michaël, *The New York Times*, 12 juillet 2008 “late edition”, consultable sur : <http://www.nytimes.com>

PUREN Christian, 2005, *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*, Saint-Cloud, Didier, col. CREDIF Essais, 203 p.

REUTER Yves, “L'enseignement de la littérature : aide ou obstacle à la diversification ?”, dans SCHNEUWLY Bernard, *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1990, 343 p.

REUTER Yves, “Quelques notes à propos de la didactique de la littérature”, *DFLM, La lettre de l'association*, 1992, n°10, p.11, 12.

REZAI VALYSSEH NOURBAHA Massoumeh, *L'évolution du français et de son enseignement en Iran*, Thèse, Didactique, Paris 3-Sorbonne Nouvelle, 2007, p. 360 p.

RICHTERICH René, “A propos des programmes”, dans COSTE Daniel, *Vingt ans dans l'évolution de la Didactique des langues, (1968-1988)*, Paris, Hatier/Didier, 1994, p. 176.

RICHTERICH René, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985, p. 22.

RICHTERICH René, CHANCEREL Jean-Louis, *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Conseil de l'Europe, Paris, Hatier/Didier, 1977, 206 p.

ROBILLARD (de) Didier, CHAUDENSON Robert, Langue et économie, l'état des recherches Interdisciplinaires, dans *Langues, économie et développement, tome 1*, Paris, Didier, 1989, 257 p.

ROBINSON John P., RIVERS William P., BRECHT Richard D., “Speaking Foreign Languages in the United States: Correlates, Trends, and Possible Consequences”, *The Modern Language Journal*, 2006, 90, iv, p. 457- 472.

ROBY Yves, *les Franco-américains de la Nouvelle Angleterre*, Sillery, Québec, Septentrion, 2000, 528 p.

ROSEN Evelyne, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Cle International, 2006, 144 p.

ROTHBLATT Sheldon, “Liberal Education in the English Speaking World”, dans ROTHBLATT Sheldon, WITTRÖCK Björn, *The European and American University since 1800*, New York, Cambridge University Press, 1993, 370 p.

ROUSSIAU Nicolas, BONARDI Christine, “Engagement dans un acte problématique et dynamique représentationnelle”, dans MOLINER Pascal, *La dynamique des représentations sociales*, Paris, PUF, 1996, 269 p.

SCHMIDT Richard, "National Language Education Policy or a National Language Education Framework ? Summary of a Discussion Group", *The Modern Language perspectives*, Journal, 92, iv 2008, p. 622- 623.

SCHOPENHAUER Arthur, *Le monde comme volonté et comme représentation*, Paris, PUF, 2003, 22^{ème} éd., 1934 p.

SEHLAOUI Abdelilah Salim, "Language Learning in the United States of America", *Language, Culture and Curriculum*, 2008, Taylor and Francis group, USA, vol. 21, n° 3, p. 195- 197.

SEOUD Amor, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Didier, Coll. LAL, 1997, 249 p.

SHEHADEH Suleiman, *Pour un curriculum humaniste de Langue Etrangère*, Thèse, Didactique, Paris 3-Sorbonne Nouvelle, 1998, 291 p.

SIELOFF MAGNAN Sally, "Reconsidering Communicative Language Teaching for National Goals", *The Modern Language Journal*, 2007, 91, Iii, p. 250, 251.

SIMON Diana-Lee, "Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues", *Lidil*, 33 | 2006, [En ligne], mis en ligne le 01 octobre 2007. URL : <http://lidil.revues.org/index76.html>.

SINGER Barnett, "American views of the French", *Contemporary Review*, September 2002, p. 6-12.

SINGLY François (de), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan, 1992, coll.128, 126 p.

SINGY Pascal, *L'image du français en suisse romande*, 1997, Paris, l'Harmattan, 288 p.

SINGY Pascal, *Les femmes et la langue : l'insécurité linguistique en question*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1998, 216 p.

SISKIN J. H. et al., "Le français est mort, vive le français : Rethinking the Function of French", in *Pattern and policies : The changing demographics of foreign language instruction*, Ed. Liskin-Gasparro, Boston Heinle, 1996.

SOLERS Philippe, *Un amour américain*, Paris, Mille et une nuits, 1999, 47 p.

STEINBERG Jacques, Parlez-vous français ? But Why Bother ?, *New York Times*, 27/12/1998, Vol. 148, Issue 51384, Section 4, p. 3.

STURGE MOORE Olivier, *De la nécessaire inclusion du contexte culturel dans les cours d'anglais de spécialité*, Bordeaux, Thèse, 1997, 440 p.

SUH Eun-Young, *Etude critique du programme et des manuels d'enseignement de français Langue Etrangère dans le système secondaire coréen*, Thèse de Doctorat, Didactique, Paris 3 Sorbonne Nouvelle, 2005, 330 p.

TAFANI Eric et SOUCHET Lionel, "Changement d'attitude et dynamique représentationnelle", dans MOLINER Pascal, *La dynamique des représentations sociales*, Paris, PUF, 1996, 269 p.

- TOURNIER Toussaint C., “La formation des enseignants de français pour le niveau universitaires des Etats-Unis”, dans Robert C. LAFAYETTE, *L’enseignement du français aux Etats-Unis*, Paris, Didier, 1998, 270 p.
- TROMLER Franck, “Reflexions on Writing a History of German Studies in the United States”, dans HOHENDAHL Peter, *German Studies in the United States*, 2003, p. 489-491.
- VALDMAN Albert, “La longue marche du français”, *Le français dans le monde*, 09/2008, Paris, Hachette, p. 10,11.
- VALDMAN Albert, “La situation du français en Louisiane”, *Le français en Amérique du Nord, Etat présent*, Québec, Presses de l’Université de Laval, 2005, 583 p.
- VERONIQUE Daniel, “Note sur les représentations sociales et métalinguistiques”, dans MOORE Danièle, *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier, 2001, 181 p.
- VIEIRA STERNIAK Nancy, *The American Attitude toward Foreign Education from the 1700’s to 2006*, Thèse, Université de Pittsburgh, 2008, 158 p.
- WALTER Henriette, “Méthodologie de l’étude des variétés régionales du français”, *Annuaire de l’Ecole Pratique des Hautes Etudes*, 4^e section, Paris, 1974/1975, p. 816-822.
- WATERS Lindsay, traduit de l’anglais par COURTINE Jean-Jacques, *L’éclipse du savoir*, Paris, Edition Allia, 2008, 137 p.
- WATTS George B., *The Teaching of French in the United States*, American Association of Teachers of French, 1963, 164 p.
- WEIDMANN COPP Marie-Christine, “L’Université aux premières loges”, *Le Français dans le Monde*, 2008, Supplément au n° 358, p. 27, 28.
- WEIL François, *Les Franco-Américains*, Paris, Belin, 1989, 251 p.
- WHARTON Glenn, “Language Learning Interest at a New Management University in Multilingual Singapour”, *Foreign Language Annals*, Alexandria, Winter 2005, vol. 38, issue 4, p. 544-546.
- WHITE Ronal d V., *The ELT Curriculum : Design, Innovation and Management*, Malden, Blackwell, 1988, ch. 1.
- WOLTON Dominique, *Demain la francophonie*, Paris, Flammarion, 2006, 195 p.
- ZEPHIR Flore, “Keeping up with current demogaphic change: responsive course content in foreign Language department”, dans COHN Ellen, BRANCHE Jérôme, MULLENIX John, *Diversity across the curriculum*, Wiley, John and sons, 2007, 315 p.
- ZARATE Geneviève, *Représentation de l’étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 1993, 128 p.

SITOGRAPHIE :

- Modern Language Association : <http://www.mla.org>
- Maryland State department of Education : <http://www.marylandpublicschools.org/msde>
- Gouvernement américain : <http://www.ed.gov/about/offices/or/index.html>
- The New York Times : <http://www.nytimes.com>
- Princetown review : www.l.media.american.edu/news/au_year_in_review.htm
- Cours de français de l'université d'Illinois à Urbana Champaign : <http://www.iei.uiuc.edu/Tesolonline/topics/definitions.html>
- Cours de français de l'université Georges Washington : <http://my.gwu.edu/mod/pws/>
- Cours de français de l'université American : <http://my.american.edu/cas/lfs/courses>
- Cours de français de l'Université John Hopkins : <http://www.sais-jhu.edu/academics/languages/>
- Cours de français de l'université Virginia Tech : <http://www.fl.vt.edu/French/whyfrench.html>
- Canal académie : <http://www.canalacademie.com/Les-franco-americains-de-la.html>
- Ministère français des Affaires Etrangères : www.diplomatie.gouv.fr
- DGLF : dglf.culture.gouv.fr
- La francophonie en chiffres : <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/politique-langue/franco-chiffre-2000.html>
- Ambassade de France aux Etats-Unis : <http://www.info-france-usa.org/spip.php?article348>
- La lettre d'Egide : www.egide.asso.fr
- UNESCO : <http://portal.unesco.org>
- Francparler (projets en FLE) : http://www.francparler.org/dossiers/projets_introduction.htm
- SurveyMonkey : www.surveymonkey.com. Les résultats de l'enquête sont consultables à l'adresse : http://fr.surveymonkey.com/sr.aspx?sm=Nv7jjA_2b1hplyW2j9XqT1DMQi1WGYAIRwIpTO6R9Puhg_3d

TABLE DES FIGURES, TABLEAUX ET GRAPHIQUES

Figure 1 : Analyse des situations d'enseignement/apprentissage de J. M. Defays.....	80
Figure 2 : Modèle d'explication du mécanisme de l'évolution didactique de C. Puren.....	80
Figure 3 : Les représentations mentales/sociales de Pierre Mannoni.....	87
Figure 4 : Les forces en jeu entre attentes, besoins et objectifs de J.M. Defays.....	130
Figure 5 : Système d'hypothèses.....	146
Tableaux 1 à 7 : réponses à la question 24 (informations personnelles).....	230-234
Tableau 8 : réponses à la question 25 (plans de carrière).....	235
Tableau 9 : réponses à la question 5 (étude d'une autre langue).....	237
Tableau 10 : réponses à la question 6 (langues jugées importantes).....	238
Tableaux 11 et 12 : réponses à la question 1 (raisons d'apprendre).....	240
Tableau 13 : réponses à la question 2 (utilité du français).....	242
Tableau 14 : réponses à la question 9 (considération du français).....	243
Tableau 15 : réponses aux questions 3 et 4 (association libre).....	245-246
Tableau 16 : réponses à la question 8 (évolution attitude).....	247
Tableau 17 : réponses à la question 12 (sujets de cours).....	249
Tableau 18 : réponses à la question 15 (cours en rapport avec la <i>major</i>).....	252
Tableau 19 : réponses à la question 16 (cours proposés).....	253
Tableau 20 : réponses à la question 17 (étude de la littérature).....	255
Tableau 21 : réponses à la question 18 (quelle littérature).....	256
Tableau 22 : réponses à la question 19 (littérature et curriculum).....	257
Tableau 23 : réponses à la question 7 (représentation géographique).....	259
Tableau 24 : réponses à la question 20 (méthodes de classe).....	261
Tableau 25 : tableau récapitulatif des représentations.....	265
Tableau 26 : tableau récapitulatif des attentes.....	266
Tableau 27 : tableau récapitulatif (validation des hypothèses).....	280

Graphique 1 : réponses à la question 5 (étude d'une autre langue).....	237
Graphiques 2 et 3 : réponses à la question 1 (raisons d'apprendre).....	240, 241
Graphique 4 : réponses à la question 2 (utilité du français).....	242
Graphique 5 : réponses à la question 12 (sujets des cours).....	249
Graphique 6 : réponses à la question 18 (étude de la littérature).....	256
Graphique 7 : réponses à la question 7 (représentation géographique).....	259
Graphique 8 : réponses à la question 20 (méthodes de classe).....	261

ANNEXES

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : PROGRAMMES DE FRANÇAIS DE GEORGE WASHINGTON UNIVERSITY ET DE AMERICAN UNIVERSITY (2004-2009)	350
ANNEXE 2 : ENTRETIENS AVEC LES ETUDIANTS	359
ANNEXE 3 : LETTRE DE LA PRESIDENTE DE L'AATF CONTRE LA SUPPRESSION DU COURS DE LITTERATURE FRANÇAISE DANS LE "PROGRAMME AVANCE" AU LYCEE.....	365
ANNEXE 4 : GRAPHIQUES RECAPITULATIFS DES RESULTATS DE L'ENQUETE (LOGICIEL SURVEYMONKEY).....	367
ANNEXE 5 : EXEMPLES DE QUESTIONNAIRES REMPLIS PAR LES ETUDIANTS	378
ANNEXE 6 : MODELE D'UNITE DIDACTIQUE PROPOSE PAR V. LAURENS.....	392
ANNEXE 7 : EXEMPLES DE SYLLABUS DES NIVEAUX 4 ET 5 (NIVEAU INTERMEDIAIRE FORT ET NIVEAU AVANCE).....	393
ANNEXE 8 : GRAPHIQUES SUR L'IMMIGRATION AUX ETATS-UNIS	398

ANNEXE 1 : Programmes de français de George Washington University et de American University (2004-2009)

1/ Cours offerts à l'université George Washington (Fall 2004 – Fall 2009). Ils sont consultables sur le site : <http://my.gwu.edu/mod/pws/>

Fall 2004

FREN 001 – Basic French I
FREN 002 – Basic French II
FREN 003 – Intermediate French
FREN 004 – Language and Culture
FREN 009 – Contemporary Institutions
FREN 010 – Press, Communication, and Politics
FREN 030 – General Readings in French Literature
FREN 054 – History of French Literature: 18th – 20th Centuries
FREN 090 – Textual Analysis
FREN 108 – Advanced French Style and Grammar
FREN 109 – Contemporary France
FREN 123 – The Age of Enlightenment
FREN 124 – 19th Century French Literature
FREN 199 – Proseminar

Spring 2005

FREN 001 – Basic French I
FREN 002 – Basic French II
FREN 003 – Intermediate French
FREN 004 – Language and Culture
FREN 009 – Contemporary Institutions
FREN 010 – Press, Communication, and Politics
FREN 030 – General Readings In French Literature
FREN 053 – History of French Literature: Middle Ages – 17th Century
FREN 090 – Textual Analysis
FREN 108 – Advanced French Grammar and Style
FREN 109 – Contemporary France
FREN 121 – French Literature of the Renaissance
FREN 133 – Special Topics in French Literature: Francophone Literature and Cinema
FREN 134 – Special Topics in French Literature: History of French Cinema
FREN 200 – Proseminar

Summer 2005

FREN 001 – Basic French I
FREN 002 – Basic French II
FREN 003 – Intermediate French
FREN 004 – Language and Culture
FREN 009 – Contemporary Institutions
FREN 049 – French for Graduate Students

Fall 2005

FREN 001 – Basic French I
FREN 002 – Basic French II
FREN 003 – Intermediate French I
FREN 004 – Intermediate French II
FREN 009 – Language, Culture, and Society I
FREN 010 – Language, Culture, and Society II
FREN 030 – General Readings in French Literature
FREN 030W – Introduction to French Literature
FREN 053 – Medieval and Early Modern French Literature
FREN 090 – Textual Analysis
FREN 108 – Advanced French Grammar and Style
FREN 109 – Contemporary France
FREN 125 – Study of 20th Century French Literature
FREN 130 – Studies in Genre
FREN 132 – 20th Century Francophone Literature and Cinema
FREN 140 – Writing Women
FREN 199 – Proseminar
FREN 801 – Medieval Matters

Spring 2006

FREN 001 – Basic French I
FREN 002 – Basic French II
FREN 003 – Intermediate French I
FREN 004 – Intermediate French II
FREN 009 – Language, Culture, and Society I
FREN 010 – Language, Culture, and Society II
FREN 030W – General Readings in French Literature
FREN 054 – Modern French Literature
FREN 090 – Textual Analysis
FREN 108W – Advanced French Grammar and Style
FREN 110 – Business and Commercial French

FREN 122 – The Age of Classicism
FREN 131 – History of French Cinema
FREN 134 – Special Topics in French Literature
FREN 200 – Proseminar
FREN 801 – The World of the Fantastic

Summer 2006

FREN 001 – Basic French I
FREN 002 – Basic French II
FREN 003 – Intermediate French I
FREN 004 – Intermediate French II
FREN 009 – Language, Culture, and Society I

Fall 2006

FREN 001 – Basic French I
FREN 002 – Basic French II
FREN 003 – Intermediate French I
FREN 004 – Intermediate French II
FREN 009 – Language, Culture, and Society I
FREN 010 – Language, Culture, and Society II
FREN 030W – General Readings in French Literature
FREN 053 – Medieval and Early Modern French Literature
FREN 090 – Textual Analysis
FREN 108 – Advanced French Grammar and Style
FREN 108W – Advanced French Grammar and Style
FREN 109 – Contemporary France
FREN 123 – The Age of the Enlightenment
FREN 130 – Studies in Genre
FREN 132 – 20th Century Francophone Literature and Cinema
FREN 140 – Writing Women
FREN 199 – Proseminar

Spring 2007

FREN 001 – Basic French I
FREN 002 – Basic French II
FREN 003 – Intermediate French I
FREN 004 – Intermediate French II
FREN 009 – Language, Culture, and Society I
FREN 010 – Language, Culture, and Society II
FREN 030W – General Readings in French Literature

FREN 054 – Modern French Literature
FREN 090 – Textual Analysis
FREN 108W – Advanced French Grammar and Style
FREN 110 – Business and Commercial French
FREN 120 – Studies in Medieval French Literature
FREN 124 – 19th Century French Literature and Culture
FREN 134 – Special Topics in French Literature
FREN 200 – Proseminar

Summer 2007

FREN 001 – Basic French I
FREN 002 – Basic French II
FREN 003 – Intermediate French I
FREN 004 – Intermediate French II
FREN 009 – Language, Culture, and Society I
FREN 010 – Language, Culture, and Society II
FREN 049 – French for Graduate Students

Fall 2007

FREN 001 – Basic French I
FREN 002 – Basic French II
FREN 003 – Intermediate French I
FREN 004 – Intermediate French II
FREN 009 – Language, Culture, and Society I
FREN 010 – Language, Culture, and Society II
FREN 030W – General Readings in French Literature
FREN 053 – Medieval and Early Modern French Literature
FREN 090 – Textual Analysis
FREN 108 – Advanced French Grammar and Style
FREN 109 – Contemporary France
FREN 121 – Renaissance Literature
FREN 125 – 20th Century French Literature
FREN 130 – Studies in Genre
FREN 198 – Proseminar

Fall 2008

FREN 001 – Basic French I and
FREN 002 – Basic French II (10 classes)
FREN 003 – Intermediate French I and
FREN 004 – Intermediate French II (10 classes)

FREN 009 – Language, Culture, and Society I
FREN 010 – Language, Culture, and Society II (12 classes)
FREN 133 – Molière
FREN 053 – Medieval and Early Modern French Literature
FREN 090 – Textual Analysis
FREN 030 – Introduction to the French Literature
FREN 109 – Contemporary France
FREN 134 – Special Topic in French Literature
FREN 130 – L'imaginaire et le réel
FREN 198 – Proseminar

Spring 2009

FREN 001 – Basic French I
FREN 002 – Basic French II (8)
FREN 003 – Intermediate French I
FREN 004 – Intermediate French II (9)
FREN 009 – Language, Culture, and Society I
FREN 010 – Language, Culture, and Society II (10)
FREN 030 – General Readings in French Literature
FREN 054 – Modern French Literature
FREN 131 – History of French Cinema
FREN 108 – Advanced French Grammar and Style
FREN 110 – Introduction to French Literature
FREN 134 – Special topic in French Literature
FREN 125 – 20th Century French Literature
FREN 200 – Proseminar

Summer 09

FREN 001 – Basic French I and
FREN 002 – Basic French II (10 classes)
FREN 003 – Intermediate French I and
FREN 004 – Intermediate French II (10 classes)
FREN 009 – Language, Culture, and Society I

Fall 2009

FREN 001 – Basic French I and
FREN 002 – Basic French II (10 classes)
FREN 003 – Intermediate French I and
FREN 004 – Intermediate French II (10 classes)
FREN 009 – Language, Culture, and Society I

FREN 010 – Language, Culture, and Society II (11 classes)
FREN 108 – Advanced French Grammar and Style
FREN 053 – Medieval and Early Modern French Literature
FREN 124 – XIXth century French Literature and culture
FREN 030 – Introduction to the French Literature
FREN 109 – Contemporary France
FREN 140– Writing women
FREN 198 – Proseminar Rdgs for the Major

2/ Cours offerts à l'université American (Spring 2003-Fall 2009). Ils sont consultables sur le site : <http://my.american.edu/cas/lfs/courses>

Spring 2003

French 123-001- French Elementary II (4)
French 223-001- French Intermediate II (5)
French 323-001- Advanced French II (4)
French 326-001- Le roman français (2)
French 327-001- Le français commercial (2)
French 702-001- Critical approach to Literature
French 329-001- French Translation Workshop (2)

Summer 2003

French 122-B01- French Elementary 1
French 020-A01 French reading for research
French 326-N01 Cinéma, Littérature, Société (2)

Fall 2003 (372 étudiants inscrits dont 82 en *topics*)

French 122-001- French Elementary I (5 classes)
French 222-001- French Intermediate I (7 classes)
French 322-001- Advanced French I (7 classes)
French 326-001- La Politique française (2 classes)
French 326-002- Paris et l'identité française (2 classes)
French 326-003- Lit., Civ. et Cinéma du Québec (2 classes)
French 525-001- L'Etude de genre: le roman
French 328-001- French Translation Concepts

Spring 2004

French 123-001- French Elementary II (4)
French 223-001- French Intermediate II (5)
French 323-001- Advanced French II (4)
French 326-001- Contes et nouvelles (2)
French 626-002- Société française contemporaine (2)
French 520-001- Style et syntaxe du français
French 329-001- French Translation Workshop (2)

Summer 2004

French 122-B01- French Elementary I
French 020-A01 French reading for research
French 326-N01 Cinéma, Littérature, Société

Fall 2004 (357 étudiants inscrits dont 73 en *topics*)

French 122-001- French Elementary I (6)
French 222-001- French Intermediate I (6)
French 322-001- Advanced French I (6)
French 324-001- Civilisation française (2)
French 326-001- Roman et cinéma (2)
French 326-002- Autobiographie
French 328-001- French Translation Concepts
French 496-001- Le roman après 1960

Spring 2005

French 123-001- French Elementary II (4)
French 223-001- French Intermediate II (5)
French 323-001- Advanced French II (6)
French 325-001- Civilisation française II (2)
French 326-001- Le théâtre d'avant-garde (2)
French 327-001- Le français commercial (2)
French 329-001- French Translation Workshop (2)

Summer 2005

French 020-A01 French reading for research
French 326-N01 Cinéma, Littérature, Société

Fall 2005 (379 étudiants inscrits dont 93 en *topics*)

French 122-001- French Elementary I (7)
French 222-001- French Intermediate I (6)
French 322-001- Advanced French I (6)

French 326-001- Lit., Civ. et Cinéma du Québec (2)
French 326-002- La politique française (2)
French 696-001- Le cinéma français (2)
French 328-001- French Translation Concepts (3)
French 430-001- Style et syntaxe du français

Spring 2006

French 123-001- French Elementary II (5)
French 223-001- French Intermediate II (5)
French 323-001- Advanced French II (4)
French 326-001- Contes et nouvelles
French 365-001- Les registres du français
French 496-001- La narration post-moderne
French 329-001- French Translation Workshop (2)

Summer 2006

French 122-B01- French Elementary I and II (2)
French 020-A01 French reading for research

Fall 2006 (389 étudiants inscrits dont 85 en *topics*)

French 122-001- French Elementary I (6)
French 222-001- French Intermediate I (6)
French 322-001- Advanced French I (7)
French 324-001- Civilisation française I
French 326-001- La presse en France (2)
French 326-002- L'autobiographie
French 326-003- Etude de genre (2)
French 328-001- French Translation Concepts (4)

Spring 2007

French 123-001- French Elementary II (4)
French 223-001- French Intermediate II (5)
French 323-001- Advanced French II (5)
French 325-001- Civilisation française II (2)
French 326-001- Paris dans la littérature française (2)
French 327-001- Le français commercial (2)
French 329-001- French Translation Workshop (2)

Summer 2007

French 020-A10- French reading for research

French 122-B01- French Elementary I

Fall 2007 (414 étudiants inscrits dont 89 en *topic*)

French 122-001- French Elementary I (6)

French 222-001- French Intermediate I (6)

French 322-001- Advanced French I (8)

French 326-001- La politique française (2)

French 326-002- Etude du roman québécois (2)

French 326-003- La nouvelle francophone (2)

French 326-004- Roman et cinéma (2)

French 328-001- French Translation Concepts (3)

Spring 2008

French 123-001- French Elementary II (4)

French 223-001- French Intermediate II (5)

French 323-001- Advanced French II (4)

French 626-001- French perception of the US (2)

French 326-002- Approches de la littérature (2)

French 430-001- Style et syntaxe du français (2)

French 329-001- French Translation Workshop (2)

Summer 2009

French 326-N01 Cinéma, Littérature, Société

French122-B01- French elementary I and II (2)

Fall 2009

French 122-001- French Elementary I (7)

French 222-001- French Intermediate I (7)

French 322-001- Advanced French I (7)

French 326-001- La politique française (2)

French 323-001- Le cinéma français (2)

French 626-001- French perception of the US (3)

French 520-001- Style et syntaxe du français (2)

French 328-001- French Translation Concepts (4)

ANNEXE 2 : Entretien avec les étudiants (extraits significatifs et représentatifs)

1/ R. 2008

“In my few years as a student in the department, I have heard many students express complaints about course offerings. Several have discussed writing letters. Others have decided against taking more French classes or against pursuing a French major or minor because they found the course offerings to be poorly adapted to their interests and needs. There even seems to be a silent understanding of this problem among many of the professors because several have encouraged me as I prepared this letter.

As many students have identified, a disproportionate number of the French department’s typically few topics courses are consistently slanted toward literature, a subject that generates relatively little interest among students. Few non-literature courses are offered, and they tend to fill up quickly during registration, leaving only literature options for those who register later. While literature is part of the traditional French curriculum, a literature-based curriculum no longer seems appropriate for this generation of students, particularly at an internationally-oriented school like this university.

As the university continues to prepare future leaders in government, international relations, business, and communications, its students would benefit from a curriculum that takes into account their areas of interest. With this in mind, I urge the department to diversify its course offerings by including a greater variety of subjects, particularly those that will serve students in their professional lives: current topics (in the vein of *la Politique française*); applied, political, and international subjects; and classes addressing the francophone world *besides* France.

This should not be interpreted as a call for the elimination of literature classes from the curriculum. Rather, it is a plea for the department to establish a more appropriate balance of courses, one that is a reflection of the students the university serves. To do so, the department should replace some literature classes with courses that are more relevant to its students. The department could also consider taking a new approach to the way it teaches literature (for example, selecting works whose common thread is a political subject”).

2/ V., School of International Studies 2008:

One of my reasons for choosing this University was that I assumed that a school known for its School of International Service would also have a strong language program. However, I have been rather frustrated with the language department's course offerings. I am a Language and Area Studies double major (French/Europe, German/Europe), but I was originally a French major and German minor. My decision to switch majors stemmed from the fact that I felt that the language program was not strong enough, and thus felt compelled to add the Area Studies element to it, thinking that this would result in a more substantive and cohesive degree. However, the language topics course offerings are disproportionately literature-oriented. This does not allow students whose focus and interests lie elsewhere (for example: international relations, the EU, politics, francophone society, francophonie, francophone history) and whose reasons for learning foreign languages are not literature-related to take classes that build a strong, cohesive foundation of knowledge relating to their (non-literary) concentration. Instead, students end up with a random assortment of classes in the target language that are substantively disconnected from their studies. I realize that literature courses are also opportunities to work on one's language skills; however, students do not learn specific language that is useful outside the literary context. In summary, I feel that too many of the language course offerings are literature-oriented and that this does not reflect the interests or needs of many students studying at American University.

3/ L., School of International Studies 2008:

I am a senior with a dual degree in international studies and economics, as well as a French minor. Overall, I have been happy with my French experience in terms of my professors and the courses I have taken, but have been very disappointed with the courses that have been offered. I have little interest in literature, and while I realize that literature is an important component of studying any language, I feel that there are other areas of French that I was unable to develop my knowledge of due to the concentration on literature courses. For instance, of the six French courses I have taken, only one (French Politics) allowed me to conduct research in French using academic journals and primary source documents. I would have been very interested in classes that discussed current events and debates in the Francophone world and the politics and cultures of Francophone countries other than France, had they been offered. In one semester, Fall 2007, I chose not to take a French class, because only one non-literature class was offered (French Politics) and I had already taken it.

4/ F., 2007:

My name is F., and I am a recent graduate (May 2007). I was a French Studies major.

I initially chose the French major because I am in love with the French language, culture, and history. To be honest, just about everything related to French fascinates me. I was hoping to be trained for a future career doing business in France, doing translation or interpreting work, or even doing developmental work in Francophone Africa. Never did I imagine that I would emerge a fresh French graduate, completely lacking the skills I would need to pursue my goals. I never thought I would graduate with one real skill – I can now analyze the heck out of any work of French literature you give me! Unfortunately I realized much too late that the French Studies major is, indeed, a French Literature major.

My introduction to French literature came during my first two semesters in my Advanced French I and II classes. We spent the majority of our time studying works of literature, such as short stories and novellas. We rarely discussed advanced grammar, writing, and speaking, which should have been the focus of such classes. Once or twice we even ventured outside of our literature haze and watched a French film or two.

In the Fall of 2005, I began taking Topics classes. I took a total of ten topics classes, and out of these, seven of them were actual Literature classes. The other three – French Politics, Business French, and French Civilization – were a rare, fresh outlook on France, although the last of these three did focus heavily on historic French writings and authors.

When it came time to choose classes before each new semester, I found myself disappointed and unmotivated at the choice I had before me. It seemed I had a choice between literature or literature. By the end of my time, I did actually begin to enjoy literature, but I still found the course options extremely limiting. Listed in the University Course Handbook are many French classes that were never offered during my three years as a French major [...]. Why such classes were never offered is beyond me, but on more than one occasion I felt “stuck,” like I had to choose literature to finish my major on time. French Translation classes were eventually offered in my final year, but schedule conflicts with other university graduation requirements meant that I was unable to take these classes. [...]

In short, I would like to say that after graduating, I found my career options quite limited. Not many international companies are interested in your ability to analyze Jean Jacques Rousseau’s *Confessions*, but I spent three months on it. I was untrained in translation, so that career option was gone. I did not even know *anything* about Francophone Africa. I know that during my time at the University there was a French professor who specialized in Africa. Why she never taught a Topics class on Africa is beyond me. I am trained to do one of two things. I could either analyze French literature for a living (which would require more schooling, of course) or I could teach French literature for a living (which would also require more schooling).

I eventually decided to give myself a year to think about my options. I have spent the last eleven months in Indonesia, learning the language and teaching English. I applied to graduate school to continue my French studies, but unfortunately I was not accepted by any of the universities I wanted to attend. Therefore, upon my return to the States in a few

weeks, I will find some paper-pushing, entry-level office job and spend the next year debating whether I want to continue my schooling in French.

I hope in reading this testimonial, you seriously consider offering a wider variety of French courses. A few literature courses here and there are fine, but disguising the French Literature major you are offering as a “French Studies” major is just misleading and unfair. There are such wonderful courses you could offer, it just pains me to know that unsuspecting young college students are getting sucked into your program, unaware of the future they are sealing for themselves.

I realize that I sound incredibly angry and bitter in this letter; however, I really did enjoy my experience as a French major at American University. The professors are wonderful and so incredibly well versed in everything they taught. Everyone in the French program, administrators, students, and professors alike, is amazing. Nevertheless, there is one major flaw in the French program, and I strongly believe that it needs to be addressed immediately.

5/ K., SIS 2008

I would have been interested in a more extensive selection of topics courses. [...] Given that SIS was my first major I think that I would have benefited from a greater variety of offerings such as classes about Africa, especially Francophone Africa. I would propose African History courses, African Economics and perhaps to diversify the literature offerings an African Literature course. In addition, any course about other Francophone countries I am sure would interest future and current students, both French majors and double majors in other subjects. [...] There were no courses offered pertaining to French conversation. In the Spanish department, there are courses like Conversation and Composition. A course like this for the French department, would be extremely beneficial to helping students improve their writing and speaking skills.

6/ L. 2008

[...] I am a French and European Studies major (with more of an emphasis on the European Studies), and I know there are a few of those. I would have loved more classes like La Politique Française which would have been a clear link between the two. [...] Literature has no practical purpose in my field of study [...]. Probably my favorite class was my one class [ndlr: La Politique française], mainly because it was what I was interested in. [...] I wish there were a Conversation and Composition class (I believe that's the name), like there is in the Spanish department. Or just any higher-level grammar class with a particular emphasis on certain types of writing. For example, research, poetry, prose, legal, etc.

7/ P., SIS 2008

[...] While the topics classes that I took were mostly interesting and useful, I wish there were more options. [...] Next semester, there is a course about Algeria and I wish there were more options like that when I was taking French. [...] I decided to only minor and do the translation certificate instead of major in French. There were a few reasons for that. If I majored, I'd have to make this my second major and my first major is already pretty demanding. Secondly, the course offerings were frankly not very tempting. I liked courses like La politique française or La presse, but I wasn't that interested in all the 17th century literature. These are good courses taught by experienced professors, but for someone who wants to use French practically, they are not very useful.

8/ G., SIS 2008

[...] As a department and as LFS, they don't just serve French majors. The Language department in general should serve the entire student body of a University, especially one as internationally-focused as this one. By offering perhaps two tracks - a "traditional" one that is literature/drama based and a "practical" that is more focused on translation/interpretation/current events, the entire student body might be better served. I strongly feel that the University should be encouraging more students to take languages as part of their requirements, especially if they are doing SIS, International Business, or SPA. But language classes are only going to serve students if they give them marketable skills that will make them more attractive to potential employers.

9/ J. 2007

I double-majored in French Language Studies and International Studies and believe that I was provided with first-rate instruction. Like many other students taking French courses, I am highly drawn to French culture, literature, and history. The courses I was provided offered invaluable rewards-- I can feel confident engaging other Francophones in conversation; I can enjoy reading contemporary French literature and media; my worldview is more informed, etc. Like some have suggested elsewhere in this series of testimonials, I do feel that French majors would be better served by having the option of completing their major with more France-centric literature, history, and political courses, or of choosing a track that would offer more courses tied in with other Francophone areas of the world. I realize that resources are limited, so the option of expanding the department most likely is not an option. Perhaps the best route would be to better coordinate with SIS academic units on course offerings, and to revisit current course curricula with an eye toward accommodating other relevant Francophone cultures.

10/ A. 2008

After spending two semesters integrated into the Paris University system, I was really looking forward to coming back and taking French topics courses. (...) Being an International Studies major, like so many other French majors, it stands to reason that I would be most interested in a topics course with an IR context. When the course filled up, I resigned myself to not taking a French course this semester, which is really disappointing, and also inconvenient. To fulfill my French major requirements I still need a number of French courses at the 300 level, but I'm just not that interested in French Literature. When it comes down to graduating with a French major or not, I'll have no choice but to take those topics courses, however much I may not be looking forward to them. I'm aware that many French professors have a strong interest in Literature because they have a strong interest in the language and studying authors is a great way to study language. Unfortunately, many of the students are more interested in the practical uses of a language for foreign service work. Therefore, studying an author's use of the French language isn't necessarily where students want to go with their language skills. Teaching us how to speak and write about political/governmental/international issues might suit our interests and needs more fully.

11/ Y. August 2008

I am currently a graduate student in SIS, in the second year of the International Peace and Conflict Resolution Master's Program. (...) My interest in French and my time spent studying in France have served me well, without a doubt, but I have often looked back in retrospect, wishing that I had had the opportunity to take classes that approached French more globally, with a focus on diversity and with a focus on written and spoken French that would build skills in the particular fields in which I was interested in working in the near future. I am currently doing French translation for an NGO working with women on West Africa, but I have had to be overly proactive to develop my French skill sets to be sufficiently pertinent to my interests and actual work.

I've attended several French Club events, and have been somewhat dismayed to hear from undergraduate students in the department that they seemed to have an even more limited selection of classes than I had had. Sufficient background in literature is of course very important, and I also sincerely encourage the French department to consider course offerings on the global francophonie, francophone Africa, French language for diplomacy, business, international trade, politics, development, etc, etc. I can imagine the array of benefits that students would glean from such courses and the extra skills they would have in looking for work among many of the organizations that are requiring proficiency in French from their employees.

As a part of the working world of international professionals, I can assert that the need for these classes is high. As a part of the graduate student body and through significant interaction with the undergraduate student body I can say with confidence as well that the interest among students at AU for such courses is very high!

Thank you for all of your dedication to teaching such a wonderful language, and for being open to serving students and the interests they express. It is very much appreciated.

ANNEXE 3 : Lettre de la Présidente de l’AATF (American Association of Teachers of French) contre la suppression du cours de littérature française dans le “programme avancé” au lycée.

Addressing the Cancellation of AP French Literature.

Dr. Jayne Abrate, Executive Director of AATF, is urging members to reply to the College Board's cancellation of the AP French Literature exam. Please find below her request for a letter writing campaign addressed to the Trustees of the College Board;

04. 23. 08

Dear Colleagues,

As many of you know, the College Board has recently cancelled AP French Literature (2009 will be the last time it is administered). They say it is a budget decision and it has also affected AP Latin Literature, AP Italian and one of the Computer Science APs, which all have particularly low enrollments compared to other disciplines. We feel that this is very short-sighted.

We would like to urge you to write to the Board of Directors of the College Board. Please write letters rather than sending e-mails. It is too easy for someone to delete e-mails, either without reading them or without paying close attention to the content. It is harder to ignore piles of letters. Please keep letters entirely positive, stressing the importance of AP French Literature. I suggest writing to the Chair of the College Board Board of Trustees and sending copies of the same letter to the other board members. I have listed below some points you might wish to include in your letter. The addresses of the Board of Trustees are [found here].

Please use the points below in varying orders and highlighting the ones that speak most to your concerns. We don't want the letters to be carbon copies of one another. If you know anything in particular about the background or interests of any of the individual board members, you might prefer to tailor your comments to speak to their interests. Please make use of specific examples related to your students.

I am sending this e-mail to the AATF Executive Council and all those AP teachers who have contacted me. I will send a subsequent mailing to AATF Chapter Presidents and Commission Chairs as well as to all AATF university-level members. Please feel free to share it with interested colleagues who would be willing to write letters. I would prefer that it not be posted on AP Central. I will also put a link today to the information from the AATF Welcome Page.

My letter to the College Board is [found here]

Jayne

Talking Points


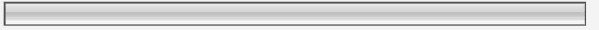

French literature was one of the original AP subjects and therefore has been around for well over 50 years. AP French literature represents the highest level of achievement for students in French. To eliminate it means that the best and brightest will have nowhere to go after AP language. The list of universities which AP lit students choose to attend represent the top echelon of American universities. Many of these students choose to combine their French abilities with other disciplines that make them future national and world leaders in business, government, politics, diplomacy. It is truly unfortunate that opportunities are being taken away from the most gifted and talented American high school students. - The elimination of the AP French Literature option will negatively impact enrollment in French because those students who complete AP Language before their senior years will have no other option. If it's a choice between continuing with French because they enjoy it and taking some other AP subject to be more competitive on their college applications, what will they do? While it is laudable that additional resources are being given to AP Language, it is neither a substitute nor a valid excuse for eliminating literature exams which address different needs as well as students who are at the highest level of achievement in all areas.



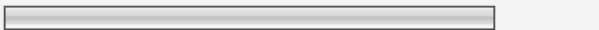
Exam	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
French Language	12,805	13,464	13,605	13,721	15,031	15,493	16,533	17,372	18,496	19,016	20,239	21,572	21,709
French Literature	1507	1494	1523	1618	1547	1655	1668	1697	1862	1821	1835	2009	2068



ANNEXE 4 : Graphiques récapitulatifs des résultats de l'enquête :

1. You chose to learn French because: (select all that apply)			
		Response Percent	Response Count
A. you like this language		79.5%	190
B. you like French/francophone culture ?		65.3%	156
C. It's a degree requirement		44.4%	106
D. You think that this language can be useful for you		80.8%	193
E. You didn't have any other choice		2.1%	5
F. Other		7.9%	19
		please explain:	25
		<i>answered question</i>	239
		<i>skipped question</i>	3



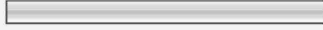




2. If you checked "D" in the previous question (you think that French language can be useful for you), please tell how (select all that apply) If you did not check "D", please skip to question number 3			
		Response Percent	Response Count
A. It will help you get a job		67.0%	128
B. You want to work in a French-speaking country		60.7%	116
C. You want to study in a French-speaking country		72.8%	139
D. You want to travel in a French-speaking country		92.1%	176
E. Other		4.7%	9
		please explain	16
		<i>answered question</i>	191
		<i>skipped question</i>	51

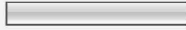

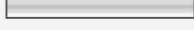
3. Give quickly 3 adjectives to describe the French language			Response Percent	Response Count
.			100.0%	228
.			97.8%	223
.			91.7%	209
			<i>answered question</i>	228
			<i>skipped question</i>	14

4. Give quickly 3 adjectives to describe the English language:			Response Percent	Response Count
.			100.0%	222
.			95.9%	213
.			82.4%	183
			<i>answered question</i>	222
			<i>skipped question</i>	20

5. Do you study or have studied another/other language(s) at the University or before?			Response Percent	Response Count
Yes			26.8%	63
No			73.2%	172
			If Yes, which one(s) and when	65
			<i>answered question</i>	235
			<i>skipped question</i>	7

6. In your opinion, which language(s) is/are important for you to know today (besides English):		
		Response Count
		227
<i>answered question</i>		227
<i>skipped question</i>		15

7. When you think about the French language, which of the following place(s) do you think about? (Select all that apply)			
		Response Percent	Response Count
France		90.8%	217
Africa		66.1%	158
Canada		53.1%	127
Paris		79.1%	189
French Caribbean		27.2%	65
French-speaking countries in general		41.0%	98
Other, please specify		7.1%	17
<i>answered question</i>			239
<i>skipped question</i>			3

8. Have you noticed a change of attitude in general towards the French language these past years?			
		Response Percent	Response Count
Yes		30.1%	71
No		38.6%	91
Don't know		31.4%	74
If Yes, please explain			53
<i>answered question</i>			236
<i>skipped question</i>			6




9. You consider the French language to be:							
	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree	Rating Average	Response Count
One of the international languages	4.3% (10)	1.7% (4)	8.2% (19)	36.1% (84)	49.8% (116)	4.25	233
A language of technology and medicine	6.4% (15)	29.5% (69)	47.0% (110)	15.4% (36)	1.7% (4)	2.76	234
A language of business	4.7% (11)	19.7% (46)	34.2% (80)	33.3% (78)	8.1% (19)	3.21	234
A language of diplomacy	3.9% (9)	3.9% (9)	9.9% (23)	42.5% (99)	39.9% (93)	4.11	233
A language of the arts and culture	3.8% (9)	1.3% (3)	3.0% (7)	29.1% (68)	62.8% (147)	4.46	234
A language for the tourism	3.8% (9)	3.4% (8)	21.4% (50)	45.3% (106)	26.1% (61)	3.86	234
A key language of the European Union	3.4% (8)	3.8% (9)	8.5% (20)	36.8% (86)	47.4% (111)	4.21	234
					Other (please specify):		6
					<i>answered question</i>		234
					<i>skipped question</i>		8

10. In your opinion, in which professional field(s) is the French language the most useful?		Response Count
		224
	<i>answered question</i>	224
	<i>skipped question</i>	18


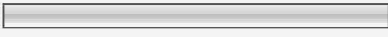

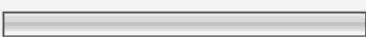



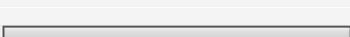
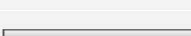
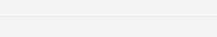
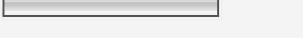
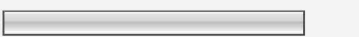


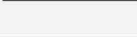
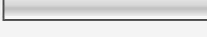
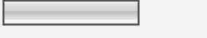
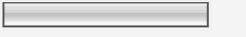
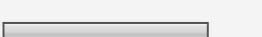
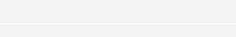

11. Do you think that more importance should be accorded to foreign languages studies, starting (select one):				
			Response Percent	Response Count
At the college level	<input type="checkbox"/>		2.9%	7
Before college	<input checked="" type="checkbox"/>		95.8%	228
Don't know	<input type="checkbox"/>		1.3%	3
If before college, when to start				160
<i>answered question</i>				238
<i>skipped question</i>				4

12. I am satisfied with my French class(es) this semester (or the last french class I took) because:							
	Not really	"	'''	''''	Very	Rating Average	Response Count
A - The subjects I'm studying are interesting	5.5% (13)	6.4% (15)	30.1% (71)	36.9% (87)	21.2% (50)	3.62	236
B - I like the book(s), the method chosen by the department	7.6% (18)	13.1% (31)	28.4% (67)	35.6% (84)	15.3% (36)	3.38	236
C - I'm satisfied with the various activities in the classroom	6.4% (15)	5.1% (12)	19.5% (46)	43.2% (102)	25.8% (61)	3.77	236
D - Of the schedule and the number of hours per week	8.5% (20)	9.7% (23)	27.5% (65)	35.6% (84)	18.6% (44)	3.46	236
If you are not very satisfied, please explain							47
<i>answered question</i>							236
<i>skipped question</i>							6




13. What is your general opinion about the other University French class(es) you have taken (subjects, books, videos, activities, schedules, etc.): If it is your first semester of French class at the University, please skip to question 14.		Response Count
		155
<i>answered question</i>		155
<i>skipped question</i>		87





14. Do you plan to continue taking French classes during future semesters?			
		Response Percent	Response Count
Yes		71.1%	167
No this is my last semester at the University		7.2%	17
No		21.7%	51
	If No, please explain		54
	<i>answered question</i>		235
	<i>skipped question</i>		7




15. Do you think that your French classes should relate more to your area of study ? (Major, etc.)					
	Yes	No	Don't know	Rating Average	Response Count
At the Intermediate and advanced level	42.0% (94)	32.6% (73)	25.4% (57)	1.83	224
For classes after the advanced level	71.8% (163)	7.9% (18)	20.3% (46)	1.48	227
	Which subjects are you interested in and like to study in a French language class?				163
	<i>answered question</i>				235
	<i>skipped question</i>				7




16. After the advanced level, please select all subjects you would be interested in :			
		Response Percent	Response Count
French & francophone literature in general		45.7%	106
International politics		62.9%	146
Business French		29.7%	69
Diplomatic French		59.5%	138
Legal French		17.2%	40
Scientific French		6.0%	14
French civilization		35.8%	83
French arts		56.9%	132
French for tourism		31.0%	72
The history of French-speaking regions		34.9%	81
French language news		49.1%	114
France and the European union		58.6%	136
The French speaking world in general		41.4%	96
Africa		51.3%	119
Quebec		22.0%	51
Belgium, Switzerland		33.2%	77
Literature connected with social issue		33.2%	77
The history of France		39.7%	92
Translation		42.2%	98
Written French		37.9%	88
French Conversation		75.0%	174
		Other (please specify)	4
		answered question	232

17. Do you think that studying a foreign language also entails studying its literature?							
	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree	Rating Average	Response Count
Please select	2.5% (6)	8.9% (21)	13.6% (32)	53.4% (126)	21.6% (51)	3.83	236
<i>answered question</i>							236
<i>skipped question</i>							6

18. If you answered "Strongly agree or Agree" to the previous question, you would prefer to study (select all that apply):			
		Response Percent	Response Count
literature in general		75.4%	138
literature related to contemporary issues		47.0%	86
other		4.4%	8
please explain			15
<i>answered question</i>			183
<i>skipped question</i>			59

19. Do you think that the French curriculum has:			
		Response Percent	Response Count
A. not enough literature		43.2%	101
B. the right amount of literature		36.3%	85
C. too much literature		2.6%	6
D. don't know		17.9%	42
Please comment			40
<i>answered question</i>			234
<i>skipped question</i>			8

20. Do the methods of teaching French at the college level (activities, technology...) seem well adapted to today's world ?			
		Response Percent	Response Count
Yes		66.5%	157
No		16.5%	39
Don't know		16.9%	40
<i>answered question</i>			236
<i>skipped question</i>			6

21. You think that technology in the language classroom should be:			
		Response Percent	Response Count
As it is now		65.1%	151
More present		31.5%	73
Less present		3.4%	8
please explain			49
<i>answered question</i>			232
<i>skipped question</i>			10

22. In the classroom, which are the skills you would like to improve? (select all that apply)			
		Response Percent	Response Count
oral comprehension (listening)		65.0%	154
oral production (speaking)		94.9%	225
written comprehension (reading)		35.4%	84
written production (writing)		49.4%	117
grammar		45.1%	107
	Other (please specify)		3
	<i>answered question</i>		237
	<i>skipped question</i>		5

23. PERSONAL AND CONFIDENTIAL INFORMATIONS						
Gender						
		Female			Male	
Please select:		79.5% (190)			20.5% (49)	
Your age						
	18	19	20	21	22	23
Please select:	24.3% (58)	37.2% (89)	22.6% (54)	10.9% (26)	2.9% (7)	0.0% (0)
In which year are you?						
	Freshman	Sophomore	Junior	Senior	Grad student	Alumni
Please select:	50.2% (120)	31.4% (75)	11.3% (27)	5.9% (14)	0.4% (1)	0.0% (0)
University						
	American	George Washington	George Mason	John Hopkins	Catholic	
Please select:	50.6% (121)	49.4% (118)	0.0% (0)	0.0% (0)	0.0% (0)	

24. (continued) PERSONAL AND CONFIDENTIAL INFORMATION			
		Response Percent	Response Count
Which French class(es) are you currently taking ? (or what was the last French class you took at the university?)	<input type="text"/>	99.2%	237
What is your Major, Minor?	<input type="text"/>	98.3%	235
Which School are you in? (please add your university's name)	<input type="text"/>	98.3%	235
How many semester(s) of French have you taken at the university (including this one) ?	<input type="text"/>	99.6%	238
Which classes, please list:	<input type="text"/>	90.4%	216
Where are you from originally?	<input type="text"/>	99.2%	237
What is your nationality?	<input type="text"/>	97.5%	233
What is your native language?	<input type="text"/>	99.2%	237
<i>answered question</i>			239
<i>skipped question</i>			3

25. PERSONAL AND CONFIDENTIAL INFORMATION (optional but helpful)			
		Response Percent	Response Count
What are your career plans?	<input type="text"/>	96.6%	199
What are your parents' job?	<input type="text"/>	71.8%	148
Should you want the report of this survey, please give your Email address:	<input type="text"/>	18.0%	37
Additional comments:	<input type="text"/>	4.9%	10
<i>answered question</i>			206
<i>skipped question</i>			36

ANNEXE 5 : Exemples de questionnaires remplis par les étudiants :

- questionnaire n° 6
- questionnaire n° 10
- questionnaire n° 32

La totalité des questionnaires est consultable sur le site :

http://fr.surveymonkey.com/sr.aspx?sm=Nv7jjA_2b1hplyW2j9XqT1DMQi1WGYAIRwIpTO6R9Puhg_3d

survey title:

French Language Program v.1.0

current report:

Displaying 6 of 242 respondents

Response Type: Normal Response

Collector: Surveymonkey (Web Link)

Custom Value: *empty*

IP Address: 147.9.41.16

Response Started: Wed, Apr 16, 2008 9:03:10 AM

Response Modified: Wed, Apr 16, 2008 9:17:43 AM

1. You chose to learn French because: (select all that apply)

- A. you like this language
- B. you like French/francophone culture ?
- D. You think that this language can be useful for you

2. If you checked "D" in the previous question (you think that French language can be useful for you), please tell how (select all that apply) If you did not check "D", please skip to question number 3

- B. You want to work in a French-speaking country
 - D. You want to travel in a French-speaking country
 - E. Other
- General Knowledge, communication.

3. Give quickly 3 adjectives to describe the French language

- . - Fun
- . - Challenging
- . - Rewarding

4. Give quickly 3 adjectives to describe the English language:

- . - Challenging
- . - variable
- . - rewarding

5. Do you study or have studied another/other language(s) at the University or before ?

- Yes
- Have not yet, but will take Russian in the future.

6. In your opinion, which language(s) is/are important for you to know today (besides English):

Bulgarian, French, and Russian

7. When you think about the French language, which of the following place(s) do you think about? (Select all that apply)

- France
- Africa
- Canada
- Paris

8. Have you noticed a change of attitude in general towards the French language these past years?

Don't know

9. You consider the French language to be:

Strongly disagree (1) Disagree (2) Neither agree nor disagree (3) Agree (4) Strongly agree (5)

One of the international languages					X
A language of technology and medicine		X			
A language of business					X
A language of diplomacy					X
A language of the arts and culture					X
A language for the tourism					X
A key language of the European Union					X

Other (please specify)::

10. In your opinion, in which professional field(s) is the French language the most useful?

Most French people can speak English, but if you speak French to them you make better connection--so communication, generally.

11. Do you think that more importance should be accorded to foreign languages studies, starting (select one):

Before college
as early as possible

12. I am satisfied with my French class(es) this semester (or the last french class I took) because:

Not really (1) " (2) "" (3) "" (4) Very (5)

A - The subjects I'm studying are interesting					X
B - I like the book(s), the method chosen by the department					X
C - I'm satisfied with the various activities in the classroom					X
D - Of the schedule and the number of hours per week					X

If you are not very satisfied, please explain:

13. What is your general opinion about the other University French class(es) you have taken (subjects, books, videos, activities, schedules, etc.): If it is your first semester of French class at the University, please skip to question 14.

I think Advanced French was very effective for me because the course combined tests, essays, grammar, speaking, watching movies, etc... all in one class.

14. Do you plan to continue taking French classes during future semesters?

Yes

15. Do you think that your French classes should relate more to your area of study ? (Major, etc.)

Yes (1) No (2) Don't know (3)

At the Intermediate and advanced level			
For classes after the advanced level		X	

Which subjects are you interested in and like to study in a French language class?: From business perspective: cultural differences, French foreign policy, international relations, etc...

16. After the advanced level, please select all subjects you would be interested in :

Business French
French civilization
French arts
France and the European union.

17. Do you think that studying a foreign language also entails studying its literature?

Strongly disagree (1) Disagree (2) Neither agree nor disagree (3) Agree (4) Strongly agree (5)

Please select

X

18. If you answered "Strongly agree or Agree" to the previous question, you would prefer to study (select all that apply):

literature related to contemporary issues

19. Do you think that the French curriculum has:

B. the right amount of literature

20. Do the methods of teaching French at the college level (activities, technology...) seem well adapted to today's world ?

Yes

21. You think that technology in the language classroom should be:

More present

22. In the classroom, which are the skills you would like to improve? (select all that apply)

oral production (speaking)

written production (writing)

23. PERSONNAL AND CONFIDENTIAL INFORMATIONS

	Gender	Your age	In which year are you?	University
Please select:	Female	19	Freshman	George Washington

24. (continued) PERSONAL AND CONFIDENTIAL INFORMATION

Which French class(es) are you currently taking ? (or what was the last French class you took at the university?) - Advanced French 1

What is your Major, Minor? - BSBA/ Finance

Which School are you in? (please add your university's name) - Kogod

How many semester(s) of French have you taken at the university (including this one) ? - 1

Which classes, please list: - Advanced French 1

Where are you from originally? - Pennsylvania

What is your nationality? - Bulgarian

What is your native language? - Bulgarian

25. PERSONAL AND CONFIDENTIAL INFORMATION (optional but helpful)

What are your career plans? - Work in the corporate world, preferably on the international level.

What are your parents' job? - Realtor and truck driver.

Should you want the report of this survey, please give your Email address: - erinina@gmail.com

Additional comments: - Thank you.

survey title:

French Language Program v.1.0

current report:

Displaying 10 of 242 respondents

Response Type: Normal Response

Collector: Surveymonkey (Web Link)

Custom Value: empty

IP Address: 147.9.78.204

Response Started: Wed, Apr 16, 2008 9:26:35 AM

Response Modified: Wed, Apr 16, 2008 9:37:55 AM

1. You chose to learn French because: (select all that apply)

- A. you like this language
- B. you like French/francophone culture ?
- D. You think that this language can be useful for you

2. If you checked "D" in the previous question (you think that French language can be useful for you), please tell how (select all that apply) If you did not check "D", please skip to question number 3

- A. It will help you get a job
- B. You want to work in a French-speaking country
- C. You want to study in a French-speaking country
- D. You want to travel in a French-speaking country

3. Give quickly 3 adjectives to describe the French language

- . - beautiful
- . - difficult
- . - interesting

4. Give quickly 3 adjectives to describe the English language:

- . - short
- . - rich
- . - harsh

5. Do you study or have studied another/other language(s) at the University or before?

Yes
Spanish and Italian currently

6. In your opinion, which language(s) is/are important for you to know today (besides English):

Spanish, Arabic

7. When you think about the French language, which of the following place(s) do you think about? (Select all that apply)

France
Africa
Paris
French-speaking countries in general

8. Have you noticed a change of attitude in general towards the French language these past years?

Don't know

9. You consider the French language to be:

Strongly disagree (1) Disagree (2) Neither agree nor disagree (3) Agree (4) Strongly agree (5)

One of the international languages				X	
A language of technology and medicine	X				
A language of business				X	
A language of diplomacy					X
A language of the arts and culture				X	
A language for the tourism				X	
A key language of the European Union					X

Other (please specify)::

10. In your opinion, in which professional field(s) is the French language the most useful?

business, diplomacy

11. Do you think that more importance should be accorded to foreign languages studies, starting (select one):

Before college

high school

12. I am satisfied with my French class(es) this semester (or the last french class I took) because:

Not really (1) " (2) "" (3) "" (4) Very (5)

A - The subjects I'm studying are interesting					X
B - I like the book(s), the method chosen by the department				X	
C - I'm satisfied with the various activities in the classroom				X	
D - Of the schedule and the number of hours per week				X	

If you are not very satisfied, please explain:

13. What is your general opinion about the other University French class(es) you have taken (subjects, books, videos, activities, schedules, etc.): If it is your first semester of French class at the University, please skip to question 14.

sometimes repetitive, but I learned a lot. There is a wide variety of reading materials.

14. Do you plan to continue taking French classes during future semesters?

Yes

15. Do you think that your French classes should relate more to your area of study ? (Major, etc.)

Yes (1) No (2) Don't know (3)

At the Intermediate and advanced level

For classes after the advanced level X

Which subjects are you interested in and like to study in a French language class?: Francophone Africa French literature European History French politics

16. After the advanced level, please select all subjects you would be interested in :

French & francophone literature in general

International politics

Business French

Diplomatic French

Scientific French

French civilization
The history of French-speaking regions
France and the European union
The French speaking world in general
Africa
Literature connected with social issue
The history of France
Translation
Written French
French Conversation

17. Do you think that studying a foreign language also entails studying its literature?

Strongly disagree (1) Disagree (2) Neither agree nor disagree (3) Agree (4) Strongly agree (5)

Please select

X

18. If you answered "Strongly agree or Agree" to the previous question, you would prefer to study (select all that apply):

literature in general

literature related to contemporary issues

19. Do you think that the French curriculum has:

B. the right amount of literature

20. Do the methods of teaching French at the college level (activities, technology...) seem well adapted to today's world?

Yes

21. You think that technology in the language classroom should be:

As it is now

22. In the classroom, which are the skills you would like to improve? (select all that apply)

oral production (speaking)

written production (writing)

23. PERSONAL AND CONFIDENTIAL INFORMATIONS

Gender

Your age

In which year are you?

University

Please select:

Female

20

Sophomore

George Washington

24. (continued) PERSONAL AND CONFIDENTIAL INFORMATION

Which French class(es) are you currently taking? (or what was the last French class you took at the university?) - Style et Syntaxe, Translation Workshop

What is your Major, Minor? - Language and Area Studies: French/Europe

Which School are you in? (please add your university's name) - SIS

How many semester(s) of French have you taken at the university (including this one)? - 4

Which classes, please list: - Advanced 1 and 2, Translation 1 and 2, Style et Syntaxe

Where are you from originally? - Colorado

What is your nationality? - American

What is your native language? - English

survey title:

French Language Program v.1.0

current report: Default Report

Displaying 15 of 242 respondents

Response Type: Normal Response

Collector: Surveymonkey (Web Link)

Custom Value: empty

IP Address: 208.59.112.141

Response Started: Wed, Apr 16, 2008 9:56:27 AM

Response Modified: Wed, Apr 16, 2008 10:12:07 AM

1. You chose to learn French because: (select all that apply)

- A. you like this language
- B. you like French/francophone culture ?
- D. You think that this language can be useful for you

2. If you checked "D" in the previous question (you think that French language can be useful for you), please tell how (select all that apply) If you did not check "D", please skip to question number 3

- C. You want to study in a French-speaking country
- D. You want to travel in a French-speaking country

3. Give quickly 3 adjectives to describe the French language

- . - beautiful
- . - hard
- . - poetic

4. Give quickly 3 adjectives to describe the English language:

- . - precise
- . - easy
- . - fascinating

5. Do you study or have studied another/other language(s) at the University or before?

No

6. In your opinion, which language(s) is/are important for you to know today (besides English):

Spanish, Arabic, Chinese, no languages are unimportant

7. When you think about the French language, which of the following place(s) do you think about? (Select all that apply)

France
Africa

8. Have you noticed a change of attitude in general towards the French language these past years?

No

9. You consider the French language to be:

Strongly disagree (1) Disagree (2) Neither agree nor disagree (3) Agree (4) Strongly agree (5)

One of the international languages

X

A language of technology and medicine

X

A language of business	X	
A language of diplomacy		X
A language of the arts and culture		X
A language for the tourism	X	
A key language of the European Union		X
<i>Other (please specify):</i>		

10. In your opinion, in which professional field(s) is the French language the most useful?
Diplomacy

11. Do you think that more importance should be accorded to foreign languages studies, starting (select one):
Before college
elementary school

12. I am satisfied with my French class(es) this semester (or the last french class I took) because:

	Not really (1)	" (2)	" (3)	" (4)	Very (5)
A - The subjects I'm studying are interesting		X			
B - I like the book(s), the method chosen by the department		X			
C - I'm satisfied with the various activities in the classroom		X			
D - Of the schedule and the number of hours per week		X			

If you are not very satisfied, please explain: I feel that the class is poorly organized and the professor is very difficult to understand.

13. What is your general opinion about the other University French class(es) you have taken (subjects, books, videos, activities, schedules, etc.): If it is your first semester of French class at the University, please skip to question 14.

I have liked most of my French classes, though am often disappointed with the selection and timing of classes that are offered. Especially, I would like to see a greater number of non-literature based classes in French for students, like myself, who plan to use their French skills in business/travel etc... French politics was by far my favorite French class. Also, I would like to see more options for the continuation of grammar and general French skills beyond Advanced french.

14. Do you plan to continue taking French classes during future semesters?
No this is my last semester at the University

15. Do you think that your French classes should relate more to your area of study ? (Major, etc.)

	Yes (1)	No (2)	Don't know (3)
At the Intermediate and advanced level		X	
For classes after the advanced level	X		

Which subjects are you interested in and like to study in a French language class?: Politics, International Relations (I also think Art and culture would be amazingly interesting)

16. After the advanced level, please select all subjects you would be interested in :

- International politics
- Diplomatic French
- Legal French
- French civilization
- French arts
- The history of French-speaking regions
- French language news

France and the European union
Africa
Belgium, Switzerland
The history of France
French Conversation

17. Do you think that studying a foreign language also entails studying its literature?

Strongly disagree (1) Disagree (2) Neither agree nor disagree (3) Agree (4) Strongly agree (5)
Please select X

18. If you answered "Strongly agree or Agree" to the previous question, you would prefer to study (select all that apply):

literature related to contemporary issues

19. Do you think that the French curriculum has:

C. too much literature

I guess some literature is necessary, but not anywhere to the extent that it is mandated at this University. It the reason that I did not take more French classes and did not enjoy some that I took.

20. Do the methods of teaching French at the college level (activities, technology...) seem well adapted to today's world ?

No

21. You think that technology in the language classroom should be:

More present

22. In the classroom, which are the skills you would like to improve? (select all that apply)

oral comprehension (listening)

oral production (speaking)

written comprehension (reading)

written production (writing)

grammar

23. PERSONAL AND CONFIDENTIAL INFORMATIONS

	Gender	Your age	In which year are you?	University
Please select:	Female	21	Senior	George Washington

24. (continued) PERSONAL AND CONFIDENTIAL INFORMATION

Which French class(es) are you currently taking ? (or what was the last French class you took at the university?) - Style and Syntax of French

What is your Major, Minor? - International Relations and Econ Majors, French Minor, Women and Politics Certificate

Which School are you in? (please add your university's name) - SIS/CAS

How many semester(s) of French have you taken at the university (including this one) ? - 7

Which classes, please list: - Advanced French I & II, French Politics, French Civ II, Contes et Nouvelles, Style et Syntax, Living in French (while studying abroad in Brussels)

Where are you from originally? - Pennsylvania

What is your nationality? - American

What is your native language? - English

25. PERSONAL AND CONFIDENTIAL INFORMATION (optional but helpful)

What are your career plans? - law school next year, work in the international legal field

What are your parents' job? - Teacher/Gov't Contractor

Should you want the report of this survey, please give your Email address: - mamie.dieter@gmail.com

survey title:

French Language Program v.1.0

current report:

Displaying 32 of 242 respondents

Response Type: Normal Response

Collector: Surveymonkey (Web Link)

Custom Value: empty

IP Address: 147.9.203.171

Response Started: Wed, Apr 16, 2008 3:44:12 PM

Response Modified: Wed, Apr 16, 2008 3:53:18 PM

1. You chose to learn French because: (select all that apply)

- A. you like this language
- B. you like French/francophone culture ?
- D. You think that this language can be useful for you

2. If you checked "D" in the previous question (you think that French language can be useful for you), please tell how (select all that apply) If you did not check "D", please skip to question number 3

- B. You want to work in a French-speaking country
- D. You want to travel in a French-speaking country

3. Give quickly 3 adjectives to describe the French language

- .. - beautiful
- .. - inconsistent
- .. - proper

4. Give quickly 3 adjectives to describe the English language:

- .. - casual
- .. - rough
- .. - prevalent

5. Do you study or have studied another/other language(s) at the University or before?

No

6. In your opinion, which language(s) is/are important for you to know today (besides English):

Spanish, Arabic

7. When you think about the French language, which of the following place(s) do you think about? (Select all that apply)

France
Africa
Canada
Paris

8. Have you noticed a change of attitude in general towards the French language these past years?

No

9. You consider the French language to be:

Strongly disagree (1) Disagree (2) Neither agree nor disagree (3) Agree (4) Strongly agree (5)

One of the international languages			X	
A language of technology and medicine	X			
A language of business	X			
A language of diplomacy			X	
A language of the arts and culture				X
A language for the tourism			X	
A key language of the European Union			X	
<i>Other (please specify)::</i>				

10. In your opinion, in which professional field(s) is the French language the most useful?
international relations

11. Do you think that more importance should be accorded to foreign languages studies, starting (select one):
Before college
elementary school

12. I am satisfied with my French class(es) this semester (or the last french class I took) because:

	Not really (1)	" (2)	"" (3)	"" (4)	Very (5)
A - The subjects I'm studying are interesting					X
B - I like the book(s), the method chosen by the department			X		
C - I'm satisfied with the various activities in the classroom			X		
D - Of the schedule and the number of hours per week			X		

If you are not very satisfied, please explain: More options for class choices would be nice, the class I took was fine, but it was one of the only choices

13. What is your general opinion about the other University French class(es) you have taken (subjects, books, videos, activities, schedules, etc.): If it is your first semester of French class at the University, please skip to question 14.
I like the subject matter, but it becomes redundant if you take more than one French class. There should be more choices and more varying content, more focus on modern French-speaking countries and how to use this language today.

14. Do you plan to continue taking French classes during future semesters?
No this is my last semester at the University

15. Do you think that your French classes should relate more to your area of study ? (Major, etc.)

	Yes (1)	No (2)	Don't know (3)
At the Intermediate and advanced level	X		
For classes after the advanced level			

Which subjects are you interested in and like to study in a French language class?: Education system, Franco-American relations, international relations, more geared toward sociological classes about French-speaking cultures

16. After the advanced level, please select all subjects you would be interested in :

- French & francophone literature in general
- International politics
- French civilization
- French arts
- The history of French-speaking regions
- French language news

France and the European union
The French speaking world in general
Africa
The history of France
Translation
French Conversation

17. Do you think that studying a foreign language also entails studying its literature?

Strongly disagree (1) Disagree (2) Neither agree nor disagree (3) Agree (4) Strongly agree (5)
Please select X

18. If you answered "Strongly agree or Agree" to the previous question, you would prefer to study (select all that apply):

literature in general
literature related to contemporary issues

19. Do you think that the French curriculum has:

B. the right amount of literature
if the classes were more varied in subject matter, the amount of literature would be fine because it would be varied too

20. Do the methods of teaching French at the college level (activities, technology...) seem well adapted to today's world ?

No

21. You think that technology in the language classroom should be:

More present

22. In the classroom, which are the skills you would like to improve? (select all that apply)

oral production (speaking)
written production (writing)

23. PERSONNAL AND CONFIDENTIAL INFORMATIONS

	Gender	Your age	In which year are you?	University
Please select:	Female	21	Senior	George Washington

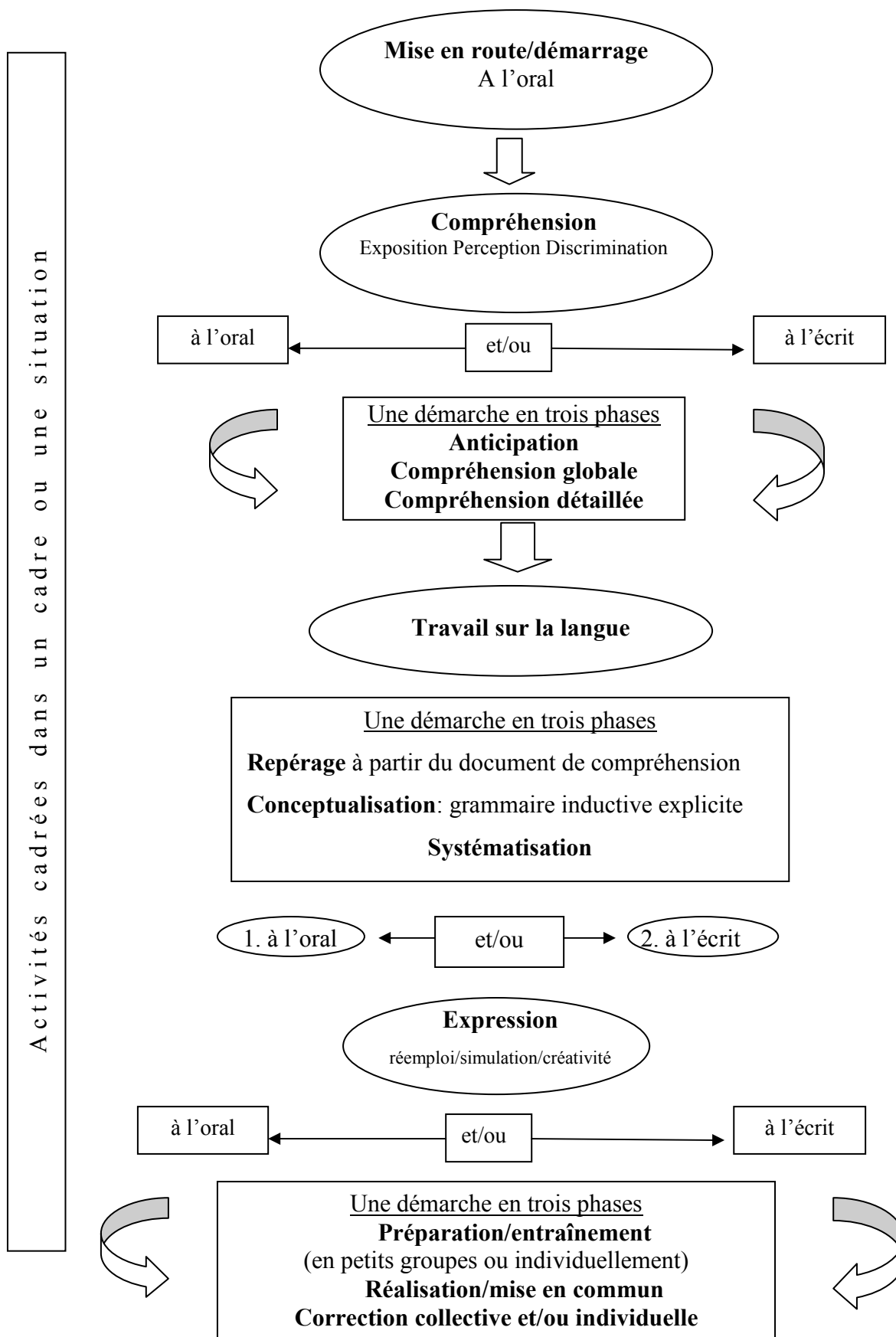
24. (continued) PERSONAL AND CONFIDENTIAL INFORMATION

Which French class(es) are you currently taking ? (or what was the last French class you took at the university?) - French Translation
What is your Major, Minor? - Elementary Education and French
Which School are you in? (please add your university's name) - School of Education
How many semester(s) of French have you taken at the university (including this one) ? - 5
Which classes, please list: - Translation, Literature
Where are you from originally? - Pittsburgh, PA
What is your nationality? - American
What is your native language? - English

25. PERSONAL AND CONFIDENTIAL INFORMATION (optional but helpful)

What are your career plans? - Elementary school teacher
What are your parents' job? - Pittsburgh Dept. Public Works, senior citizen home coordinator

ANNEXE 6 : Modèle d'unité didactique proposé par V. Laurens



ANNEXE 7 : Exemples de syllabus des niveaux 4 et 5 (niveau intermédiaire fort et niveau avancé).

D'après le site suivant : <http://www.sais-jhu.edu/academics/languages/french/index.html>

Niveau 4 (intermédiaire fort)

Unité 1 – La France

1. *Lettre aux Français* de F. Sarkozy
 2. Etude de documents
 3. Grammaire : - prépositions avec noms de pays
- partitifs
- révisions variées et verbes en -er
 4. - audio : *L'avenir est un long passé* (Manau)
- vidéo : *Immigration en France*
 5. Compréhension écrite/Débats : *Les jeunes adultes souffrent...*
- Récapitulation

Unité 2 – Les Pays de l'UE

1. -Clarifier les objectifs de l'Union
- Réactions françaises à l'élargissement et à la mondialisation
 2. Etude de documents – BD/caricatures
 3. Grammaire :- pronoms relatifs
- révision des verbes en –ir
- ces mots qui se ressemblent
- révisions variées
 4. - audio : *Le profil et l'avenir de l'Union*
- vidéo : *La pêche en UE*
 5. Compréhension écrite/Débats : *Balkanisation*
- Récapitulation

Unité 3 – Europe hors UE

1. *Les élites de la Russie postsoviétique : Le cynisme et l'apathie*
 2. Etude de documents - BD /caricatures
 3. Grammaire : - passé composé/imparfait
- révisions variées
- révisions des verbes
 4. - audio : *Mines anti-personnel*
- vidéo : *Racisme en Russie*
 5. Compréhension écrite/Débats : - *La fin du caviar*
- *Fragiles états balkaniques*
- Récapitulation

Unité 4 – Etats-Unis

1. *Le prochain visage de l'Amérique*
2. Etude de documents – BD/caricatures
3. Grammaire : - conditionnel :

4. - audio : *Bilan de l'année 2005*
- vidéo : *Immigration hispanique*
5. Comp. écrite/Débats : *-La guerre en Irak a accru la menace terroriste*
-Bush s'oppose à une extension
Récapitulation

Unité 5 – Canada - Amérique Latine

1. - *L'Arctique canadien, nouvel enjeu géostratégique*
- *Le réchauffement climatique transforme le quotidien des Inuits*
2. Etude de documents - BD/caricatures
3. Grammaire : - forme négative
- pronoms personnels complément
- révision des verbes
4. - audio : *La Bolivie*
- vidéo : *Pinochet*
5. Compréhension écrite/Débats :
- *En Argentine, chirurgie esthétique et tourisme*
- *Pourquoi l'autre Amérique attire l'Asie*
Récapitulation

Unité 6 – Monde musulman

1. *Rire et mourir à Bagdad*
2. Etude de documents - L'Iran
- BD/caricatures
3. Grammaire : - futur
- révisions variées
4. - audio : *Situation des femmes au Maroc*
- vidéo : *L'impact de la mort de B. Bhutto*
5. Comp. écrite/Débats : *Al Walid Ben Talal, le prince dont le succès*
Récapitulation

Unité 7 – Afrique

1. *Tiers monde et éducation : les filles d'abord*
2. Etude de documents- BD/caricatures
3. Grammaire : - Hypothétiques
4. - audio : *Objectifs du millénaire en Afrique*
- vidéo : *Raisons de l'immigration africaine*
5. Compréhension écrite/Débats :
- *Les industriels se tournent vers l'Afrique*
- *Du papier d'éléphant*
Récapitulation

Unité 8 – Asie

1. *Energie : soixante ans après sa défaite...*
2. Etude de documents- BD/caricatures “Spécial Jeux Olympiques”
Révisions variées
3. Grammaire : - Subjonctif
4. - audio : *Ile Maurice*
- vidéo : *La Chine au Bénin*
5. Compréhension écrite/Débats :
- *Moins médiatisée que la Chine, l'Inde accumule les succès économiques*
Récapitulation

Unité 09 – Grandes Institutions

1. Quelle réforme de l'ONU et des organisations internationales
 2. Etude de documents- BD/caricatures / Acronymes
 3. Grammaire :
 - participes présent et passé
 - le passif
 - révisions variées
 4. - audio : *ONU*
 - vidéo : *Les diamants de sang*
 5. Compréhension écrite/Débats
- Récapitulation

Unité 10 – Iles / Diplomatie

1. *Les Iles Marshall, Eden offshore pour pirates*
2. Diplomatie
3. Grammaire : - Conjugaisons diverses
 - Prépositions
4. - vidéo : *Chypre*
 - vidéo : *Guerre des Malouines*
5. Compréhension écrite/Débats :
L'avenir des îles

Annexe 1 – Activités

1. Compositions écrites et Films
2. Présentations orales
3. Texte : *La seconde vie de l'OTAN*
4. Documents divers : Les Perles du BAC

Annexe 2 – Grammaire / Termes utiles

Termes utiles (l'opposition, la concession, la cause, la conséquence/le but, le temps)

Annexe 3 – Références

1. Genre
2. Prépositions simples (à, de, dans, en, par, pour, etc....)
3. Prépositions composées
4. Conjonctions
5. Conjugaisons

Source : http://www.rfi.fr/images/059/carte_francophonie640.jpg



Niveau 5 (niveau avancé)

Unité 1 – Le français, c’est le top !

1. *La francophonie, seul choix possible*
2. Etude de documents
3. Verbes en –oir

Unité 2 – France du Nord / Belgique 1. Quoi de neuf ?

2. - “Le Plat pays” ; La Belgique en touriste
- La Vie est un long fleuve tranquille
3. Grammaire : subjonctif

Unité 3 – Un mot – des maux

1. Quoi de neuf ?
2. *Américains et zone Euro*
3. Etude de documents
4. Vocabulaire / Grammaire

Unité 4 – Rap et Relations Internationales

1. Quoi de neuf ?
2. -*La concubine de l’hémoglobine* et Interview de Mc Solaar
3. Grammaire : - verbes en -ir

Unité 5 – Littérature et Développement

1. Quoi de neuf ?
2. *Un dimanche à Kigali*
3. Grammaire : - plus-que-parfait ; cond. passé ; hypothétiques

Unité 5 libre : Quoi de neuf ?

Unité 6 – Les jeunes et l’emploi

1. Quoi de neuf ?
2. *Les Jeunes victimes du modèle français*
3. Etude de document
4. Grammaire : passé simple

Unité 7 – l’Internet

1. Quoi de neuf ?
2. *Quand les Etats s’adressent aux cyber-citoyens*
3. Etude de documents
4. Grammaire : - pronoms compléments et disjoints

Unité 8 – l’Indochine

1. Quoi de neuf ?
2. - Marguerite Duras ; *Indochine* ; Expo coloniale
3. Grammaire :

Unité 9 – l’ONU

1. Quoi de neuf ?
2. Documents
3. Grammaire -subjonctif

Unité 10 – Jobs

1. Quoi de neuf ?
2. Recherche d’emploi
3. Grammaire –articles ; négation ; lequel

Unité 11 – Fromages

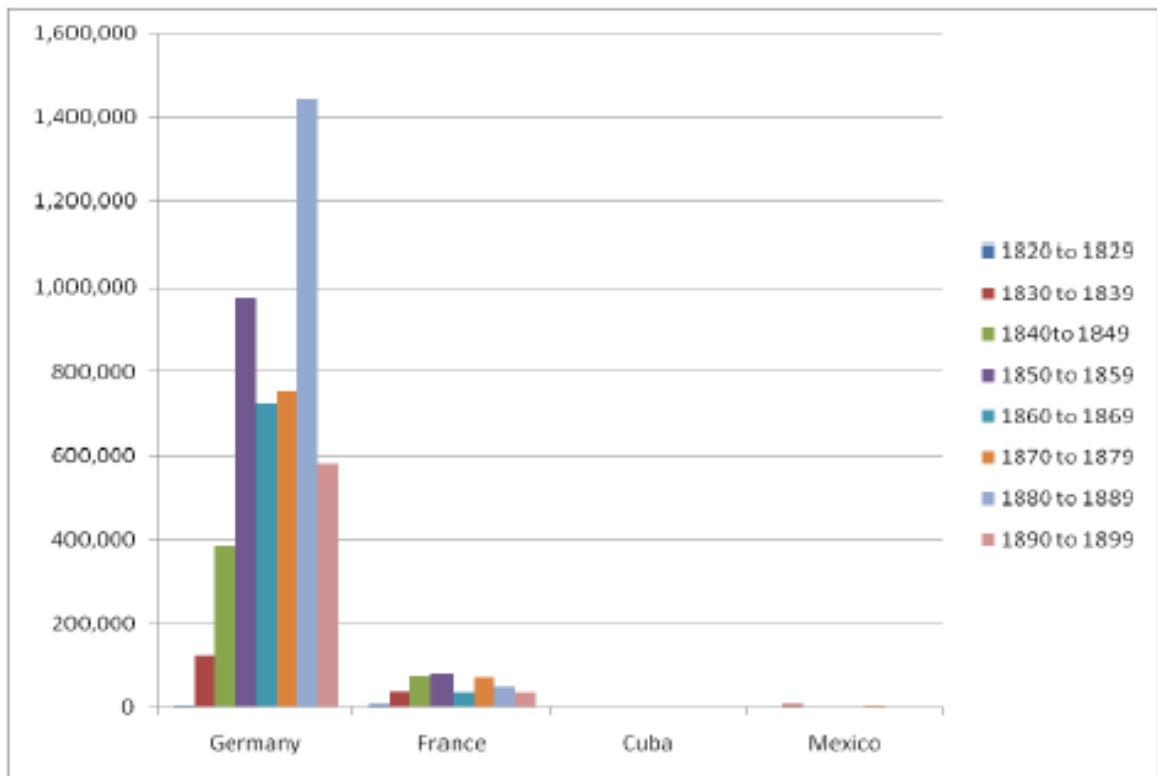
1. Texte : Journée nationale du fromage
2. Documents

ANNEXE 8 : Graphiques de l'immigration aux Etats-Unis

Premier graphique : L'immigration en provenance d'Allemagne, de France, de Cuba et du Mexique de 1820 à 1899.

Deuxième graphique : L'immigration en provenance d'Allemagne, de France, de Cuba et du Mexique de 1900 à 1999.

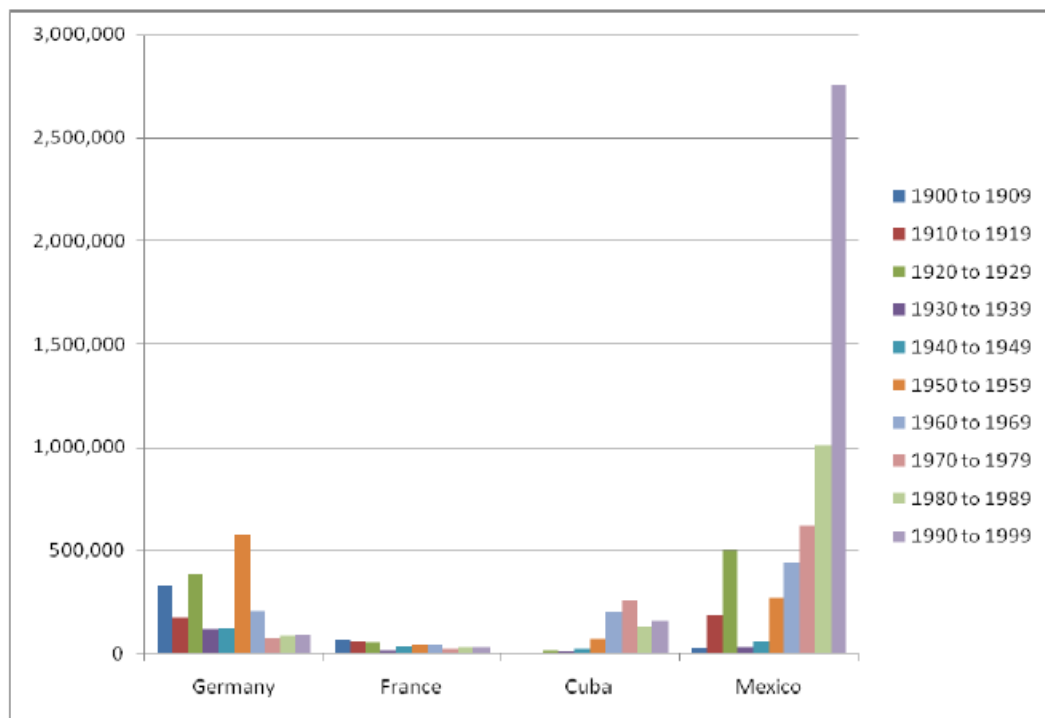
Troisième graphique : L'immigration en provenance d'Allemagne, de France, de Cuba et du Mexique de 2000 à 2006.



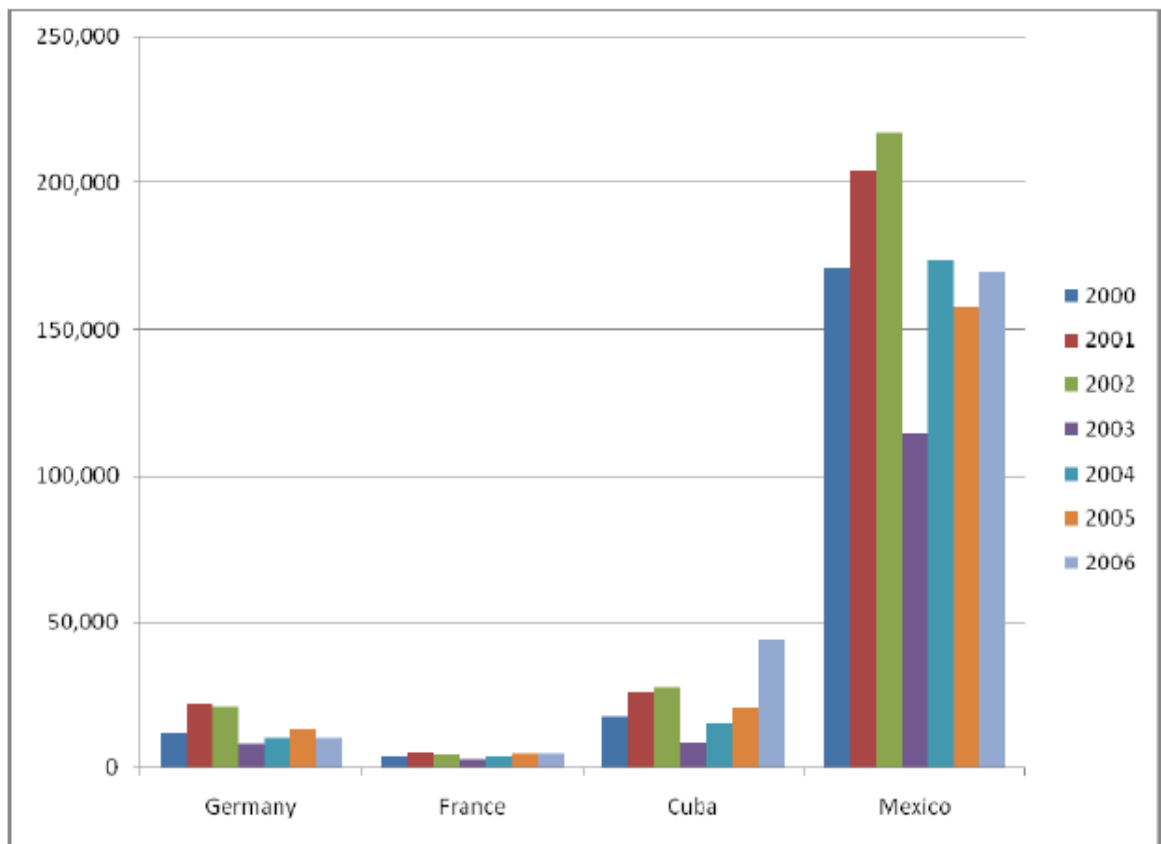
Immigration data from Germany, France, Cuba, and Mexico from 1820 to 1899

Immigration data from Germany, France, Cuba, and Mexico from 1900 to 1999

	1900 to 1909	1910 to 1919	1920 to 1929	1930 to 1939	1940 to 1949	1950 to 1959	1960 to 1969	1970 to 1979	1980 to 1989	1990 to 1999
Germany	328,722	174,227	386,634	119,107	119,506	576,905	209,616	77,142	85,752	92,207
France	67,735	60,335	54,842	13,761	36,954	50,113	46,975	26,281	32,066	35,945
Cuba	0	0	12,769	10,641	25,976	73,221	202,030	256,497	132,552	159,037
Mexico	31,188	185,334	498,945	32,709	56,158	273,847	441,824	621,218	1,009,586	2,757,418



Immigration data from Germany, France, Cuba, and Mexico from 1900 to 1999



Immigration data from Germany, France, Cuba, and Mexico from 2000 to 2006

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	6
PREMIERE PARTIE : LE FRANÇAIS AUX ETATS-UNIS, SITUATION GENERALE	12
CHAPITRE 1. LE FRANÇAIS : SON HISTOIRE AUX ETATS-UNIS	15
1.1. Rappel historique de la présence française sur le continent Nord-Américain	15
1.2. Que reste-t-il du français aux Etats-Unis et en Nouvelle-Angleterre ?	18
1.3. D'où viennent les francophones présents aux Etats-Unis ?.....	21
CHAPITRE 2. L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AUX ETATS-UNIS	23
2. 1. Un système hétérogène.....	23
2.2. Principales périodes de l'histoire de l'enseignement supérieur	24
2.2.1. La période coloniale et la naissance des "colleges"	25
2.2.2. De la révolution à la guerre civile : 1756-1862	25
2.2.3. De 1862 à 1900 : la naissance des "universités"	27
2.2.4. Après 1900 : la consolidation.....	28
2.3. Fonctionnement des universités américaines	31
2.3.1. Universités et colleges	31
2.3.2. Structures administratives.....	32
2.3.3. Ecoles et programmes	32
2.3.3.1. Une organisation en écoles	33
2.3.3.2. Choix des programmes	34
CHAPITRE 3. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX ETATS-UNIS	36
3.1. Réflexions sur l'histoire de l'enseignement du français	36
3.1.1. Références historiques	36
3.1.1.1. XVII ^{ème} et XVIII ^{ème} siècle : distinction et nécessité.....	37
3.1.1.2. XIX ^{ème} et première moitié du XX ^{ème} siècle : développement, déclin puis reprise	39
3.1.1.3. Fin des années 1950 et années 1960 : le sommet.....	41
3.1.2. Evolution des méthodes d'enseignement	42
3.2. Immigration et apprentissage du français aux Etats-Unis.....	43
3.3. L'enseignement du français en chiffres	46
3.3.1. Chiffres communiqués par la "Modern Language Association"	46
3.3.1.1. Les langues étrangères en général	46
3.3.1.2. Statistiques	47
3.3.2 Exigences en langues étrangères des écoles et des universités	48
3.3.2.1. Dans le secondaire.....	48
3.3.2.2. A l'université.....	48

CHAPITRE 4. LES TEXTES OFFICIELS	50
4.1. Politiques linguistiques éducatives aux Etats-Unis	51
4.1.1. Fonctionnement	51
4.1.2. Les grandes orientations.....	53
4.2. La politique linguistique de la France	56
4.2.1. Rappels historiques.....	57
4.2.2. Les différents intervenants.....	58
4.2.2.1. Au niveau de la Présidence de la République.....	59
4.2.2.2. Au niveau des services du Premier Ministre.....	59
4.2.2.3. Au niveau des ministères français et de leurs opérateurs et services spécialisés	59
4.2.2.4. Les milieux associatifs et les institutions d'enseignement et de recherche	61
4.2.2.5. La Francophonie	62
4.2.3. Quelles orientations pour la politique de diffusion du français ?.....	63
4.2.3.1. Selon la direction générale de la coopération internationale et du développement	64
4.2.3.2. Selon la délégation générale à la langue française et aux langues de France	66
4.2.3.3. Remarques sur la francophonie.....	69
4.2.3.4. Coopération universitaire et coopération éducative et linguistique.....	70
4.2.3.5. Entretien avec l'attachée de coopération linguistique.....	71
SYNTHESE DE LA PREMIERE PARTIE.....	75
DEUXIEME PARTIE : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE	77
CHAPITRE 1. CADRE THEORIQUE	79
1.1. Evolution de la didactique.....	79
1.2. La représentation sociale	84
1.2.1. Origine	85
1.2.2. Fonctions de la représentation sociale.....	87
1.2.2.1. Orienter les communications	87
1.2.2.2. Guider les actions	88
1.2.3. Notions voisines.....	89
1.2.3.1. : Opinion, attitude, comportement	90
1.2.3.2. Stéréotype, préjugé	90
1.2.4. Elaboration des représentations sociales	93
1.2.5. Structure et dynamique des représentations sociales	95
1.2.5.1. Structure	95
1.2.5.2. Dynamique de l'évolution d'une représentation sociale.....	97
1.3. Les représentations linguistiques.....	101
1.3.1. Historique	101
1.3.2. Un jugement de valeur	102
1.3.3. Transmission des représentations linguistiques.....	103

1.3.4. Dans la pratique éducative	103
1.4. Le marché aux langues	105
1.4.1. Le vocabulaire économique au service des situations linguistiques	106
1.4.2. Analyse et organisation du marché linguistique.....	107
1.4.3. Les apprenants et la concurrence des langues.....	109
1.4.4. Cotation des langues et effet de la mondialisation	110
1.5. Motivation et attente, demande, besoin et objectif.....	113
1.5.1. La motivation	114
1.5.2. L'attente	117
1.5.3. La demande	118
1.5.4. Le besoin.....	118
1.5.5. Les objectifs	123
1.6. Programme, syllabus et curriculum.....	130
1.6.1. Programme	131
1.6.2. Syllabus	132
1.6.3. Curriculum	133
1.6.3.1. Une visée éducative.....	133
1.6.3.2. Une vue plus techniciste.....	135
1.6.3.3. Aux Etats-Unis, quelle est la différence entre "curriculum" et "syllabus" ?.....	136
CHAPITRE 2. PRESENTATION DE LA RECHERCHE	138
2.1. Les différentes étapes	138
2.2. Rappel des objectifs	140
2.3. Hypothèses	141
2.4. Les variables	143
2.5. Modèle	146
2.6. Présentation des universités.....	146
2.6.1. George Washington University.....	147
2.6.1.1. Historique et situation	147
2.6.1.2. Programmes académiques	148
2.6.1.3. Diplômes offerts en français.....	149
2.6.1.4. Les cours offerts en français	149
2.6.2. American University	152
2.6.2.1. Histoire et Situation.....	152
2.6.2.2. Programmes académiques	152
2.6.2.3. Diplômes offerts en français.....	153
2.6.2.4. Les cours offerts en français.....	154
SYNTHESE DE LA DEUXIEME PARTIE	156

TROISIEME PARTIE : EXPERIMENTATION.....	158
CHAPITRE 1. RECHERCHE DOCUMENTAIRE.....	160
1.1. La représentation du français chez les Américains	161
1.1.1. Du point de vue des français	161
1.1.2. Du point de vue des américains.....	163
1.2. La représentation des langues et du français en particulier à l'université et les attentes des étudiants	166
1.2.1. Hors Etats-Unis	166
1.2.1.1. En Europe.....	167
1.2.1.2. Au Proche-Orient et en Asie	169
1.2.1.3. En Amérique, hors Etats-Unis	171
1.2.2. Aux Etats-Unis.....	173
1.2.2.1. Impact des récentes orientations fédérales sur la représentation du français.....	173
1.2.2.2. Attentes des étudiants de français aux Etats-Unis	178
1.3. Littérature et cours de français langue étrangère.....	185
1.3.1. Hors Etats-Unis	187
1.3.1.1. Les partisans de l'enseignement de la littérature en français langue étrangère.....	187
1.3.1.2. Doutes des professeurs et propositions de solutions.....	188
1.3.2. Aux Etats-Unis.....	191
1.3.2.1. Les défenseurs de l'enseignement littéraire en classe de langues aux Etats-Unis	191
1.3.2.2. Au niveau des départements de français langue étrangère.....	192
1.3.2.3. Interrogations et solutions proposées au niveau des départements de français	194
1.4. L'espace de référence du français.....	197
1.5. Méthodes d'enseignement et thèmes des programmes	198
1.6. La féminisation des classes de français	202
1.6.1. L'attitude des femmes envers les langues.....	203
1.6.2. Les femmes et l'apprentissage du français.....	204
CHAPITRE 2. OBSERVATION, TEMOIGNAGES ET ENTRETIENS	206
2.1. Commentaires écrits des étudiants lors des évaluations de cours	208
2.2. Entretien avec une étudiante Présidente du Club de français	209
2.3. Résumés des entretiens avec 11 étudiants	210
CHAPITRE 3. L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE.....	217
3.1. Construction du questionnaire	217
3.1.1. La pré-enquête	218
3.1.2. Les enquêtes sociolinguistiques antérieures	219
3.2. Le questionnaire.....	223
3.2.1. L'échantillon	224
3.2.2. La distribution du questionnaire.....	225

SYNTHESE DE LA TROISIEME PARTIE	226
QUATRIEME PARTIE :	228
CHAPITRE 1. LES RESULTATS DE L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRES	230
1.1. Les informations personnelles.....	232
1.2. La représentation des langues : questions 1 à 11.....	238
1.2.1. La représentation des langues étrangères en général : questions 5, 6, 11	239
1.2.2. La représentation du français : questions 1, 2, 3, 9, 10.....	241
1.3. Demandes des étudiants concernant leurs cours de français langue étrangère : questions 12 à 19.....	250
1.3.1. Opinions des étudiants sur les sujets étudiés dans les classes de français : questions 12 et 13, 14.....	251
1.3.2. Thèmes de cours demandés par les étudiants et études suivies : questions 15 et 16.....	253
1.3.3. Les cours de français et la littérature : questions 17 à 19	256
1.4. Représentation géographique du français : question 7	260
1.5. Opinions des étudiants sur les méthodes d'enseignement : questions 20 à 22.....	262
1.6. Résumé des résultats de l'enquête par questionnaires	266
CHAPITRE 2. CONFRONTATION DES RESULTATS OBTENUS AUX HYPOTHESES DE DEPART	270
2.1. Représentation du français et les raisons de son apprentissage : hypothèses 1 et 2.....	270
2.2. Demandes des étudiants : hypothèses 3, 4 et 5.....	272
2.3. Satisfaction des méthodes d'apprentissage : hypothèse 6	275
2.4. Hypothèse générale	276
2.5. Les variables indépendantes : hypothèses 7.1. et 7.2.....	279
2.6. Tableau récapitulatif	282
CHAPITRE 3. COMPARAISON DES RESULTATS OBTENUS AVEC CEUX DES RECHERCHES ANTERIEURES DANS LA LITTERATURE	283
CHAPITRE 4. DISCUSSION	287
4.1. Evolution de la représentation du français.....	288
4.1.1. Représentations multipolaires et attentes multiples	288
4.1.2. Renforcer les représentations du français.....	290
4.1.2.1. Les valeurs utilitaires	290
4.1.2.2. La représentation de l'étude de la littérature	291
4.1.2.3. Valeur de la communication orale.....	292
4.1.2.4. Travailler sur les représentations	292
4.2. Evolution des attentes des étudiants.....	294
4.2.1. Le contexte	294
4.2.1.1. Différents niveaux.....	295
4.2.1.2. Exploitation du contexte.....	296
4.2.2. La culture	297

4.2.2.1. Un terme ambigu	297
4.2.2.2. Un concept général, des distinctions multiples	298
4.2.3. Une réponse multiple face à une demande diverse	300
4.2.3.1. Elaboration des programmes : choix et transparence des objectifs	300
4.2.3.2. Objectifs d'enseignement et diversification des curriculum	301
4.2.3.3. La littérature en classe de langue	302
4.2.3.4. Pour une ouverture sur la francophonie	304
4.2.3.5. Pour un français langue étrangère favorable à la mixité	305
4.3. Départements de français aux Etats-Unis et innovation	306
4.3.1. Des modifications progressives	306
4.3.2. L'organisation interne	307
4.3.3. Place des départements de langues dans l'université	308
4.4. Propositions	308
4.4.1. Exemple de syllabus	308
4.4.2. Remarques	313
4.5. Didactique et globalisation	314
4.5.1. Des besoins pragmatiques mondiaux	315
4.5.2. Globalisation et programmes de langues	316
4.5.3. Importance de la notion de situation éducative	318
SYNTHESE DE LA QUATRIEME PARTIE	320
CONCLUSION	322
BIBLIOGRAPHIE	331
TABLE DES FIGURES, TABLEAUX ET GRAPHIQUES	346
ANNEXES	348
ANNEXE 1 : PROGRAMMES DE FRANÇAIS (2004-2009)	350
ANNEXE 2 : ENTRETIENS AVEC LES ETUDIANTS (EXTRAITS SIGNIFICATIFS ET REPRESENTATIFS)	359
ANNEXE 3 : LETTRE DE LA PRESIDENTE DE L'AATF (AMERICAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF FRENCH).	365
ANNEXE 4 : GRAPHIQUES RECAPITULATIFS DES RESULTATS DE L'ENQUETE :	367
ANNEXE 5 : EXEMPLES DE QUESTIONNAIRES REMPLIS PAR LES ETUDIANTS :	378
ANNEXE 6 : MODELE D'UNITE DIDACTIQUE PROPOSEE PAR V. LAURENS	392
ANNEXE 7 : EXEMPLES DE SYLLABUS (NIVEAU INTERMEDIAIRE FORT ET NIVEAU AVANCE)	393
ANNEXE 8 : GRAPHIQUES DE L'IMMIGRATION AUX ETATS-UNIS	396
TABLE DES MATIERES	399

RESUME : Certains étudiants américains, à Washington notamment, déclarent arrêter l'apprentissage du français ou renoncer à se spécialiser en français, car ils estiment que les cours proposés ne correspondent pas à leurs attentes. Le but principal de cette recherche a été d'essayer de formuler des propositions pour enseigner le français de la manière la plus motivante et la plus efficace dans le contexte universitaire washingtonien où nous enseignons. A cette fin, nous avons tenté de mettre en évidence les caractéristiques dominantes des représentations, des attentes et des besoins des étudiants, afin de pouvoir définir les objectifs principaux à retenir pour l'élaboration de nouvelles offres de cours. Nous avons également voulu témoigner du fait que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est indissociable de son contexte social et historique, et que cette interdépendance contribue à déterminer le contenu du curriculum proposé aux étudiants.

Le français représente tout d'abord une langue de culture et ensuite une langue internationale. Les étudiants attendent une offre de cours variés, en rapport avec leurs intérêts de vie future et la carrière professionnelle qu'ils envisagent (politique internationale, diplomatie). Les thèmes abordés ainsi que la compétence de communication sont revendiqués comme objectifs prioritaires dans l'élaboration des programmes. Cependant, les étudiants n'attendent pas uniquement des cours de langue en rapport avec leurs sujets d'étude. Ils sont également demandeurs, en majorité, de cours de littérature, mais d'une littérature vivante, communicative. La structure multipolaire des représentations explique les demandes complexes des étudiants.

MOTS CLES : Didactique, français langue étrangère, Etats-Unis, Université, besoins, attentes.

TITLE : French Instruction in American Universities : Students' Representations, Expectations, and Needs

ABSTRACT : Some American students, in Washington in particular, have decided to stop studying French or have abandoned plans to specialize in French because they think that the courses offered do not correspond to their expectations. The primary goal of this research is to offer strategies to teach French in the most motivating possible way given the context of the Washington, DC-based universities that form the basis of this research. With this goal in mind, this research examines the dominant characteristics of students' representations, expectations, and needs in order to most accurately define the main objectives which are to be taken into consideration when developing new course offerings. This research also highlights that the teaching and learning of a foreign language is dependent on its social and temporal context, and that this interdependence helps determine the content of the curriculum offered to the students.

French is, above all, a language of culture and, secondly, an international language. Students expect a wide variety of course offerings that relate to their interests and their intended career paths (eg, international politics or diplomacy). When developing French programs, subject matter and communicative competency should be the priority considerations. However, students are not exclusively interested in language courses related to their primary area(s) of study. The majority of students are also interested in literature, but in literature that is alive and communicative. Students' complex desires can be explained by the multipolar structure of their representations of the French language.

KEYWORDS : Didactics, French as a foreign language, United States, university, needs, expectations.
