



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Smuk, M. (2022). Beauté des sonorités, prestige, utilité? : La langue française vue par des étudiant·es français·es et internationaux·ales à l'époque de la mondialisation. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 116, 77-92. <https://doi.org/10.5169/seals-1062987>

Questo articolo è pubblicato sotto la licenza *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Maciej Smuk, 2022

Beauté des sonorités, prestige, utilité? La langue française vue par des étudiant·es français·es et internationaux·ales à l'époque de la mondialisation

Maciej SMUK

Université de Varsovie
Faculté de Langues modernes
Institut d'Études romanes
ul. Dobra 55, 00-312 Varsovie, Pologne
m.smuk@uw.edu.pl

In this article, we are taking a closer look at representations of languages – and in particular at those of the French language – in the context of globalisation. In the first part of this article (section 2), we will cast light on the latest trends in research on representations in the field of language learning, especially French as a foreign language. We will also present tendencies concerning representations of the French language. This will allow us to see if the context of globalisation changes them. In the second part (section 3), we will focus on our qualitative research, the aim of which was to compare the mental images that international and French students have about languages, especially the French language, in the era of globalisation. At least three aspects will be analysed in details: the status of the French language and the values attributed to it, the criteria for qualifying a language as global, and the roles that different languages can assume today.

Keywords:

social representations, languages, French language, globalisation.

Mots-clés:

représentations sociales, langues, langue française, mondialisation.

1. Introduction

Dans cet article, nous nous intéressons aux représentations des langues – et en particulier à celles de la langue française – du point de vue de la mondialisation.

Dans la première partie, nous esquisserons les orientations de la recherche sur les représentations dans le domaine des langues pour illustrer son ampleur. Nous résumerons aussi quelques tendances qui émergent de recherches sur les images de la langue française. Ceci nous permettra de voir, par la suite, dans quelle mesure le contexte de la mondialisation les transforme.

Dans la seconde partie de l'article, nous nous focaliserons sur notre recherche qualitative dont le but est de confronter les images mentales qu'ont les étudiant·es internationaux·ales et français·es à propos des langues, de la langue française surtout, à l'époque de la mondialisation. Au moins trois aspects seront soumis à l'analyse: le statut de la langue française et les valeurs qui lui

sont attribuées, les critères permettant de qualifier une langue de mondiale, les rôles que peuvent assumer de notre temps différentes langues.

Dans la conclusion, nous résumerons les tendances qui se dégagent de notre recherche et nous évoquerons quelques pistes pour la didactique des langues que nous pouvons en tirer.

2. État des lieux: les contextes de la recherche sur les représentations sociales des langues

L'idée de représentation sociale fait allusion au concept de représentation collective, développé par Durkheim (1898), ou à celui de psychologie des foules, défini par Le Bon (1895). La notion de représentation sociale occupe une place importante dans plusieurs disciplines depuis les années 1960. Elle désigne les images mentales des éléments de la réalité dite objective; souvent, elles sont partagées par les groupes: les représentations "circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre, dans notre univers quotidien. La plupart des rapports sociaux noués [...] en sont imprégnés" (Moscovici 1961: 39).

La recherche sur les représentations sociales de différentes langues, dans différents contextes géographiques, sociaux, institutionnels, etc., est très développée. La majorité des études existantes sont de type transversal, elles se centrent donc sur l'état des représentations sociales dans un lieu (un pays, un type d'école, etc.) donné ("Qu'est-ce qu'on dit à propos?"). Moins nombreuses sont les recherches visant à examiner le processus de leur dynamique dans l'optique du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, tandis que celles-ci nous semblent nécessaires et fertiles, car la façon de percevoir la langue (son rôle, ses statuts, ses caractéristiques cognitives, sa difficulté, etc.) aurait des conséquences sur la manière de l'aborder en classe de langue, voire de l'utiliser.

Les langues sont souvent étudiées à travers les critères d'appréciation suivants:

- a) économique, lié à l'utilité professionnelle de la langue;
- b) social, ayant trait au prestige de la langue;
- c) culturel, identifié à la richesse d'une culture donnée;
- d) épistémique, concernant les exigences cognitives quant à l'apprentissage de la langue;
- e) affectif, se rapportant aux sentiments suscités par la langue;
- f) esthétique, désignant le degré de beauté/laideur de la langue;
- g) normatif, qui concerne la manière dont il faut parler dans un lieu (une situation) donné(e).

Les recherches en sociolinguistique, quant à elles, se focalisent souvent sur des situations de conflit diglossique et sur les relations entre langue dominée et dominante (p. ex. Djeghar 2020), sur les représentations d'une langue auprès

des enfants issus de l'immigration (p. ex. Moussouri 2010), sur les représentations comparées de quelques langues dans un pays donné et l'univers de référence pour différentes langues (religion, travail, etc.) (p. ex. Maurer 2014)¹ ou bien sur les domaines linguistiques dans lesquels l'insécurité linguistique est la plus apparente (expression orale, situation d'examen, etc.) (p. ex. Aslan 2020).

Les recherches qui visent à faire connaître les représentations sur les langues (moins à en analyser les causes) sont les plus nombreuses et elles les abordent à travers le prisme de diverses perspectives: image d'une langue donnée dans un lieu donné, importance d'une compétence donnée, déroulement de l'apprentissage des langues/d'une langue donnée, etc. Elles peuvent se faire différemment, mais quelques-unes des techniques, essentiellement qualitatives, sont privilégiées: l'analyse de corpus textuels écrits (autonarrations, documents institutionnels, correspondances, textes littéraires, commentaires dans les médias, etc.), les entretiens (approfondis, non directifs et semi-directifs de préférence), les enquêtes (contenant principalement les questions ouvertes), l'observation ethnographique, les méthodes associatives, l'interprétation des images, l'analyse des incidents critiques (critical incidents) (Tripp 1993; Yapo 2016: 64-67). La technique très connue, permettant de reconstruire des champs sémantiques propres à différentes langues, est celle de l'association lexicale: les répondant·es donnent les premiers mots qui leur viennent à l'esprit s'ils-elles pensent à une langue donnée (Zarate 1993). L'autre est similaire et invite les participant·es à juger les langues sur des échelles bipolaires comportant deux adjectifs, p. ex. *belle/moche*, *facile/difficile*, *chantante/dure*, *logique/illogique*, *riche/pauvre*, *utile/inutile*, *proche/lointaine du français* (Waltermann 2017). L'analyse des métaphores est, en revanche, une technique moins conventionnelle – l'objectif est dans ce cas de décortiquer les mots et les expressions qui servent à décrire une variable du processus d'enseignement/apprentissage des langues, p. ex. un·e enseignant·e de langue (Szymankiewicz 2015), un cerveau bilingue (Marquilló Larruy 2000). Des techniques plus analytiques permettent de comprendre le fonctionnement interne de telle ou telle représentation. C'est, par exemple, la technique de mise en cause (MEC) du noyau central (Moliner 1989) qui vise à trier les items non négociables pour l'existence de l'objet de la représentation (p. ex. "Choisissez les items absolument nécessaires, c'est-à-dire non négociables, pour l'existence de l'objet, en lui attribuant un nombre de points, de 1 = pas du tout

¹ Par exemple les propositions relatives au français étaient: langue de la modernité; langue compliquée; langue du Mali (ou du Sénégal, du Rwanda, etc., selon la ville); langue du colonisateur; langue très riche; langue du travail; langue de communication entre Maliens (ou Sénégalais, etc., selon la ville) de langues différentes; langue de la France; langue utile pour les affaires; langue de la littérature, de la poésie, etc.; langue parlée par les gens qui se disent "intellectuels" pour parler entre eux; langue des pays francophones; langue qui divise la population en deux: ceux qui sont allés à l'école et les autres; langue qui recule; langue de l'école (Maurer 2014: 68).

nécessaire à 5 = absolument nécessaire"). On analyse aussi les "zones muettes" des représentations, soit:

des sous-ensembles ou des parties homogènes du champ de représentation qui ne sont pas exprimés par le sujet dans des conditions normales de production discursive. On dit alors que les sujets "masquent" ces parties du champ représentationnel. D'une manière générale, on considère que ces zones muettes sont masquées en raison du caractère contre-normatif de leur contenu (Piermattéo & Guimelli 2012: 227).

La façon de formuler les questions adressées aux répondant·es dans des projets reflète plusieurs approches possibles. Elles vont des consignes très générales, suscitant la liberté totale de la parole, p. ex. "Vous vous êtes porté·e candidat·e auprès du Ministère des Affaires Étrangères à un emploi à l'étranger. La Direction de la Coopération Culturelle et Linguistique vous propose un poste de coopérant·e et vous laisse choisir entre l'Allemagne, l'Italie, l'Espagne et la Grande-Bretagne. Vous choisissez un pays: lequel? Donnez les arguments en faveur de ce choix et les réserves à l'encontre des autres possibilités. Mettez par écrit le fruit de vos réflexions" (Gardies 2003). Elles peuvent également passer par des questions ouvertes du type "Que représente le français pour vous?" (Outaleb-Pellé 2014) ou "À votre avis, qu'est-ce qui vous aide à (empêche d') utiliser la langue française 'comme un Français'?" (Auger 2003), des questions focalisées sur des aspects particuliers de l'apprentissage, p. ex. "Aimez-vous la grammaire française?" et "La grammaire française est-elle plus difficile que la grammaire de votre langue maternelle?" (Abdel Fattah 2017), et elles vont jusqu'à des questions fermées, p. ex. des questions à choix multiples comme "La langue française me fait penser à/au: l'élégance, un esprit romantique, un caractère exceptionnel, le prestige [...]" (Kucharczyk & Szymankiewicz 2020).

Les recherches que nous avons menées sur les images mentales se focalisent sur deux aspects concomitants. D'un côté, nous nous intéressons à la perception d'un sous-système particulier, notamment la grammaire: les approches envers la norme linguistique, les représentations des difficultés de la grammaire française, les types de barrières dans l'apprentissage du français langue étrangère. D'un autre côté, nos travaux, y compris cette contribution, abordent le fonctionnement de la langue française dans un contexte historique donné: sa position à l'époque de la mondialisation, les critères pour qualifier une langue de mondiale, les nouveaux défis en didactique du français langue étrangère (FLE), la question de la complémentarité/concurrentialité des langues (Smuk 2018, 2020, 2021a, 2021b; Smuk & Sujecka-Zajac 2019). Du point de vue des méthodes et techniques utilisées, dans lesdits projets, nous avons eu recours aux autonarrations écrites, aux entretiens collectifs (focus groups) non directifs ainsi qu'aux questionnaires contenant essentiellement les questions ouvertes, car, d'habitude, celles-ci permettent de collecter des données plus denses et diversifiées. Cette technique de recueil est également utilisée dans la recherche présentée dans la section 3.

Les études empiriques qui portent sur les représentations de la langue française, effectuées dans différents pays européens et dans différents contextes éducatifs (lycéens·nes, étudiant·es, enseignant·es), dévoilent quelques tendances presque universelles.

Premièrement, quelque soit le groupe de répondant·es non francophones, on attribue à la langue française les mots et les expressions relatifs au patrimoine culturel, surtout français, souvent réduit à Paris (*Tour Eiffel, Louvre, etc.*). Le français semble plus utile pour des raisons pouvant être qualifiées de sociales et culturelles (*voyages, accès à la littérature, etc.*) que pour des raisons professionnelles (*bon travail, développement de la carrière, etc.*). Les deux optiques – français-langue de culture et français-langue de travail – sont moins complémentaires, plus concurrentielles.

Cette binarité des représentations "culture *versus* service", économe du point de vue de la réflexion, est très peu féconde quant à la compréhension de la présence et de l'apprentissage du français dans la mondialisation. Le poids de ces perceptions opposées, pas toujours représentatives des pratiques d'enseignement-apprentissage réelles, laisse de côté la relation que les apprenants ont construit avec la langue [...] (Auger 2021: 95).

Une autre marque reconnaissable du français: *élégance, chic, raffinement, beauté* (surtout quant à la prononciation)... tous ces "attributs agréables" étant accompagnés de: *difficultés (à apprendre, à prononcer...), bon usage, normes exacerbées, fossé entre expression orale et écrite...* Le désir d'apprendre la langue se mélange avec la peur. Le plaisir de l'utiliser se mélange avec une grande insécurité linguistique – sa difficulté d'apprentissage ressentie est généralement beaucoup plus élevée par rapport à d'autres langues, y compris d'autres langues romanes. Ces sentiments de dichotomie peuvent être particulièrement frustrants et décourager les apprenant·es de poursuivre l'apprentissage du français à des niveaux plus avancés.

Finalement, comme le récapitule Auger (2021: 96-101), en abordant le problème des représentations de la langue française en France, elles "[...] laissent [...] peu de place aux autres langues ou à la variation" (Id.: 97) et "[...] au lieu de solliciter les langues ou variantes du français des locuteurs afin de travailler à la co-construction avec les élèves de la norme académique [...], celles-ci sont souvent stigmatisées, ou citées comme cause d'échec [...]" (Id.: 99-100). Les non-francophones, eux·elles aussi, semblent partager une telle vision: le français change peu, il est peu varié, peu d'apprenant·es étrangers·ères mentionnent, de manière spontanée, son caractère dit mondial. Si cet aspect est parfois abordé, c'est pour rappeler qu'il peut être utile pour travailler dans les grandes institutions européennes/internationales (*Conseil européen, ONU, OTAN, etc.*).

Afin d'illustrer nos synthèses, nous recourrons à trois exemples de recherches réalisées dans des pays, contextes et périodes différents.

Les buts de la recherche menée dans les années 2001-2004, au Portugal, auprès d'étudiant·es lusophones en première et en troisième année de licence, étaient de décrire les représentations du français langue étrangère et d'étudier leur évolution (Melo-Pfeifer & Pinto 2009). Au total, 91 questionnaires ont été remplis – les étudiant·es ont été invité·es à indiquer, entre autres, le niveau de proximité et de facilité des langues romanes par rapport au portugais, à donner les motifs du choix de telles ou telles langues pour les apprendre et les situations de contact avec celles-ci, mais aussi à rédiger un texte au sujet: "Imaginez que vous devriez décrire la langue X à quelqu'un n'ayant eu aucun contact préalable avec elle. Qu'est-ce que vous lui diriez et pourquoi?".

En première année d'études, les répondant·es attribuent au français principalement des valeurs affectives et le personnifient (*beau, romantique, chic, élégant, séduisant, amour, je t'aime*, etc.). Ensuite viennent ses traits cognitifs (*facile, difficile, proche du portugais*, etc.). À la fin sont évoqués ses atouts pragmatiques (*langue internationale, accès au monde du travail*, etc.), le français est même considéré comme la langue romane la plus importante en contexte portugais. Deux ans plus tard, soit en troisième année de leurs études, les répondant·es modifient légèrement leur classement – les valeurs affectives font place aux caractéristiques cognitives:

[...] il n'est pas étonnant que des catégories rendant compte du FLE comme construisant des rapports interpersonnels n'atteignent pas de résultats significatifs, puisque l'apprentissage semble centré sur des aspects formels de la langue [...] (Melo-Pfeifer & Pinto 2009: 9).

Il vaut la peine d'ajouter que certain·es confrontent le français à l'anglais: le premier semble trop statique et il ne répond pas aux exigences de réalités contemporaines, le second est moderne. Un rayon d'optimisme apparaît: le français peut être perçu comme "une langue-outil d'autopromotion personnelle" (Id.: 7-8).

En 2014, Waltermann a interrogé 107 enseignant·es du canton de Genève (dont 72% étaient francophones) sur leurs représentations de sept langues (Waltermann 2017). La chercheuse leur a demandé de noter les trois premiers mots leur venant à l'esprit à propos de chaque langue ainsi que de juger toutes les langues en utilisant les différenciateurs sémantiques (p. ex. *facile/difficile*). Les résultats montrent que les mots les plus fréquents pour le français sont: *littéraire/littérature, belle/beauté, maternelle, difficile/difficulté, riche/richesse, élégante/élégance, poétique/poésie*. Pour d'autres langues, d'autres concepts se placent en tête: *difficile* pour l'allemand et le suisse-allemand, *chantant/beau* pour l'italien, *vacances/voyage* pour l'espagnol, etc. Le français ainsi que l'allemand, le suisse-allemand et le portugais sont considérés comme difficiles; pour les autres langues, c'est le contraire. La plupart des mots caractérisant l'anglais se rapportent à la mondialisation: *international, mondial, universel, global, utile, indispensable, voyage*, etc. C'est l'espagnol qui passe également pour utile, de plus, il est chantant.

L'objectif de Kucharczyk et Szymankiewicz (2020) était de comparer les représentations du français langue étrangère auprès de lycéens·nes polonais·es de Varsovie qui l'apprennent et d'autres qui ne l'ont pas choisi. Au total, 556 personnes ont participé à cette recherche. Le questionnaire se composait de questions fermées, portant sur cinq domaines d'analyse: le français en tant que phénomène linguistique, esthétique, culturel, social et politique. Pour 26 items appartenant à ces catégories, les apprenant·es attribuaient une valeur sur une échelle allant de 1 à 5, p. ex. "Le français peut être utile pour: diplomatie, institutions de l'Union européenne, valeurs démocratiques [...]"; "La langue française me fait penser à: une prononciation difficile, une grammaire logique, un débit rapide [...]", etc.

Les résultats dévoilent une image assez complexe du français: les lycéens·nes l'apprennent non seulement pour la beauté des sonorités, mais aussi pour renforcer leur position sur le marché du travail (78%) ou partir étudier dans une ville francophone (37%). En parallèle, ceux et celles qui n'apprennent pas le français constatent qu'ils·elles ne l'ont pas choisi pour trois raisons: il semble peu utile pour l'avenir (62%), trop difficile à apprendre (54%) ou, tout simplement, il ne leur plaît pas (51%). *Prononciation difficile (articulation de [R]), débit rapide, sonorité agréable, élégance, esprit romantique, mode, art, endroits intéressants dans le monde, voyages intéressants* sont les mots le plus souvent attribués à la langue française dans les deux groupes.

Comme ces quelques exemples le montrent, les représentations de la langue française, quels que soient le lieu et la situation de la recherche, sont caractérisées par une double nature: d'une part, de nombreux qualificatifs positifs se rapportent à son côté esthétique et à la culture française; d'autre part, quant aux exigences cognitives liées à son apprentissage, un mythe de difficulté pèse lourdement sur son image. Les valeurs à caractère pragmatique passent au second plan. Ci-après, nous aurons l'occasion de voir si le contexte de la mondialisation modifie ces représentations.

3. Recherche

Dans cette section, nous présenterons les questions de recherche, les caractéristiques de l'échantillon et les procédures appliquées. Les titres des sous-sections 3.3.1, 3.3.2 et 3.3.3 correspondent à nos trois questions de recherche.

3.1 But et questions de recherche

Le but de notre recherche était de révéler les représentations des apprenant·es internationaux·ales et français·es à l'égard des langues, du français en particulier, du point de vue de la mondialisation. Nous avons défini les questions de recherche suivantes:

1. Quelles sont les premières associations qui viennent à l'esprit quand on pense à la langue française du point de vue de la mondialisation? Est-il possible de reconstruire ses champs sémantiques? Quels sont les sentiments éprouvés par les répondant·es (frustrations, espoirs, optimisme/pessimisme...)?
2. Comment est perçue la langue française à l'époque de la mondialisation (utilité, prestige, valeurs ajoutées...)? Peut-on lui attribuer l'adjectif "mondial" et quels sont les arguments pour justifier son emploi?
3. Peut-on parler de différents rôles qu'ont à assumer les langues de nos jours et si oui, de quels rôles s'agit-il? Les différentes langues, sont-elles complémentaires ou concurrentielles à l'ère de la mondialisation? Quels sont les domaines concernés?

3.2 Échantillon et méthodologie

La présente recherche a été réalisée auprès de 80 étudiant·es, dont:

- a) 52 étaient des étudiant·es internationaux·ales (ÉI; répondant·es 1-52);
- b) 28 étaient des étudiant·es d'origine française (ÉF; répondant·es 53-80).

Notre but partiel était de confronter les représentations partagées par les deux groupes et d'identifier les domaines au sein desquels les différences sont les plus saillantes. Quant au type d'établissement, il est question d'étudiant·es de trois universités publiques en Grèce, en Pologne et en France, venant de sept pays européens: Autriche, Bosnie-Herzégovine, Danemark, France, Grèce, Pologne et Russie. Ils·Elles font leurs études dans les filières suivantes:

- a) didactique du français langue étrangère (niveau master – M1 et M2);
- b) langue et littérature françaises (niveau licence – 3^e année);
- c) philologie française (niveau licence – 3^e année et niveau master – M1 et M2).

Le profil des étudiant·es devrait se répercuter sur une meilleure conscience du fonctionnement de la langue française – par le choix de cet échantillon, nous comptons sur une analyse plus nuancée et sur des données plus détaillées.

La recherche a été effectuée en 2020, par le biais d'une enquête en ligne sur Google Forms, dans laquelle nous avons posé quelques questions correspondant aux questions de recherche exposées dans la section précédente. Les questions étaient ouvertes et nous les avons formulées de façon très générale, dans le dessein de capter la perspective la plus subjective possible, trouvant son reflet aussi bien dans le choix des aspects discutés que dans le vocabulaire utilisé pour en parler.

3.3 Résultats – présentation et discussion

3.3.1 Premières associations sur la langue française face à la mondialisation

Les résultats ressortant de la première question de l'enquête correspondent à la première question de recherche, i.e. "Écrivez 3 mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez au lien entre la mondialisation et la langue française". Ils peuvent sembler surprenants.

D'après l'analyse quantitative, dans le groupe des apprenant·es internationaux·ales, c'est le mot *colonisation* qui se place en tête, quoique le nombre total de répondant·es l'ayant donné ne dépasse pas 20%. Viennent ensuite trois mots souvent évoqués dans le contexte de la mondialisation: *unification*, *Internet* et *francophonie* (environ 15% des répondant·es les ont cité·es). À part ces entrées, le glossaire qui se dessine pour qualifier le français dans notre étude est extrêmement riche et hétérogène. D'une part, nous trouvons dans cette liste des mots qui concernent directement la France, y compris quelques noms de marques: *Auchan*, *Leroy Merlin*, *Carrefour*, *fromage Danio*, *Renault*, *mode*, *agriculture*, *camembert*, *pain*, *baguette*, *Liberté*, *Égalité*, *Fraternité*, etc. D'autre part, ce sont de très nombreux mots et termes généraux, relatifs à la mondialisation: *chances*, *changement*, *communication*, *diffusion*, *diversité*, *échanges*, *éducation*, *évolution*, *expansion*, *médiation*, *mobilité*, *popularité*, *richesse*. Tous les mots cités ci-dessus ont été évoqués entre une et trois fois.

Quant aux apprenant·es français·es, il est impossible de former une telle liste, même plus modeste: les réponses sont trop hétérogènes et ne proposent des mots qui ne se répètent que deux fois pour les plus fréquents. Une seule exception: c'est le terme *francophonie* (ou *Organisation internationale de la Francophonie*), cité par quatre répondant·es. Il est également difficile de discerner, dans cette liste, les domaines auxquels se rapportent les mots, mais il est aisé de constater qu'ils sont beaucoup plus généraux et moins liés aux spécificités culturelles, économiques et géographiques de la langue française que les mots proposés par les apprenant·es internationaux·ales. Nous y rencontrons les mots tels que: *culture*, *découverte*, *démocratisation*, *diffusion*, *diversité*, *échange(s)*, *enrichissement*, *évolution*, *immigration*, *influence*, *interculturel/interculturalité*, *libéralisme*, *liberté*, *mobilité*, *monde*, *opportunité*, *ouverture*, *partage*, *technologie*, *univers*, *variation*, *voyage*, etc.

3.3.2 Langue mondiale

"Est-ce que, selon vous, le français est une langue dite mondiale?" et "Quels sont les facteurs pour décider si une langue donnée est considérée comme mondiale?" sont deux questions abordant le statut mondial des langues.

Parmi les apprenant·es internationaux·ales, le ton sceptique est rare – seulement quelques personnes prennent des distances par rapport à cette image, la majorité des répondant·es étant prêt·es à attribuer au français l'adjectif

mondial. Les explications sont assez succinctes et deux arguments pour justifier le statut mondial du français sautent aux yeux.

Premièrement, le français est une langue parlée dans plusieurs pays – deux citations peuvent illustrer ces propos:

Oui, le français fait partie des langues mondiales, il est la langue officielle dans 29 pays et présente sur tous les continents, environ 300 millions de locuteurs s'en servent (ÉI: 7).

Oui, le français est une langue mondiale. Ce ne sont pas seulement les Français qui la parlent, mais plusieurs autres pays, elle est souvent enseignée autant qu'une langue étrangère, après l'anglais et l'espagnol (ÉI: 9)².

Deuxièmement, le français est perçu comme une langue d'élite, employée dans des organisations internationales et dans des situations officielles (*UE, ONU, Genève, Bruxelles, diplomatie, événements sportifs*) – en voici un exemple:

Oui, je pense que le français joue toujours un grand rôle dans la politique, dans la diplomatie, et qu'il est toujours considéré comme un bon point de départ pour l'apprentissage d'autres langues romanes et comme un atout pour le travail (ÉI: 10).

Il vaut la peine d'ajouter que les répondant·es internationaux·ales voient de nouvelles chances et des conditions favorables à la "renaissance" du français à l'échelle mondiale:

La langue française aujourd'hui est une langue mondiale! Le français sera parlé par 477 à 747 millions de personnes dans un demi-siècle, selon les projections du rapport annuel de l'Organisation internationale de la Francophonie (ÉI: 49).

Oui. Après le Brexit, la France et le français deviendront plus internationaux (ÉI: 24).

Dans le groupe des répondant·es français·es, à la question "Est-ce que, selon vous, le français est une langue dite mondiale?", la moitié répond "non". Les arguments avancés s'opposent aux arguments affirmatifs évoqués par les étrangers·ères, p. ex.:

Je n'ai pas l'impression que le français soit une langue mondiale. Je connais assez peu de personnes dans le monde qui parlent français, excepté dans les pays francophones (ÉF: 65).

Non, même si elle a peut-être beaucoup de locuteurs du fait de l'image ou, si je peux dire, de la "puissance" de notre pays, mais elle ne l'est pas autant que l'anglais (ÉF: 75).

Il arrive qu'aussi bien les répondant·es internationaux·ales que les répondant·es français·es tentent d'éclaircir les raisons pour lesquelles le français est "moins mondial" que l'anglais – il est intéressant de remarquer qu'ils·elles recourent au même type d'explication:

Oui, le français est une langue mondiale, mais pas dans la même mesure que l'anglais. Le nombre de personnes qui l'utilisent est grand, mais il reste une langue difficile à apprendre, dû à la complexité de sa grammaire (ÉI: 20).

Non, puisqu'elle est qualifiée de langue "difficile" à apprendre par grands nombres de locuteurs d'autres langues (ÉF: 76).

² Pour toutes les citations, nous gardons leurs versions originales.

Non, car elle ne sait pas s'adapter aux changements que la mondialisation lui apporte. Seul le français métropolitain est reconnu par les universitaires, et les académiciens retardent le plus possible l'évolution naturelle de la langue (ÉF: 79).

Cette complexité du français, sa difficulté, voire la complication de ses différents concepts et son caractère trop normatif – entre autres par rapport aux autres langues romanes comme l'espagnol ou l'italien – sont mentionnés à plusieurs reprises.

Ceux et celles qui reconnaissent, dans le groupe des répondant·es français·es, le statut mondial de la langue française, font appel aux mêmes arguments que les répondant·es étrangers·ères – le nombre de locuteurs·trices, le nombre de pays où le français est officiel/parlé au quotidien, le nombre total d'apprenant·es, la présence d'entreprises françaises dans le monde, l'impact de la culture française sont, d'après eux et elles, les facteurs permettant de constater si la langue est mondiale. Les cultures francophones ne sont mentionnées, dans ce contexte, dans aucune production (!) – le français est fortement identifié à la France.

3.3.3 Différentes langues, différents rôles

Conformément aux buts de la recherche, nous avons ensuite posé les questions suivantes: "L'anglais est devenu le mode de communication mondial. Il paraît même que 'l'anglais suffit'. D'après vous, de nos jours, quel est l'intérêt d'apprendre différentes langues? Est-ce que ces différentes langues peuvent avoir différents rôles à assumer? Sont-elles plutôt concurrentielles ou complémentaires?".

Cette fois-ci, les réponses à propos de la place de la langue française fournies par les répondant·es internationaux·ales et français·es ne diffèrent pas, par conséquent, nous les analysons ensemble.

Tout d'abord, il faut noter que – contrairement à notre hypothèse – presque tous les répondant·es ne voient aucune concurrentialité entre les langues et leur attribuent plutôt des rôles différents. Et même si l'anglais est, incontestablement, la langue qui passe pour universelle, permettant de "communiquer partout dans le monde" (ÉI: 20), la position des autres langues ne semble pas menacée, elle est tout simplement différente. Nous citons trois exemples:

Il paraît que les langues ont leurs rôles spéciaux dans différentes situations. L'anglais, certes, domine, mais on peut se poser la question s'il suffit – vraiment – de le connaître pour profiter pleinement de diverses situations, entre autres professionnelles, durant les voyages, etc. (ÉI: 43).

Comme l'anglais semble un passe-partout, il n'est plus une option aussi séduisante qu'autrefois: peut-être ce n'est plus une langue étrangère? Ce sont les autres langues qui ouvrent les portes, qui – comme l'anglais est une langue plutôt simple – exigent un effort, stimulent le progrès et facilitent l'acquisition d'autres outils langagiers (ÉI: 10).

Il serait bon de veiller à un équilibre entre les langues. L'anglais est la langue de communication, le français reste [...] la langue de diplomatie, l'allemand permet de

communiquer dans l'automobile, le chinois dans les affaires, etc. Je pense que les langues correspondent à la spécificité de certaines branches et il faut le garder (ÉI: 52).

Plus de 50% des répondant·es évoquent aussi, de manière plus ou moins explicite, ladite diversité de rôles à travers le prisme de leur développement personnel au sens large du mot: culturel, intellectuel, affectif... En voici deux exemples:

Je trouve qu'apprendre différentes langues est très important, car les langues affectent notre pensée, élargissent nos horizons et effacent les frontières (ÉI: 36).

En créant notre portfolio langagier, en puisant dans plusieurs sources, on développe non seulement notre répertoire, mais aussi le savoir-apprendre et le savoir-être (ÉI: 37).

La question d'un épanouissement plus profond, de nature psychologique, par l'intermédiaire et dans différentes langues, est également soulevée:

Chaque nouvelle langue permet de découvrir "un nouvel univers". Certes, la majorité communique de nos jours en anglais, l'utilise en tant qu'instrument, mais ne comprend pas son essentiel, sa philosophie, son fonctionnement interne, ne se pose même pas la question s'il est beau, tandis qu'il est si important de nouer un lien avec une langue (ÉI: 2).

Je crois que chaque langue a un rôle différent à jouer, mais ce n'est pas la question de la concurrence, mais celle de l'immersion dans différents univers – je me sens différemment en regardant des films en français et en anglais [...], ces deux langues engagent différentes facettes de ma personnalité [...]. C'est à nous de choisir à quel univers nous voulons appartenir plus ou moins (ÉI: 52).

Du point de vue des connaissances et du caractère, apprendre une langue apporte une véritable ouverture d'esprit [...]. Les langues sont complémentaires, elles permettent d'être plus proches et de mieux se comprendre les uns les autres (ÉF: 56).

Un·e des répondant·es va encore plus loin, en accordant à l'apprentissage de diverses langues, la possibilité de dépasser "l'homogénéité" de la pensée moderne:

Si l'on considère l'anglais comme étant la langue du capitalisme financier mondial, apprendre d'autres langues pourrait être une alternative à un mode de pensée globalisé (Étudiant français: 68).

L'anglais n'est qu'"un minimum vital, une langue de survie" (ÉF: 66) et "il suffit pour communiquer à un niveau basique" (ÉI: 6). Ce sont les langues autres que l'anglais qui peuvent menacer le français, selon les répondant·es. L'espagnol arrive en première position, mais les détails de cette concurrentialité ne sont expliqués dans aucune production.

4. Vers des conclusions plus générales

Dans cet article, notre intention était de mettre en avant les représentations des langues, surtout du français, dans l'optique de la mondialisation. Des tendances claires apparaissent tout au long des résultats de la recherche, bien qu'elles puissent surprendre par endroits et réfutent nos hypothèses de départ.

Avant tout, il convient de souligner que les mots donnés par les répondant·es par rapport au lien entre la langue française et la mondialisation sont positifs et constructifs dans ce sens qu'ils désignent plutôt des chances et des défis, moins

des dangers et des risques. Cette perspective pouvant être qualifiée d'optimiste est le contraire de visions stéréotypées, assez souvent diffusées par le grand public, d'après lesquelles l'espace pour de multiples formes de diversité est réduit au minimum en raison des processus propres à la mondialisation. Interprétant les paroles des répondant·es, on pourrait conclure que cet espace est toujours disponible, ouvert à la modification, voire vacant.

Contrairement aux prévisions, le rapport des autres langues avec la langue anglaise ne récolte pas d'avis négatifs. L'anglais est, sans aucun doute, une langue mondiale, mais il n'est pas présenté comme un danger pour les autres langues; l'anglais est pour beaucoup une langue que l'on doit connaître, mais sa connaissance n'entrave pas l'apprentissage d'autres langues. C'est surtout l'espagnol qui entre en concurrence avec le français. Ainsi, la maîtrise d'une autre langue étrangère en plus de l'anglais constitue un atout pragmatique supplémentaire, essentiel sur le marché du travail et offre d'autres avantages liés au développement personnel.

Pour considérer telle ou telle langue comme mondiale, trois critères dits objectifs sont énumérés:

- le nombre de ses utilisateurs;
- l'importance économique d'une région donnée/un pays donné;
- la présence dans l'économie/la diplomatie/les relations internationales.

Bien que le succès de l'anglais soit identifié, entre autres, à sa prétendue facilité, ce critère n'est pas donné comme celui pour acquérir le statut de mondial. Mais il faut remarquer que les répondant·es internationaux·ales par rapport à leurs correspondant·es français·es font preuve d'un plus grand optimisme quant au(x) rôle(s) de la langue française. Dans la liste des critères qui affaiblissent sa position mondiale se trouve celui de sa difficulté, argument en relation avec celui des normes auxquelles elle est subordonnée; cet aspect normatif est supposé paralyser son développement!

Quoique la position de certaines langues soit privilégiée dans différentes régions du monde et dans différents secteurs, chacune a son rôle (ses rôles) à assumer. C'est surtout dans ce contexte que les répondant·es évoquent les idées et les slogans relatifs à la diversité: ouverture à autrui, épanouissement psychologique, meilleure compréhension, épanouissement de son savoir-être, développement d'habiletés appartenant au savoir-apprendre, etc. L'anglais est exigé dans plusieurs sphères et contextes (professionnels, touristiques, etc.), mais la connaissance d'autres langues semble assurer une perception plus subtile des gens et des phénomènes, d'après les paroles des répondant·es.

Si l'on compare nos résultats aux résultats obtenus dans d'autres recherches, y compris celles que nous avons citées dans l'article, trois conclusions se dessinent. Les représentations du français, surtout du français langue étrangère, sont relativement stables dans le temps et selon les lieux

géographiques en Europe. Certes, les enseignant·es et les apprenant·es avancé·es sont capables de les nuancer, mais en général, le contexte (public, type d'école) ne les fait pas varier.

Ces quelques constats récapitulant la recherche que nous avons menée nous poussent à développer notre réflexion pour formuler des questions plus ouvertes: quel est l'objectif d'analyser les représentations en classe de langue? Est-il utile de soumettre à un examen les images de différentes langues à différents moments de l'histoire, à différents stades de l'éducation? Quel profit peut-on tirer de leur analyse? Comme le souligne Moussouri (2010), "[l]e rapport dialectique entre pratique didactique et représentation soulève la question cruciale selon laquelle il s'avère dorénavant *impératif* de considérer le processus d'enseignement d'une langue également sous l'angle des représentations *qui le régissent et le définissent*" [c'est nous qui soulignons]. En fait, même si elles ne sont pas toujours verbalisées, voire conscientisées, elles exercent une influence plus ou moins directe et plus ou moins significative sur le déroulement d'un cours de langue. La dynamique affective des représentations (premières associations, émotions ressenties, stéréotypes véhiculés par les médias, etc.) peut jouer un rôle prépondérant pour ce qui est de l'attitude envers l'apprentissage de telle ou telle langue, les milieux qui l'utilisent, même l'enseignant·e qui la transmet; le type de motivation dominant, le degré d'anxiété, le niveau d'ouverture par rapport aux diverses situations didactiques et communicatives, les comportements langagiers adoptés le plus souvent, les stratégies d'apprentissage et de communication récurrentes sont à peine quelques facteurs susceptibles d'être influencés par celles-ci. Il est, dès lors, fortement désireux de les faire verbaliser par les apprenant·es pour les détecter, les confronter les unes aux autres et deviner leurs conséquences pour le parcours de l'apprentissage. La même tâche appartiendrait aux enseignant·es, mais... c'est un sujet pour une autre exploration.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdel Fattah, F. (2017). Les représentations de la grammaire: un éclairage précieux. *EDL Études en Didactique des Langues*, 28, *Représentations & stéréotypes*, 31-45.
- Aslan, A. (2020). Regards sur l'insécurité linguistique chez des candidats à l'examen du diplôme d'études en langue française (DEL F). In: V. Feussi & J. Lorilleux (éds.), *(In)sécurité linguistique en francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires*, 327-339. Paris: L'Harmattan.
- Auger, N. (2003). "Ça casse la langue d'un étranger". Les représentations de la langue et de son apprentissage: une question interculturelle. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 50, 23-36.
- Auger, N. (2021). La présence de la langue française dans le monde: enjeux des représentations. In: J.-L. Chiss (éd.), *Le FLE et la francophonie dans le monde*, 79-112. Malakoff: Armand Colin.
- Djeghar, A. (2020). *Le français langue étrangère et les représentations socio-langagières*. Paris: L'Harmattan.
- Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, VI.

- Gardies, P. (2003). Les représentations interculturelles de futurs enseignants de FLE. In: M.-C. Alén Garabato, N. Auger, P. Gardies & E. Kotul (éds.), *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquêtes et analyses*, 73-113. Paris: L'Harmattan.
- Kucharczyk, R. & Szymankiewicz, K. (2020). Les représentations de la langue française chez des élèves polonophones. Quel impact sur le choix de la langue étrangère à l'école? *Neofilolog*, 55(2), 173-194.
- Le Bon, G. (1895). *Psychologie des foules*. Paris: Hachette Livre-BNF.
- Marquilló Larruy, M. (2000). Métaphores et représentations du cerveau plurilingue: conceptions naïves ou construction du savoir? Exemples dans le contexte d'enseignement andorran. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32, 115-146.
- Maurer, B. (2014). La langue française en Afrique. 1. Francophones d'Afrique: quelles idées sur les langues? In: A. Wolff & A. Aithnard (éds.), *La langue française dans le monde 2014*, 39-69. Paris: Éditions Nathan, Organisation internationale de la francophonie. <https://www.odsef.fss.ulaval.ca/sites/odsef.fss.ulaval.ca/files/uploads/Rapport-OIF-2014.pdf>.
- Melo-Pfeifer, S. & Pinto, S. (2009). Évolution des images du FLE à l'université: une étude de cas au Portugal. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 6(1), <https://journals.openedition.org/rdlc/2112>.
- Moliner, P. (1989). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, XLI, 759-762.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moussouri, E. (2010). Pratiques didactiques et représentations: un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7-2. <https://journals.openedition.org/rdlc/2153>.
- Outaleb-Pellé, A. (2014). L'impact des attitudes et représentations des langues sur l'enseignement. Le cas du français en Algérie. *SHS Web of Conferences*, 8/2014, 4^e Congrès Mondial de Linguistique Française, 1719-1729. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01060.pdf.
- Piermattéo, A. & Guimelli, C. (2012). Expression de la zone muette des représentations sociales en situation d'entretien et structure discursive: une étude exploratoire. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 94/2, 223-247.
- Smuk, M. (2018). Représentations envers les difficultés de la grammaire française – cas de futurs philologues polonais. *SHS Web of Conferences*, 46/2018, 6^e Congrès Mondial de Linguistique Française. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/07/shsconf_cmlf2018_13004.pdf
- Smuk, M. (2020). Barrières dans l'apprentissage du FLE aux yeux des étudiants polonophones. In: F. Kakoyianni-Doa, M. Monville-Burston, S. Papadima-Sophocleous & F. Valetopoulos (éds.), *Langues moins Diffusées et moins Enseignées (MoDiMEs). Langues enseignées, langues des apprenants / Less Widely Used and Less Taught Languages. Language learners' L1s and languages taught as L2s*, 83-96. Bruxelles – Bern – Berlin – New York – Oxford – Wien: P.I.E. Peter Lang.
- Smuk, M. (2021a). Perception et conceptualisation de la grammaire française: donnons la parole aux apprenants. In: Ch. Lacassain-Lagoin, F. Marsac, F. Schmitt, M. Daňko, B. Vaxelaire & R. Sock (éds.), *Sens (inter)dicts. Collection Dixit Grammatica*, t. 4, 29-40. Paris: L'Harmattan.
- Smuk, M. (2021b). Identifier et affronter les théories subjectives sur l'enseignement/apprentissage des langues. In: N. Sorba (éd.), *Transmettre les langues: pourquoi et comment? Les défis pédagogiques*, 267-283. Louvain-la-Neuve: EME Éditions.
- Smuk, M. & Sujecka-Zajac, J. (2019). Importance de la norme linguistique dans l'autonarration des étudiants en philologie romane. In: K. Karpińska-Szaj & B. Wojciechowska (éds.), *Studia Romanica Posnaniensia*, 46(2), *La narration en didactique des langues*, 111-122.

- Szymankiewicz, K. (2015). Un prof de langue est comme un guide, un agriculteur ou... une sorcière? Analyse des représentations du métier d'enseignant de FLE chez des étudiants en philologie romane de l'Université de Varsovie. In: M. Sowa (éd.), *Enseignement/apprentissage du français face aux défis de demain*, 287-297. Lublin: Werset.
- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- Waltermann, E. (2017). Stéréotypes et variations dans les représentations de langues étrangères chez les enseignants. *EDL Études en Didactique des Langues*, 28, *Représentations & stéréotypes*, 163-185.
- Yapo, Y. (éd.) (2016). *Étudier les représentations sociales*. Paris: L'Harmattan.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier, Collection Crédif – Essais.