

”Une si belle langue”, mais est-ce suffisant ? Points de vue d'étudiants et d'étudiantes de français à l'université en Suède

Eva Larsson Ringqvist

Université Linné (Linnéuniversitetet), Växjö

Ann-Kari Sundberg

Université de Linköping



Synergies Pays Scandinaves n° 6 - 2011 pp. 71-87

Résumé : Cet article résume un projet de recherche examinant le rapport entre, d'un côté, l'image généralement répandue d'une langue étrangère et son encadrement culturel, social et politique et, d'un autre côté, la volonté d'entreprendre des études de cette langue à l'école et à l'université. L'objet de recherche est le français comme langue étrangère dans un contexte éducatif suédois. Une attention particulière est vouée à des questions relatives au genre pour essayer d'expliquer le fait que les étudiantes sont en vaste majorité dans les classes de FLE à tous les niveaux du système scolaire. Les données empiriques sont des interviews et des enquêtes par questionnaire faites avec des étudiants de français à l'université, visant à faire ressortir leurs images des pays francophones, de leurs habitants et de la langue française. Les résultats de l'étude indiquent que les étudiants et les étudiantes se distinguent dans leur évaluation de l'importance qu'ont les critères économiques et affectifs pour leur choix de poursuivre des études de français. La participation inégale d'étudiants et d'étudiantes aux cours de français peut également être mise en rapport avec des représentations socialement enracinées, sur le français et la France, qui sont de nature à attirer plus facilement un public féminin que masculin.

Mots-clés : français langue étrangère, images, représentations, genre, enseignement supérieur

Summary: This study investigates the possible relations between representations of the cultural, social and political framing of a foreign language and the willingness to study the language in school and at university. The specific object of study is French in a Swedish educational context. Since French is predominantly chosen by female students in Sweden, special attention has been paid to gender related aspects. In an attempt to unveil their images of France, French people and the French language, students of French at university have been interviewed and asked to respond to a written questionnaire. The results show differences between female and male participants in the weight they give to economic and affective criteria as motivating their interest in French language studies. The imbalance between male and female students in French courses also seems to have to do with socially constructed representations of what France and the French stand for, that are more appealing to a female than to a male public.

Keywords: French studies, images, representations, gender, higher education

Introduction

En Suède, comme dans beaucoup d'autres pays, la situation des langues étrangères, aussi bien à l'école qu'à l'université, est souvent décrite dans des termes de crise (Cabau-Lampa, 2007; Käll, 2008; Hyltenstam & Österberg, 2010). Des langues étrangères telles que l'allemand et le français se voient parfois reléguées au statut de 'petites langues' (*småspråk*), terme autrefois réservé aux langues ne figurant pas au curriculum des écoles et dont on ne pouvait entamer l'étude qu'au niveau universitaire (Börjesson & Bertilsson, 2010 :16).¹

Parler en bloc du développement des deuxièmes langues étrangères risque cependant de brouiller les pistes. Les différentes langues ont effectivement subi des sorts très divergents depuis 1994, année de l'introduction de l'espagnol comme langue optionnelle, à côté, principalement, de l'allemand et du français (Börjesson & Bertilsson, 2010 ; Skolverket, 2011). L'expansion rapide de l'espagnol s'est faite surtout au détriment de l'allemand, tandis que les effectifs du français - assez modestes, il est vrai - se sont maintenus à peu près au même niveau.

Une différence frappante entre les langues étrangères, qui ressort également des données statistiques, concerne la composition des groupes d'apprenants. Dans les classes d'allemand, la majorité des élèves sont des garçons, tandis qu'il y a une dominance féminine, légère dans les classes d'espagnol, mais très prononcée dans les classes de français (www.skolverket.se). Comme l'observe Ekelund (2010 : 9), ce déséquilibre est souvent noté mais rarement expliqué.

Dans cet article, nous prendrons comme point de départ la répartition inégale d'étudiants et d'étudiantes dans les cours de français à tous les niveaux du système éducatif suédois pour essayer d'en discerner les causes. Nous assumons que ce n'est pas uniquement le statut formel d'une langue, fondé, par exemple, sur le nombre de locuteurs de la langue, sur sa présence dans les pays du monde et sur son rôle dans différentes organisations officielles, qui préside au choix d'étudier cette langue, mais également son statut informel. Le statut informel d'une langue tient à l'image que se font les non-locuteurs de celle-ci, de son prestige et de sa valeur en termes économiques et culturels. L'image est le fruit d'une construction sociale ou collective (*cf* Jovchelovitch 2007 : 34, 51) et elle se manifeste dans le discours sur le pays où la langue est parlée et sur ses habitants.

À travers des interviews et des enquêtes par questionnaire avec ceux qui ont effectivement choisi d'étudier le français jusqu'au niveau universitaire, nous tracerons le rapport entre, d'une part, les représentations qu'on se fait du pays et de ses habitants et, d'autre part, l'intérêt pour la langue française, en mettant l'accent sur les différences qui pourraient exister entre étudiants et étudiantes. Les connaissances qu'une telle étude peut fournir sur les raisons pour lesquelles on choisit d'étudier le français, nous semblent de première importance dans chaque essai pour attirer de nouveaux groupes vers les études de cette langue et de la culture française et francophone.

Arrière-plan : le statut du français à l'école et à l'université en Suède

Dans le curriculum pour l'école obligatoire en Suède, introduit en 1994, la position des langues étrangères a été renforcée.² L'étude d'une deuxième langue étrangère

n'a pourtant pas été rendue obligatoire. Dans les textes accompagnant l'introduction du curriculum, il est clair que les options alternatives, en particulier des cours supplémentaires de suédois ou d'anglais, étaient destinées à des groupes d'élèves ayant des besoins spécifiques, par exemple à cause d'une intégration tardive dans le système éducatif suédois. Dans plusieurs rapports, examinant les effets de la réforme (Tholin & Lindqvist, 2009 ; Skolinspektionen, 2010 ; Skolverket, 2011), on a pu constater que les options alternatives proposées par le curriculum sont devenues de vraies échappatoires et que l'abandon des cours de langues étrangères a été important. Parmi ceux qui rejettent les langues, les garçons et les élèves provenant de milieux socio-économiques moins favorisés sont en majorité (Skolverket, 2011: 23-26). Récemment, des mesures ont été prises pour améliorer la situation des langues et pour renouer avec les intentions exprimées dans le curriculum de 1994. Les études prolongées d'une deuxième langue étrangère sont valorisées lors du passage à un niveau supérieur du système éducatif, que ce soit le lycée ou, plus tard, l'université.

Comme deuxième langue étrangère, le français attire actuellement environ 20% des filles et 13-14% des garçons au collège, une légère baisse par rapport à la situation vers la fin des années 90 (Börjesson & Bertilsson, 2010 : 21 ; Skolverket, 2011 : 19). Un certain nombre d'élèves abandonnent leurs études au cours des trois années de collège, plus de garçons que de filles, ce qui fait que la prédominance féminine est plus accentuée vers la fin de la neuvième année. Dans les classes de français, presque deux élèves sur trois sont alors des filles (www.skolverket.se).

Au lycée, l'enseignement du français est organisé selon sept étapes successives. Les élèves qui ont déjà fait trois ou quatre ans de français au collège commencent à l'étape 3.³ Un assez grand pourcentage des élèves de français au lycée continuent leurs études de français avec l'étape suivante, l'étape 4, tandis que les étapes 5, 6 et 7 recrutent considérablement moins d'élèves et l'enseignement à ces niveaux n'est pas non plus proposé dans tous les lycées. Contrairement à ce qu'on pourrait éventuellement supposer, le nombre d'étudiants de français a augmenté pendant les dernières années (de 17 287 à 18 359 entre 2005 et 2010). Cependant, le pourcentage d'étudiants faisant des études de français a baissé pendant la même période (de 20,8% à 18,5%), puisque le nombre total d'élèves au lycée a augmenté (www.skolverket.se). En comparaison avec le collège, la prédominance féminine aux cours de français s'accroît au lycée. En moyenne, un peu plus de 70% des étudiants de français à ce niveau-là sont des filles.

Si les données concernant le nombre d'élèves suivant des cours de français au collège et au lycée ne justifient donc pas tout à fait une rhétorique de crise (cf Börjesson & Bertilsson, 2010 : 35-36), la situation au niveau universitaire est plus alarmante. On y constate une baisse assez notable quant au nombre d'étudiants enregistrés au cours de français. Les chiffres les plus élevés, plus de 1600 étudiants⁴, se réfèrent à la fin des années 90, tandis que les plus bas, au-dessous de 1200 étudiants, concernent les années 2006/07 jusqu'à 2008/09 ([ww.hsv.se](http://www.hsv.se)). Pour les universités, cette perte en nombre d'étudiants a eu des répercussions; le français a disparu comme matière enseignée dans 12 universités parmi les 27 qui, depuis 1997/98, ont donné des cours de français. Vu ce développement, il est cependant intéressant de noter que le pourcentage d'hommes enregistrés à des cours universitaires de français a augmenté successivement. Vers la fin des années 90, il montait à entre 18 et 20%, tandis que ces dernières années il tourne autour de 25%, avec un maximum l'année 2009/10 de 27,5% (www.hsv.se). En ce qui

concerne le nombre de diplômés, soit la licence ('kandidatexamen'), soit le master 1 ('magisterexamen') avec le français comme matière principale, la proportion d'hommes varie considérablement mais elle n'atteint pas les mêmes pourcentages. Il semble donc que les femmes, plus que les hommes, poursuivent des études longues conduisant à des examens généraux (licence ou master).

Points de départs théoriques et conceptuels

L'entrée théorique et conceptuelle choisie pour notre étude réside dans un domaine de recherche actuel en didactique et en acquisition des langues étrangères, notamment l'étude des images ou des représentations et l'impact de celles-ci sur l'enseignement et l'apprentissage (cf p.ex. Melo & Pinto, 2009). C'est surtout dans le domaine de l'interculturel que l'on attache une importance considérable aux images à l'égard d'une langue ou d'une culture autre (De Carlo, 1998 ; Moore, 2001 ; Zarate, 1986 ; 1993). Dans l'interaction verbale en classe, d'autres études examinent la façon dont les images ou les représentations entrent en jeu dans la construction des savoirs et du sens (Sundberg, 2009 ; Ziegler, 2006). Dans la même ligne de pensée, la verbalisation des représentations métalinguistiques que font les étudiants lors d'une instruction explicite sur des aspects grammaticaux de la langue, a été étudiée par Larsson Ringqvist (2006) et par Trévisé (1996).

L'utilisation des notions d'image et de représentation met à jour une certaine confusion. La problématique concerne surtout le terme de représentation, originaire du domaine de la sociologie (Moscovici, 1989), qui a été interprété et invoqué de façons différentes dans plusieurs disciplines (Castellotti & Moore, 2002 ; Melo & Pinto, 2009). En analogie avec d'autres chercheurs (Abdallah-Pretceille, 1996 ; Amossy & Herschberg Pierrot, 2004), nous ferons ici référence aux deux notions sans faire de distinction particulière entre les deux.

Ce qui caractérise, premièrement, ces notions c'est qu'il s'agit de constructions sociales et discursives (Gajo, 2000). Deuxièmement, elles ne sont pas neutres et, en ce sens, elles expriment des attitudes plus ou moins subjectives (p.ex. des valorisations ou des dévalorisations) vis-à-vis de l'objet de discours. Finalement, elles peuvent être stéréotypées en ce qu'elles sont porteuses de généralisations ou de simplifications (Amossy & Herschberg Pierrot, 2004).

Le centre d'intérêt de notre étude concerne la relation entre différentes représentations et le choix d'étudier le français. En parlant de l'image des langues et leur apprentissage, Dabène souligne (1997, p. 19) qu'il est nécessaire de s'intéresser « au-delà des langues elles-mêmes, à l'image que celles-ci ont dans la société, à la façon dont elles sont perçues, représentées ou valorisées dans l'esprit des apprenants potentiels, des enseignants mais aussi des décideurs. Cette image, fruit du discours ambiant, est plus ou moins intériorisée par les individus et détermine, qu'on le veuille ou non leur comportement ». Selon Dabène (1997), ces images ou représentations renvoient à différents critères - économique, social, culturel, épistémique et affectif - qui, ensemble, constituent le statut informel d'une langue.

Des images de la langue et du pays où elle est parlée sont aussi relevées dans plusieurs études publiées en Suède, dont le principal but a été d'examiner les raisons pour lesquelles les élèves choisissent d'étudier une deuxième langue étrangère et/ou d'abandonner leurs études de cette langue. Ainsi, à sa question sur les motifs de choisir l'allemand,

le français ou l'espagnol comme deuxième langue étrangère à l'école, Sörensen (1999 : 13) a souvent rencontré des réponses qu'il qualifie de préjugés (« l'allemand est difficile au début », « l'allemand est une langue dure », « le français est une belle langue », « l'espagnol est facile à apprendre », etc.⁵). Edlert et Bergseth (2003 : 20) ont surtout relevé des propos concernant la sonorité de la langue (variant, pour le français, entre « une belle langue » et « une langue snob »), son utilité sur un plan personnel (tourisme, etc.) et son actualité dans la société moderne. Thorson, Molander Beyer et Dentler (2003), qui s'intéressent aux attitudes envers les études des langues étrangères chez des lycéens et des professeurs de lycée, concluent (p. 30) qu'« il nous faut des connaissances plus approfondies sur les attitudes des élèves et des professeurs envers les langues cibles, les locuteurs des langues cibles, les pays où ces langues se parlent, leurs cultures et sociétés ».⁶

Un composant important de notre investigation concerne les facteurs susceptibles d'expliquer les différences, généralement notées dans les rapports mentionnés, entre garçons et filles lorsqu'il s'agit de leur choix d'une deuxième langue étrangère. Parmi les études prenant comme point de départ l'observation que les classes de langue étrangère sont principalement composées d'étudiantes et de professeurs femmes, l'étude de Carr et Pauwels (2006) concerne un contexte éducatif anglophone. Elle est basée sur des interviews exécutées avec des garçons de 12 à 18 ans (et avec un groupe plus petit de filles et de professeurs). Bien que les chercheuses soulignent que le genre ne peut jamais être considéré comme un facteur isolé, leurs résultats montrent l'influence sur le comportement des individus de représentations collectives concernant, par exemple, la capacité d'apprendre une langue étrangère. Celle-ci serait, selon des croyances bien enracinées, moins développée chez les garçons que chez les filles. De même, elles ont trouvé bien plus souvent chez les garçons que chez les filles ce qu'elles appellent 'the monolingual mindset', à savoir la conception que la langue maternelle (ici, l'anglais) suffit aussi bien dans la vie privée que dans la vie professionnelle.

Au Canada, où le français est une langue officielle à côté du français, Kissau (2007) observe chez des garçons anglophones une résistance à poursuivre leurs études de français, et la met en rapport avec un manque d'encouragement de la part des parents, des professeurs et des amis. Ce manque d'encouragement pourrait à son tour avoir son origine dans des représentations de la langue française comme constituant une matière féminine en comparaison avec les mathématiques et les sciences naturelles (Kissau, 2007 :421). Un aspect intéressant, pas encore suffisamment investigué, concerne le fait que les garçons ne semblent pas regarder l'étude de toutes les langues étrangères de la même manière; les langues ne constituent pas toutes une menace égale contre l'identité masculine des étudiants (Kissau & Turnbull, 2010). De même, plusieurs chercheurs ont trouvé qu'en Suisse, l'anglais serait considéré plus 'neutre' que le français et l'allemand, résultat qui est, cependant, contesté par Heinzmann (2009), du moins en ce qui concerne certains composants de la motivation pour poursuivre des études d'anglais à l'école. Dans son étude, les filles ont, par exemple, une plus grande confiance dans leur capacité d'apprendre la langue que les garçons.

En Suède, pour des raisons bien évidentes, 'the monolingual mindset', dont parlent Carr et Pauwels, n'a guère cours, mais il a un parallèle dans la conception, assez répandue malgré les efforts du Conseil de l'Europe pour encourager le plurilinguisme, que l'anglais est la seule langue étrangère dont on a vraiment besoin dans la société

d'aujourd'hui (Skolverket, 2010 : 15). Pour ce qui est des différences entre garçons et filles, l'étude longitudinale de Henry (2009) montre que l'écart, en ce qui concerne la motivation pour les études d'une langue étrangère, qui existe entre filles et garçons au début du collège en Suède, a tendance à s'élargir. En anglais, ce résultat est surtout dû à un accroissement de la motivation chez les filles tandis qu'elle se maintient au même niveau chez les garçons, mais pour les deuxièmes langues étrangères (aucune distinction n'est faite entre les différentes langues étrangères), la différence accentuée entre filles et garçons tient aussi à une véritable perte de motivation chez les garçons. L'auteur met ce résultat en rapport avec un processus de renforcement de l'identité masculine/féminine ('gender-role intensification'), qui rendent les adolescents plus enclins à s'adapter à des comportements considérés comme adéquats par rapport à leur sexe (Henry, 2009 :185).

Méthode et matériaux

Pour essayer de cerner les représentations des étudiants et des étudiantes concernant la langue française, les pays où la langue se parle et les habitants des pays francophones, nous avons fait des interviews avec un certain nombre d'étudiants inscrits à différents cours de français dans nos deux universités. Nous avons aussi pu profiter d'une partie d'une enquête par questionnaire distribuée à des étudiants de français à l'université de Linköping.

En ce qui concerne les interviews, nous avons opté pour des interviews avec de petits groupes de deux à quatre étudiants, plutôt que des interviews individuelles, à cause du dynamisme que pourrait apporter l'interaction entre les participants du groupe (cf Sørensen, 1999). Dans deux cas, il n'a pas été possible de suivre ce principe et nous avons alors conduit l'interview en tête à tête avec un seul étudiant. Nous avons cherché des participant(e)s qui se trouvaient à différents niveaux de leurs études, aussi bien des étudiant(e)s qui suivaient des cours de français en vue d'un examen général (licence) que des étudiant(e)s faisant des études de français dans le cadre d'un programme d'étude à orientation professionnelle. Nous nous sommes adressées, dans nos deux universités, à des étudiants qui remplissaient ces conditions au semestre de printemps 2010 et au début du semestre d'automne de la même année. Au total, 17 personnes ont accepté de participer à notre étude. Le tableau suivant montre la composition du groupe interviewé :

Tableau 1. *Les participants aux interviews*

Niveau	Type de formation	Nombre de participants aux interviews	Femmes/hommes
Avancé (master 1)	Cours spécialisé pour traducteurs	2	2 hommes
Licence (année 2 ou 3)	Formation professionnelle (administration internationale, sciences économiques, futurs professeurs)	4	2 femmes/ 2 hommes
Licence (premier semestre)	Cours général de français	11	10 femmes/ 1 homme

Les interviews étaient de type semi-structuré. Nous avons établi préalablement un guide d'entretien, mais nous avons permis des élaborations et aussi des discussions spontanées parmi les participants. Les interviews ont généralement duré entre une heure et une heure et demie et, avec la permission des participants, nous en avons fait des enregistrements audio.

L'enquête par questionnaire que nous avons utilisée fait partie d'un projet réalisé à l'université de Linköping au printemps 2010 (Álvarez López, Simfors & Sundberg, à paraître). Ce projet visait à faire ressortir les avis des informants quant à l'intégration des aspects langagiers et culturels dans leurs cours de langue au niveau universitaire, par l'intermédiaire d'une enquête électronique distribuée à tous les étudiants d'allemand, d'espagnol et de français inscrits à la faculté des lettres. Une question de l'enquête concernait la raison pour laquelle on avait choisi d'étudier la langue en question. 50 étudiants (sur environ 100 inscrits aux cours de français) ont répondu à cette question. Le tableau ci-dessous donne les chiffres pour la répartition hommes/femmes aussi bien que pour le type de formation que suivent les participants :

Tableau 2. *Les participants à l'enquête par questionnaire*

Type de formation	Nombre de participants à l'enquête	Femmes/hommes
Cours général de français	10	5 femmes/5 hommes
Formation professionnelle (droit des affaires internationales, sciences économiques internationales, futurs professeurs)	40	31 femmes/ 9 hommes

Pour la préparation du guide d'entretien, aussi bien que pour l'analyse des réponses fournies au cours des interviews et au questionnaire, les critères qui, selon Dabène (1997 :21), sont constitutifs du statut informel d'une langue nous ont servi de cadre.⁷ Dans le tableau suivant, nous énumérons les différents critères, en suggérant les orientations possibles d'une évaluation valorisante ou dévalorisante à propos de ces critères. Nous indiquons également le contenu des questions de l'interview se rattachant à chaque critère :

Tableau 3. Les critères formant le statut informel d'une langue et les thèmes de l'interview qui s'y rattachent

Type de critère	Évaluations valorisantes	Évaluations dévalorisantes	Thèmes relevés dans les interviews
Économique : lié à la valeur de la langue au monde du travail et dans le domaine économique	Avoir des connaissances de français est un atout sur le marché du travail.	Les connaissances de français ne sont pas valorisées sur le marché du travail, elles n'ont aucune importance pour la carrière professionnelle personnelle.	1) l'importance du français pour la carrière professionnelle 2) le rôle du français dans les contacts entre la Suède et la France ⁶ 3a) le rôle de la France en Europe 4a) les domaines où la France est en tête actuellement 5) futurs séjours professionnels en France
Social : lié à la valeur de la langue pour la promotion sociale	Les connaissances de français sont associées à une idée d'exclusivité et de raffinement ('Bildung').	Le français est une langue « snob » et « vieux style ».	6) la position du français en Suède actuellement 7) la concurrence avec d'autres langues étrangères
Culturel : lié au prestige des prestations culturelles dont la langue est le vecteur	Avoir des connaissances de français vous donne accès à des domaines culturels intéressants : littérature, mode, architecture, etc.	Les domaines culturels intéressants ne sont pas associés à la langue française ou au monde francophone.	3b) le rôle de la France en Europe 4b) les domaines où la France est en tête actuellement
Epistémique : lié au défi cognitif que suppose l'apprentissage de la langue.	Le français est une langue difficile à apprendre, avoir des connaissances de français est témoin de hautes capacités intellectuelles et d'ambition.	Le français est une langue difficile, l'apprendre demande trop de travail et un investissement qui n'est pas rentable.	8) langue facile ou difficile à apprendre
Affectif : lié à des expériences ou représentations, collectives ou personnelles, des locuteurs ou du pays.	Le français est une belle langue ⁹ , les Français sont sympathiques et la France est un pays où il fait bon vivre.	Les Français sont arrogants, hostiles envers les étrangers, refusent de parler une autre langue que le français ; on ne se sent pas à l'aise dans le pays.	9) les expériences personnelles de séjours en France 10) les opinions concernant les Français

En plus, les interviews comportaient une question d'ouverture sur les motifs personnels qui avaient guidé le choix d'étudier le français à l'école et à l'université, et une question

finale où la répartition inégale d'étudiants et d'étudiantes aux cours de français était évoquée. Les participants étaient invités à donner leurs explications personnelles sur ce phénomène.

Les réponses, aussi bien celles fournies aux interviews que celles recueillies dans l'enquête par questionnaire, ont été soumises à une analyse du contenu plutôt que du discours. Pour chaque critère, nous avons établi une liste des réponses et nous avons essayé de voir s'il existe des différences entre étudiants et étudiantes. Cependant, nous avons tenu compte non seulement de réponses reflétant des points de vue et des expériences personnels différents dans les deux groupes, mais aussi de différences qui sont apparues d'une façon plus indirecte, quand les participants nous ont livré leurs pensées sur ce qui, selon eux, caractérise les attitudes des garçons et des filles, des hommes et des femmes envers la langue française.

Résultats

Dans la présentation des résultats ci-dessous, nous commenterons les critères séparément, dans l'ordre où ils sont mentionnés dans le tableau 3 ci-dessus. Ensuite, nous relèverons les réponses aux questions d'ouverture et de clôture dans la mesure où celles-ci n'ont pas déjà été traitées sous les rubriques précédentes.

Le critère économique

De nombreuses images portant sur ce qui correspond aux critères économiques de Dabène se retrouvent dans le discours des étudiants. Les interviews aussi bien que le questionnaire montrent de cette façon que les critères économiques jouent un rôle important pour le choix d'étudier le français au niveau universitaire. Le français est en général considéré comme un atout sur le marché du travail, et pour les étudiants faisant des études à des programmes professionnels internationaux, les connaissances de français sont regardées comme indispensables. Comme le dit l'un des étudiants : « om man vill jobba med företag i Frankrike måste man kunna franska » [si on veut collaborer avec des entreprises en France, il faut maîtriser le français]. Deux étudiants du programme international en sciences économiques sont d'accord sur le fait que « kunskaper i franska är en extra merit på arbetsmarknaden och studier i franska visar att man är en seriös student som går in för saker och ting » [les connaissances en français sont une qualification de plus sur le marché du travail et les études de français montrent qu'on est un étudiant sérieux et appliqué].

À en juger par nos informants, les représentations se référant au critère économique semblent plus importants pour les hommes que pour les femmes. Une étudiante raconte : « jag tror att många tjejer läser språk för att dom tycker det är intressant men för killar räcker det inte enbart med intresset » [je pense que beaucoup de filles étudient les langues parce qu'elles trouvent ça intéressant, mais pour les garçons, l'intérêt n'est pas suffisant]. Le questionnaire révèle que 10 femmes sur 36 seulement ont choisi le français pour des raisons de travail. Soit elles veulent travailler en France ou avec des entreprises françaises, soit elles savent qu'elles devront utiliser le français dans le cadre de leur futur travail, par exemple en tant que professeur. Par contre, 6 hommes sur 14 citent des raisons qui sont en rapport avec le critère économique. Dans 4 réponses ils envisagent une carrière en France ou au niveau international. 2 hommes

s'expriment d'une façon générale ; l'un des deux est d'avis que « studier i franska förbättrar möjligheterna på arbetsmarknaden » [les études de français augmentent les possibilités sur le marché du travail] et l'autre : « franska är ett av de tre språken inom EU » [le français est l'une des trois langues de l'UE]. Il est intéressant aussi de noter que, pendant les interviews, plusieurs étudiants soulignent l'importance, pour leur décision de faire des études de français à l'université, de l'existence de programmes d'étude où l'on combine des études de langues avec d'autres études.

Le critère social

Les représentations portant sur la dimension sociale, au sens de Dabène, sont très rares dans les interviews et inexistantes dans les réponses de l'enquête par questionnaire. Il est cependant intéressant de noter que certains étudiants, dont plusieurs garçons, ont choisi le français au lieu de l'allemand pour être 'différents', ce qui pourrait éventuellement être mis en rapport avec le critère social en ce qu'il signale une sorte de distinction et d'exclusivité.

Le critère culturel

Pour ce qui est des représentations se référant à des phénomènes culturels, elles sont nombreuses et variées dans nos données, mais rarement mentionnées comme des facteurs importants pour choisir d'étudier le français. Il y a des exceptions comme, par exemple, une fille qui, très jeune, s'est intéressée à l'histoire de la France aussi bien qu'aux films français. La même étudiante parle de la culture française comme n'étant pas particulièrement « macho » ou « cool ». Les aspects traditionnels tels que le vin et la nourriture sont souvent évoqués mais aussi la mode et les produits de beauté. Dans cette perspective, choisir le français implique l'entrée dans une sphère de féminité, chose qui pourrait être en conflit avec la construction d'identité pour les garçons. De cette façon, il apparaît que des représentations relatives au critère culturel peuvent influencer de manières différentes l'intérêt d'étudier le français chez les filles et les garçons.

Le critère épistémique

C'est surtout les réponses données lors des interviews qui nous renseignent sur les images concernant l'effort cognitif associé à l'apprentissage du français. Il s'agit aussi bien d'une conviction personnelle (« franskan är ett tufft språk » [le français est dur à apprendre]) que de représentations collectives existant dans le discours ambiant (« franska har rykte om sig att vara svårt och krävande » [le français a la réputation d'être difficile et exige un effort], « franskan ansågs som svårast » [le français était considéré comme la langue la plus difficile]). Il est frappant que ce soit surtout la prononciation qui est citée comme une pierre d'achoppement. Une étudiante explique : « Man kan aldrig vara riktigt säker på hur okända ord ska uttalas » [on ne peut jamais être sûr de la prononciation correcte d'un mot inconnu] et raconte qu'elle trouve le français plus difficile, de ce point de vue, que l'anglais. Plusieurs étudiants relativisent la difficulté du français en ajoutant qu'elle tient à la distance linguistique entre le français et le suédois (« franskan är så olik svenskan att man inte kan känna igen sig » [le français diffère tellement du suédois qu'on a du mal à s'y reconnaître]) et aussi au fait qu'on a rarement l'occasion d'entendre et de parler français dans la vie quotidienne en Suède.¹⁰

Dans leurs réponses, les étudiants et les étudiantes sont unanimes en considérant l'apprentissage du français comme un défi intellectuel. Ils sont, cependant, d'avis que la réputation du français comme une langue difficile a des répercussions différentes sur la volonté des garçons et des filles de choisir le français comme deuxième langue à l'école. Selon eux, les garçons des âges concernés sont plus réfractaires à se soumettre au travail que demande un tel choix. En revanche, nous avons vu, en commentant plus haut le critère économique, que le fait d'avoir poursuivi des études de français à l'école peut, pour un homme, être valorisant et vu comme un signe d'assiduité et de sérieux.

Le critère affectif

Les réponses évoquant des critères affectifs dominent nettement parmi celles qui traitent les motifs pour lesquels on a choisi d'étudier le français à l'école et à l'université. Il s'agit, comme on pourrait s'y attendre, d'une valorisation de la langue française en particulier et parfois aussi de la France, comme pays. 13 étudiantes sur les 36 qui ont répondu à la question *Pourquoi étudiez-vous le français ?*, mettent le français en rapport avec des adjectifs comme 'beau', 'intéressant', 'amusant'. Les verbes utilisés sont souvent 'aimer' et 'adorer'. En comparaison, parmi les étudiants masculins, seule une réponse sur 14 cite expressément la beauté de la langue. On peut constater la même tendance en observant les réponses données lors des interviews. Les qualités esthétiques de la langue ne sont pas absentes des réponses des étudiants, mais elles prédominent, et sont souvent citées en premier, chez les étudiantes.

Ce sont aussi les étudiantes qui parlent d'une atmosphère luxueuse et romantique autour de tout ce qui est français. Pour certaines, la femme française, élégante et bien habillée, constituait un modèle enviable. Pour les garçons, rien de tel ne semble avoir été le cas. Au contraire, certains, aussi bien des étudiants que des étudiantes, avouent avoir eu, au moins initialement, des images du Français comme une personne plutôt arrogante et peu sympathique. Tout comme l'image de la langue, cette image des locuteurs de la langue est vraisemblablement le reflet d'une représentation collective et non pas une opinion personnelle. Il est intéressant de voir que l'image valorisante de la beauté de la langue reste intacte même chez des étudiants qui ont fait des études prolongées de français, tandis que l'image dévalorisante du Français est modifiée ou remplacée par d'autres représentations plus élaborées. Après un stage en France, un étudiant affirme ne pas avoir vu de traces d'arrogance chez les Français qu'il a rencontrés, mais les décrit comme « argumenterande och analyserande » [enclins à argumenter et à analyser] ; selon lui, « uttrycker de ofta mycket bestämda åsikter även om sådant som de inte känner till så väl » [ils expriment souvent des opinions tranchées même sur des sujets qu'ils ne connaissent pas très bien].

Les questions d'ouverture et de clôture

La question d'ouverture de nos interviews concernait les raisons les plus importantes pour le choix d'étudier le français. Certaines réponses se réfèrent à la situation personnelle des étudiants ou à l'organisation des cours de langues à l'école: l'aide possible d'un parent qui a étudié le français, des contacts avec une famille en France, le fait d'avoir rencontré un professeur charismatique ou l'avantage d'étudier la langue dans un petit groupe. Ces facteurs peuvent très bien avoir été décisifs à un niveau individuel, mais ils ne peuvent pas expliquer la distribution déséquilibrée, entre les sexes et entre les

langues, au niveau national. Il est d'ailleurs intéressant de noter que les étudiants de nos interviews ont tous commencé leurs études de français au collège, bien qu'il soit aussi possible d'atteindre le niveau requis pour des études universitaires en n'étudiant le français qu'au lycée.

Il est aussi intéressant de voir que la valorisation de la langue française, par exemple en ce qui concerne sa beauté, est souvent accompagnée d'une dévalorisation d'une autre langue. Les mêmes étudiants, qui, souvent, modifient leurs énoncés sur la France et le français par des expressions du type « *det är bara vad jag tror* » [c'est seulement ce que je pense] ou « *det är min personliga erfarenhet* » [c'est mon expérience personnelle], ne semblent pas hésiter à se prononcer avec conviction sur d'autres langues ou d'autres pays. Ainsi, des représentations stéréotypées et généralisantes existent dans nos matériaux, surtout à propos de l'allemand : « *tyska är ett hårt språk* » [l'allemand est une langue dure] ou « *jag kan inte se någon anledning över huvud taget att plugga tyska* » [je ne vois absolument aucune raison d'étudier l'allemand].

Confrontés, dans la question de clôture, aux données statistiques montrant la prédominance féminine au cours de français, les interviewés reconnaissent que les chiffres correspondent à leurs propres expériences. Un étudiant avance immédiatement une explication qui lui semble évidente. D'une part, il s'agit de l'effet combiné de la réputation du français comme une langue plus difficile à apprendre que l'allemand et l'espagnol et l'hésitation de beaucoup de garçons, au début de l'adolescence, à s'investir dans un travail scolaire exigeant. D'autre part, selon le même étudiant, le français et la France sont associés à des domaines, tels que la mode, qui sont susceptibles de captiver l'intérêt des jeunes filles mais de désintéresser les garçons. Plusieurs étudiants déclarent que, pour un garçon, choisir le français à l'âge de 12 ou 13 ans est un acte délibéré pour se particulariser, de ne pas faire 'comme tous les autres'. Un étudiant raconte : « *i den åldern ville jag gärna skilja mig från mängden, i klädsel och sådant, och att välja franska var ett sätt att skilja ut sig* » [à cet âge j'ai voulu me distinguer de tous les autres, par ma manière de m'habiller par exemple, et choisir le français était une façon de se rendre différent]. On voit que le choix du français peut, pour les garçons, constituer un double défi et une double menace contre la construction de leur identité masculine: il faut à la fois faire preuve d'ambition scolaire et s'approcher d'une sphère féminine.

Par contre, l'opinion répandue, selon Carr & Pauwels (2006, p. 31), que les garçons sont moins doués, pour des raisons innées, biologiques, pour apprendre une langue étrangère, ne trouve pas d'appui auprès de nos étudiants. Si les garçons hésitent à choisir le français à cause de sa difficulté, ceci n'est pas mis en rapport avec une incapacité intellectuelle, mais avec une certaine paresse due à l'âge et, surtout, avec des attitudes négatives envers le travail scolaire en général.

Discussion

Dans quelle mesure ces résultats nous informent-ils en ce qui concerne l'influence du genre, au centre de l'intérêt dans cette étude, sur la volonté d'entreprendre et de poursuivre des études de français ? Tout d'abord, nous pouvons constater que la répartition en pourcentages entre hommes et femmes participant aux interviews et à l'enquête par questionnaire, met en évidence la prédominance féminine au sein

des cours de français au niveau universitaire ; 12 des 17 personnes interviewées sont des femmes, et 36 des 50 réponses au questionnaire sont fournies par des femmes (72 % contre 28% pour les hommes). Malgré un taux de réponses relativement bas au questionnaire et un nombre modeste de participants aux interviews, nous pouvons constater que la composition du groupe total d'informants correspond à ce qui peut être considéré comme la moyenne pour des cours de français à l'université en Suède (voir les données statistiques plus haut). De plus, on peut noter qu'il n'y a aucun homme dans le groupe de futurs enseignants, ce qui confirme l'image selon laquelle l'enseignement du français est surtout une tâche féminine (les données statistiques de www.skolverket.se ne distinguent pas entre les différentes langues, mais, toutes langues incluses, 85% du corps enseignant au collège et presque 80% de celui enseignant au lycée sont des femmes).

En ce qui concerne l'importance relative des critères formant le statut informel d'une langue selon Dabène, il est notable que nos informants s'expriment rarement sur des sujets en rapport avec le critère social. Il semble que des connaissances de la langue française ne sont pas considérées comme ayant une valeur particulière pour la promotion sociale dans la société suédoise contemporaine. Il faut alors se rappeler que tous les interviewés et la plupart de ceux qui ont répondu à l'enquête par questionnaire (88%) sont jeunes, entre 19 et 30 ans. Cela veut dire qu'ils ont été élèves à une école où le français partage le statut de deuxième langue étrangère avec l'allemand (et l'espagnol, pour les plus jeunes), fait qui, selon Cabau-Lampa (2007 : 339), a pu contribuer à effacer l'image du français comme une langue de l'élite. Quant aux références à la culture française, celles-ci concernent rarement une culture faite d'art et de littérature mais donnent une image plus stéréotypée de la France. Cette image ne semble d'ailleurs pas avoir joué un grand rôle pour la décision de nos informants d'étudier le français.

En revanche, ce qui semble être de première importance pour le choix d'entamer et de poursuivre des études de français est, d'une part, les critères d'ordre affectif et, d'autre part, les critères économiques. En ce qui concerne leurs poids relatifs, nous avons noté une différence assez nette entre étudiants et étudiantes. Tandis que les femmes mentionnent souvent, en premier lieu, l'importance de l'image qu'elles avaient d'une langue belle et raffinée, les hommes parlent surtout de la valeur des connaissances de français sur le marché du travail. Il est particulièrement remarquable que ces différences ne soient pas liées à des choix d'orientation différents au niveau universitaire. Il se trouve que la grande majorité des étudiantes ayant répondu au questionnaire, suivent un programme de sciences économiques ou de droit à profil international, les préparant à un travail où le français jouera un rôle important. Malgré ce fait, la plupart de ces femmes ne mentionnent pas, du moins pas en premier lieu, des raisons instrumentales (débouchés envisagés, dossier compétitif, etc.) pour leur choix de poursuivre des études de français.

Quand les étudiants, lors des interviews, s'expriment sur les secteurs, où, à leur avis, la France occupe une position d'excellence, étudiants et étudiantes sont unanimes à mentionner la gastronomie, le vin, la mode et les produits de beauté. Si la cuisine et le vin pourraient être considérés neutres par rapport au genre, la mode et l'industrie cosmétique sont clairement des domaines féminins. Nous avons vu que cette image, orientée vers un monde féminin, peut constituer un obstacle pour les garçons qui, par ailleurs, ne manquent pas d'intérêt pour l'étude des langues étrangères. De ce point

de vue, aussi bien l'allemand que l'espagnol sont des choix plus faciles en représentant des sphères culturelles (sports, autos, etc.) qui admettent une identification masculine.

Conclusion

Bien qu'on puisse émettre des réserves en ce qui concerne l'acuité de la 'crise' des langues, et du français en particulier, il est clair que sa position, surtout dans les universités, n'est pas très forte. En même temps, il n'est pas difficile d'énumérer des arguments en faveur d'une augmentation, au niveau national, du nombre de personnes ayant une bonne compétence dans la langue française (cf Skolverket, 2011 : 11). La question de savoir comment attirer plus d'élèves et d'étudiants vers les cours de français est donc une question qui mérite d'être posée. Dans ce contexte, il n'est pas sans importance de constater que, parmi les langues présentes à l'école, le français se distingue des autres par un déséquilibre prononcé quant au nombre de garçons et de filles enregistrés au cours. Un simple calcul montrerait que si le français attirait autant de garçons que de filles (ce qui est le cas, par exemple, pour l'allemand, avec même une petite majorité pour les garçons), sa position serait singulièrement renforcée. Une manière de faire face au problème du désintérêt relatif pour les études de français est donc de reformuler la question : Qu'est-ce qu'on peut bien faire pour attirer davantage les garçons ?

Pour essayer de trouver une réponse, on pourrait envisager de demander à ceux qui n'ont pas choisi de faire des études de français à l'école, pourquoi ils ont opté pour une autre langue. À côté d'une série de bons arguments pour étudier l'une ou l'autre langue, on relèvera probablement aussi des arguments pour ne pas choisir le français, dont certains tiendront à des représentations dévalorisantes de la langue, du pays et de ses habitants. Dans notre étude, nous nous sommes adressées à ceux qui ont effectivement choisi d'étudier le français et de continuer leurs études jusqu'à un niveau avancé, pour leur demander ce qui a été important pour cette orientation de leurs études. La conclusion que nous tirons est que les raisons prédominantes tiennent, d'une part, à une représentation valorisante de la beauté de la langue, et, d'autre part, à la position favorable sur le marché du travail que vous donne, selon nos informants, le fait de maîtriser le français. Quant à la beauté du français, nous avons vu que ce critère a plus d'importance pour les filles que pour les garçons, et, par là, cette image court éventuellement le risque d'être empreinte de féminité. Le poids du critère économique, du moins pour les étudiants mâles adultes, souligne l'importance de formations professionnelles où les études de la langue se combinent avec des études en sciences économiques ou de droit, par exemple. Le vrai enjeu consiste à montrer cette voie à des garçons de 12-13 ans pour qui l'entrée sur le marché du travail semble encore loin. Il s'agit sans doute d'enlever, autant que possible, les obstacles : discuter ce qui constitue la difficulté d'une langue (et expliquer que la représentation de l'espagnol comme une langue facile, à la différence du français, n'a guère de fondements linguistiques très solides) et essayer de leur montrer des aspects de la société française avec lesquels ils peuvent s'identifier et qui ne constituent pas une menace contre leur identité masculine. Et, hélas, dans tout cela, un riche passé politique et culturel semble jouer un rôle mineur, d'ailleurs aussi bien pour les garçons que pour les filles.

Références

- Abdallah-Pretceille, M. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Álvarez López, L., P. Simfors, A.-K. Sundberg. (à paraître). « Studentcentererad och forskningsbaserad kursutveckling - en möjlighet? ». CUL-rapport. Linköpings universitet.
- Amossy, R., A. Herschberg Pierrot. 2004. *Stéréotypes et clichés*. Paris: Nathan/SEJER.
- Börjesson, M., E. Bertilsson. 2010. « Språkens numerärer. Elever och studenter på språkutbildningar i Sverige, 1960 - 2010 ». *Praktiske Grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, 4, pp. 15-39.
- Cabau-Lampa, B. 2007. « Mother tongue plus two European languages in Sweden: unrealistic educational goal? ». *Language Policy*, 6, pp. 333-58.
- Carr, J., A. Pauwels. 2006. *Boys and Foreign Language Learning. Real boys don't do languages*. Houndmills (Hampshire) and New York: Palgrave Macmillan.
- Castellotti, V., D. Moore. 2002. *Représentations des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dabène, L. 1997. « L'image des langues et leur apprentissage ». In : M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP Éditeur, pp.19-23.
- De Carlo, M. 1998. *L'Interculturel*. Paris: CLE International.
- Edlert, M., E. Bergseth. 2003. *Attityundersökning om språkstudier i grundskola och gymnasieskola: resultat av en kvalitativ undersökning*. Stockholm: Skolverket.
- Ekelund, B. G. 2010. « Språken, skolan, samhället: Ett temanummer om de moderna språken och deras marknad i Sverige ». *Praktiske Grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, 4, pp.5-13.
- Gajo, L. 2000. « Disponibilité sociale des représentations : approche linguistique ». *TRANEL*, 32, pp 39-53.
- Heinzmann, S. 2009. « 'Girls are better at language learning than boys': Do stereotypic beliefs about language learning contribute to girls' higher motivation to learn English in primary school? ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 89, pp. 19-36.
- Henry A. 2009. « Gender differences in compulsory school pupils' self-concepts: A longitudinal study ». *System*, 37, pp. 177-193.
- Hyltenstam, K., R. Österberg. 2010. « Foreign language provision at secondary level in Sweden ». *Sociolinguistica: internationales Jahrbuch für europäische Soziolinguistik*, 24, pp. 85-100.
- Jovchelovitch, S. 2007. *Knowledge in Context. Representations, community and culture*. London and New York: Routledge
- Käll, O. 2008. « Värna 'småspråken'! ». *Lingua*, 4, consulté sur <http://www.sprakforsvaret.se/sf/fileadmin/PDF/Smaspraken.pdf>.
- Kissau, S. 2007. « Is what's good for the goose good for the gander? The case of male and female encouragement to study French ». *Foreign Language Annals*, 40:3, pp. 419-432.

Kissau, S., M. Turnbull. 2010. « Boys and French as a second language: A research agenda for greater understanding ». *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 11 :3, pp. 151-170.

Larsson Ringqvist, E. 2006. « Le développement des connaissances métalinguistiques des apprenants de français langue étrangère ». *Synergies Pays Scandinaves*, 1, pp. 100-113.

Melo, S., S. Pinto. 2009. « Évolution des images du FLE à l'université : une étude de cas au Portugal ». *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 6, numéro 1, 99. 153-171.

Moore, D. (éd.). 2001/2008. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Collection Crédif-Essais, Didier.

Moscovici, S. 1989. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.

Reagan, T. 2004. « 'Don't know much about the French I took'. A contemporary case for second language study in the liberal arts ». *Arts & Humanities in Higher Education*, 3:2, pp. 229-239.

Skolinspektionen. 2010. *Moderna språk*. Rapport 2010:6. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. 2011. *Redovisning av regeringsuppdrag angående utveckling av språkvalen moderna språk och svenska/engelska*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, dnr 01-2010:526.

Sundberg, A.-K. 2009. *Le poids de la tradition. La gestion professorale de l'altérité linguistique et culturelle en classe de FLE*. Thèse de doctorat. Växjö: Växjö University Press.

Sörensen, C. 1999. *Språkvalet i grundskolan - en pilotundersökning*. Stockholm: Skolverket.

Tholin, J., A. Lindqvist. 2009. *Språkval svenska/engelska i grundskolan - en genomlysning*. Rapport Nr 2009:3, Högskolan i Borås.

Thorson, S., M. Molander Beyer, S. Dentler. 2003. *Språklig enfald eller mångfald ... ? En studie av gymnasieelevers och språklärares uppfattningar om elevers val av moderna språk*. Rapport Nr 2003:6. Göteborgs universitet: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning.

Trévisé, A. 1996. « Réflexion, réflexivité et acquisition des langues ». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 8, pp. 5-39.

van Els, Th. J. M. 1994. « Planning foreign language teaching in a small country ». *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 532, pp. 35-46.

Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette, coll. Recherches et applications.

Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier, coll. CREDIF essais.

Ziegler, G. 2006. « Catégoriser et communiquer: quelques fonctions des stéréotypisations en classe de langue ». *Travaux de didactique du français langue étrangère*, numéro 55, pp. 63-86.

Ressources électroniques pour les données statistiques

www.skolverket.se

www.hsv.se

Notes

¹ Cf les termes de ‘less commonly taught languages’ dans le contexte américain (Reagan 2004 : 230) ou de langues ‘modimes’ (langues les moins diffusées et les moins enseignées) dans le cadre de l’Union européenne (van Els 1994 : 40).

² Le nouveau curriculum, en vigueur depuis l’automne 2011, implique une adaptation plus nette aux buts du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de L’Europe), mais aucun changement organisationnel en ce qui concerne la position des langues étrangères.

³ Être reçu à l’étape 3 est le minimum requis pour avoir accès à des études de français au niveau universitaire.

⁴ Les statistiques, accessibles au site de Högskoleverket, utilisent l’unité ‘helårsstudent’, c’est-à-dire l’équivalent d’un étudiant suivant tous les cours faisant partie d’un programme d’études pendant une année scolaire entière. C’est une unité qui permet de faire entrer dans les statistiques aussi bien des études à temps complet que des études à temps partiel. Le nombre de ‘helårsstudenter’ ne correspond donc pas au nombre d’individus enregistrés au cours, ce dernier nombre étant considérablement plus élevé.

⁵ « Tyska är svårt i början. Tyska låter hårt.[...] Franska låter så fint. Spanska är lätt. »

⁶ « Vi behöver mer grundläggande kunskaper om elevers och lärares attityder till målspråken, målspråkens talare, målspråksländerna och deras kulturer och samhällsliv. »

⁷ Melo et Pinto (2009), dans leur étude sur l’évolution des images du FLE chez des étudiants portugais, ont utilisé des catégories d’analyse qui ont une grande affinité avec le modèle de Dabène, en distinguant le FLE comme objet d’appropriation (facilité/difficulté, éloignement/proximité), comme objet affectif et comme objet de pouvoir (social, culturel, économique et professionnel).

⁸ Lors des interviews, nous avons signalé que les opinions et les expériences de tous les pays francophones nous intéressaient. Cependant, il s’est avéré que pour la majorité des interviewés, la langue française était intimement,

et presque exclusivement, associée à la France et aux Français. La problématique relevée par Henry (2009 : 177-178) à propos des difficultés de la notion de motivation intégrative quand il s’agit de l’apprentissage de l’anglais dans un monde globalisé, ne se pose donc pas de la même façon pour les français, du moins pas dans une perspective nordique ou européenne.

⁹ Dabène (1997, p.21) range les représentations de la valeur esthétique d’une langue sous le critère culturel. Nous avons préféré traiter ce type de représentations sur le même plan que celles concernant le pays et ses locuteurs, en réservant le critère culturel pour le rôle de médiateur joué par la langue, face à différents domaines culturels.

¹⁰ Il est intéressant de voir que Sundberg (2009) a relevé les mêmes propos sur la distance linguistique et la difficulté du français dans le discours des professeurs de français au lycée.