



L'importance de l'image

La représentation de la langue et de la culture françaises parmi des élèves en 3
HAVO et leur décision de continuer ou non avec le français comme langue
étrangère au lycée



17/01/2020

SABINE STEKELENBURG | 4290518 | UNIVERSITE D'UTRECHT

Première lectrice : Dr. Michèle Kremers-Ammouche

Deuxième lectrice : Drs. Marie-Claire van den Wijngaard-Foux

Contenu

1. Introduction	2
2. Cadre théorique	4
3. Méthode.....	9
3.1 Participants et échantillonnage	9
3.2 Collection des données et instruments de mesure	10
3.3 Fiabilité.....	14
4. Résultats	18
4.1 La représentation de la langue et de la culture françaises	18
4.2 Le rôle de la représentation de la langue et de la culture françaises dans le choix des élèves	21
5. Conclusion et discussion	24
6. Bibliographie.....	27
Annexe 1 : le questionnaire	30
Annexe 2 : Résultats des questions ouvertes.....	34
Annexe 2.1 : Questions 6 et 11 – les questions ‘neutres’	34
Annexe 2.2 : Questions 7 et 12 – les questions ‘positives’	35
Annexe 2.3: Questions 8 et 13 – les questions ‘négatives’	36
Annexe 2.4 : Question 10 – concernant l’usage du français	36
Annexe 2.5 : Questions 9 et 14 – concernant la valorisation de la langue	37
Annexe 3 : Schéma pour les interviews semi-structurées	38
Annexe 4 : Catégorisation des questions ouvertes	39
Annexe 4.1	39
Annexe 4.2	40
Annexe 4.3	41
Annexe 4.4	42
Annexe 4.5	43
Annexe 4.6	44
Annexe 4.7	45
Annexe 4.8	46
Annexe 4.9	47

1. Introduction

« *La France est un beau pays, dommage que les Français y habitent* », c'est une expression bien connue aux Pays-Bas. Cette maxime montre que la représentation des Français chez les Néerlandais est généralement mal en point. En même temps, le français en tant que langue étrangère à l'école est en déclin (Visiegroep Buurtalen). En 2016, seulement 15,6% des élèves au lycée ont participé au baccalauréat en français, tandis qu'en 2000 c'était encore 20,3% (Proft & Böttger, 2016 ; 3-4). En outre, le niveau acquis après le baccalauréat a diminué (Canton & Klein, 2009).

Beaucoup de décisions politiques, comme le *Mammoetwet*¹ ont contribué à ces faits (Voogel, 2018). Cependant, nous nous concentrerons sur l'image du français. Il est apparu, à la suite d'une enquête menée en 2015 parmi des enseignants de français, que le deuxième obstacle le plus important (après la concurrence avec d'autres langues sauf l'anglais) pour l'enseignement du français selon eux était sa réputation (Levende Talen Magazine, 2016 : 7 ; Voogel, 2018 : 129-137 & 209-211). Autrement dit, sa représentation ou son image. A la question demandant ce qu'est exactement cette image parmi la population néerlandaise, les professeurs de français interviewés par Voogel (2018 129-137) répondaient de manière presque uniforme que le français est considéré comme difficile. Cette réputation est transmise par les parents aux élèves et trouve ses racines, entre autres dans les médias sur surtout la France mais également d'autres pays francophones. Cela a finalement des conséquences pour, mais est également causé par, la manière dont le français est enseigné à l'école (Voogel, 2018 : chapitre 6). En revanche, le facteur le plus important promouvant le français dans l'enseignement touche également au domaine de la représentation : la France en tant que pays pour les vacances (Levende Talen Magazine, 2016 : 7). La position du français dans l'enseignement est donc, selon les professeurs, en grande partie liée à sa représentation.

Ce qui pourraient être les sources historiques, sociales et politiques de cette image du français est déjà décrit par Voogel (2018). Nous ne nous occuperons donc pas de ces racines de la problématique. Cependant, nous nous focaliserons sur l'image représentée chez les élèves eux-mêmes. En fin de compte, ce sont eux les destinataires de toute décision politique et éducative et ce sont eux qui choisissent de continuer ou non avec le français au lycée. Par conséquent, c'est leur représentation du français qui compte de la manière la plus directe. Pourtant, personne ne leur a demandé dans le cadre d'une recherche scientifique, quelles sont leurs opinions sur ce sujet. La manière dont la langue et de la culture françaises sont représentées parmi les élèves et le rôle qu'une telle représentation joue dans l'enseignement est donc importants et valait la peine d'être approfondis.

¹ Le *Mammoetwet* est une loi qui date de 1963 et qui a réformé le système scolaire. Cela a entre autres mené à un déséquilibre entre les différents types d'enseignement à cause d'une différence entre les langues offertes au collège (Voogel, 2018).

L'enseignement des langues modernes est surtout en déclin dans le HAVO², plus que dans le VWO ou le Gymnasium, parce qu'il n'est pas obligatoire de continuer avec le français ou l'allemand tandis qu'au VWO et Gymnasium c'est obligatoire de choisir au moins une de ces deux langues (KNAW, 2018 : 52-59). Si les élèves de HAVO continuent avec le français au lycée, c'est donc réellement par choix. Par contre, l'enseignement du français est encore plus menacé dans l'enseignement professionnel (VMBO). Cependant, comme le français n'y est même pas obligatoire au collège (KNAW, 2018 : 52-59) nous prévoyons qu'au VMBO il y a surtout d'autres facteurs (des facteurs politiques et organisationnels) qui ont résulté en une baisse de l'enseignement du français. Il n'est donc pas logique d'étudier l'influence de la représentation du français parmi les élèves du VMBO parce qu'ils n'ont souvent même pas l'opportunité d'apprendre le français à l'école. Enfin, l'enseignement du français dans le HBO (l'enseignement qui succède le HAVO) est également menacé (KNAW, 2018 : 52-59). Dans cette étude, nous nous concentrons donc sur des élèves en HAVO. Plus concrètement, nous nous concentrons sur des élèves au niveau 3 HAVO, parce que cette année est une année clé où ils choisissent leurs matières pour le lycée et donc s'ils continuent ou non avec le français. Nous recherchons donc les représentations de la langue et de la culture françaises parmi ces élèves, ce qui nous permettra de lier ces images au choix de la filière qu'ils prendront.

La question principale est la suivante :

« Dans quelle mesure la représentation de la langue et de la culture françaises influence-t-elle l'attitude des élèves en 3 HAVO quant à l'apprentissage de la langue française (à l'école comme langue étrangère) ? »

De la question principale nous dérivons ces deux questions secondaires :

« Quelle image ont les élèves en 3 HAVO de la langue et de la culture françaises (et de la culture néerlandaise) ? »

« Combien d'élèves continueront avec l'apprentissage du français au lycée et dans quelle mesure la représentation de la langue et de la culture françaises joue un rôle dans cette décision ? »

Afin de formuler une réponse à cette problématique, nous encadrons d'abord notre recherche dans un contexte théorique scientifique. Ensuite, nous légitimerons la méthodologie choisie. Puis, nous présenterons les résultats de la recherche. Nous interpréterons ensuite ces résultats selon le contexte théorique et social discuté plus tôt pour finalement arriver à la conclusion et à la discussion où nous ferons également quelques propositions pour des recherches futures.

² Le système éducatif aux Pays-Bas est, dans le secondaire, divisé en quatre orientations différentes. D'abord le VMBO, à savoir l'enseignement professionnel qui dure quatre années et prépare les élèves par des professions concrètes. Puis il y a le HAVO qui dure cinq années et prépare les élèves par l'enseignement professionnel supérieur (le HBO). Enfin, il y a le VWO et le Gymnasium qui durent six années et préparent les élèves par l'université. L'unique différence entre le VWO et le gymnasium est qu'au Gymnasium il faut apprendre des langues classiques.

2. Cadre théorique

Dans cette recherche, nous étudierons l'image ou la représentation de la culture et de la langue françaises chez des élèves néerlandais en 3 HAVO. Cette recherche est effectuée dans un cadre imagologique, c'est-à-dire une étude critique des représentations des caractéristiques nationales (Ten Thije, 2016 : 584). Plus spécifiquement, nous observerons dans quelle mesure cette image influence l'attitude des élèves envers l'apprentissage de la langue française et plus concrètement, leur choix de continuer ou non avec l'apprentissage du français au lycée. Cependant, nous y inclurons également d'autres images liées à l'apprentissage du français comme l'utilité ou la difficulté de la langue.

Dans une étude imagologique, il est d'abord important de considérer la dynamique entre les images – ou stéréotypes – et l'identité (Ten Thije, 2016 : 584-585). Ces images stéréotypes d'un autre groupe sont des images réductrices construites sur des caractéristiques supposées être uniformes et homogènes pour le groupe entier (Abdallah-Preteille, 2005). C'est ce qu'on appelle *othering*, c'est-à-dire le processus de percevoir ou représenter l'autre (individu ou groupe) comme fondamentalement différent et étranger. Selon Dervin (2011) ce phénomène interagit avec le processus d'identification d'un groupe. En effet, les représentations de l'Autre renvoient à l'identité parce que ces représentations sont construites selon les codes du groupe dont fait partie cet individu (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier & Penz, 2004 : 174). Autrement dit, la manière dont un groupe en considère un autre révèle quelque chose sur la manière dont ce groupe se voit lui-même. Nous distinguons donc deux types d'images : l'auto-image, l'image que quelqu'un a de soi-même, et l'hétéro-image, l'image que quelqu'un d'autre a de nous (Beller & Leerssen, 2007 : xiii-xiv). Ainsi, puisque l'image de l'autre ne se construit qu'en interaction avec l'image de soi, toute identité se développe d'une manière didactique : apparemment unique, elle ne peut pourtant se constituer que par identification ou différenciation de l'autre : la représentation que se font les Néerlandais et Français, l'hétéro-image, n'a de sens qu'en rapport avec l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, l'auto-image. Dans cette analyse nous considérons également comme hétéro-image, l'image que nous avons de l'autre. Ces deux types d'images, la représentation de soi (auto-image) et la représentation que l'autre a de nous (hétéro-image) ont également une influence l'une sur l'autre. Donc, ce n'est pas uniquement l'image qu'on a d'autrui qui influence notre processus d'identification, l'image que l'Autre a de nous a une influence aussi (Howarth, 2002). Selon ce même raisonnement, l'image que nous avons de nous-mêmes, influence également l'image que nous avons de l'Autre. Pour cette raison, il est donc important de savoir quelles sont les opinions des élèves sur leur propre langue et culture afin de bien pouvoir interpréter leur image de la langue et de la culture françaises.

Un des lieux où l'image stéréotype de l'Autre se construit est l'enseignement (Dervin, 2006). Ce processus est notamment important dans l'enseignement des langues étrangères, parce que c'est souvent dans ce contexte que nous apprenons sur la culture de l'Autre (Abdallah-Preteille, 2001). En

effet, dans l'enseignement des langues étrangères, l'élève est mis en contact avec la culture associée à la langue d'un certain groupe de locuteurs natifs (Byram & Risager, 1999 : 1-6). En outre, pendant les cours de langue, ce groupe de natifs est normalement associé à l'État-nation qui lui correspond (Cole & Meadows, 2013 : 125). Autrement dit, une langue est automatiquement associée à l'État-nation où cette langue est parlée et tout stéréotype qui va avec. La langue française et les Français sont principalement associés à la haute cuisine, la haute couture, la féminité et l'élégance (Zhu, 2014 : 48). C'est ce que Risager (2007, dans Cole & Meadows, 2013 : 125) appelle le paradigme nationaliste. Selon Cole & Meadows (2013), ce paradigme nationaliste est l'un des plus grands obstacles dans l'enseignement des langues étrangères, car il empêche de bien guider les élèves vers une meilleure compréhension des langues et cultures de manière transfrontalière. Pourtant, il est important de souligner ici que ces auteurs ne considèrent pas que le seul objectif de l'enseignement des langues étrangères soit d'acquérir un certain niveau dans la langue cible. L'objectif ici est plus large, parce que les compétences générales en communication, et plus concrètement, les compétences interculturelles y sont considérées aussi.

Dans l'enseignement des langues étrangères où l'acquisition des compétences interculturelles est l'un des objectifs, l'utilisation des stéréotypes n'aboutit pas forcément à un renforcement de ces stéréotypes. De fait, selon Houghton, Li, Lebedko et Furumura (2013 : chapitre 6), si pendant l'enseignement d'une langue étrangère des stéréotypes sont contestés, cela pourrait également aider l'élève à arriver à un meilleur niveau de compétences interculturelles. Dans ce cas, l'enseignement va donc au-delà de la simple catégorisation et de la réduction à des locuteurs natifs, dans une vision essentialiste où « l'autrui culturel est [...] appréhendé selon une approche différentielle qui privilégie la culture en tant qu'entité homogène dans laquelle viennent s'inscrire les comportements » (Abdallah-Preteuille, 2005 : 34). Cependant, ce n'est pas encore devenu une habitude dans les cours de langue (Ten Thije, à venir).

Ceci n'est pas non plus commun dans les manuels en 3 HAVO où l'on insiste principalement sur la France, quelques régions françaises et un nombre limité d'autres pays francophones (Nijenkamp, 2017). La place de la culture dans les manuels de français aux Pays-Bas a récemment été analysée par Nijenkamp (2017) et Kastelein (2018). Comme Nijenkamp s'est basé sur les manuels de HAVO, ses découvertes sont importantes pour cette recherche. Afin d'analyser la place qu'occupe la culture dans les manuels de français aux Pays-Bas, Nijenkamp et Kastelein se sont fondés sur la différence entre la *Culture* avec un c majuscule et la *culture* avec un c minuscule (Nijenkamp, 2017 ; Kastelein, 2018). La première – la *Culture* – renvoie aux éléments concrets et visibles, comme l'art et la géographie et la deuxième – la *culture* – renvoie aux éléments socioculturels, comme les valeurs et croyances (Lázár, 2007 : 7). La *Culture* fait donc référence à une conception culturelle plutôt traditionnelle dans le sens de « civilisation » (idem.). L'image de l'iceberg ci-dessous visualise cette distinction entre *Culture* et *culture*. Nous voyons ici que la partie visible de la *Culture* – à la surface de l'eau – ne représente qu'une fraction de la totalité des thèmes culturels. La plupart de ces thèmes consiste donc en des thèmes invisibles associés à la *culture* – la partie immergée de l'iceberg.

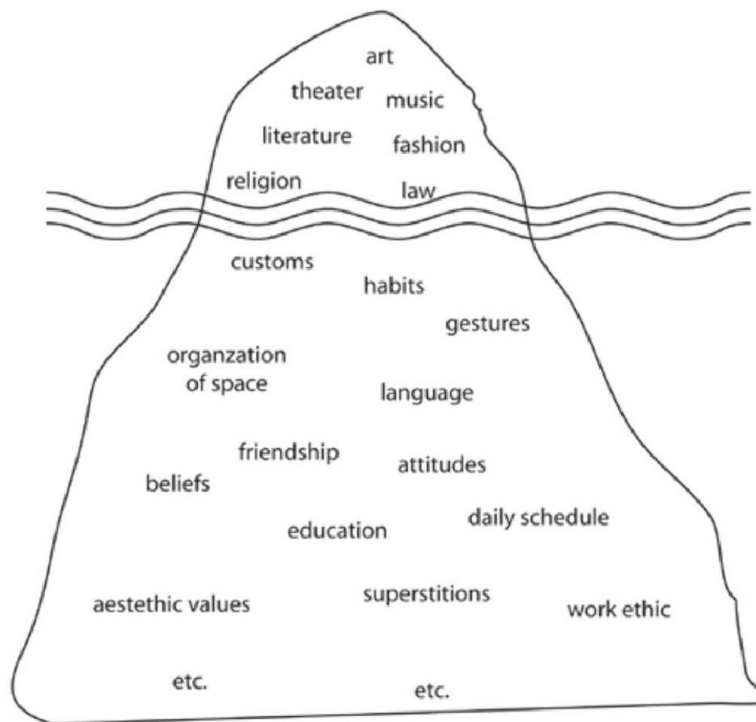


Figure 1. Le modèle de l'iceberg. (Original imprimé de : Schadewitz, N. (2009). Design Patterns for Cross-cultural Collaboration. *International Journal of Design*. 3(3), 38.)

Schein, dans son livre intitulé *Organizational culture and leadership* (2016) ajoute un troisième niveau d'analyse culturelle. Les trois niveaux d'analyse culturelle de Schein (2016 : chapitre 2) sont les suivants : celle des artefacts, celle des valeurs et celle des convictions et des suppositions sous-jacentes évidentes (Figure 1). Les artefacts sont les phénomènes tangibles et visibles correspondant à la *Culture* avec un grand c, les valeurs et convictions correspondent à la *culture* avec un c minuscule et les suppositions sous-jacentes évidentes constituent un niveau plus profond. Ce niveau-là fait référence à toute hypothèse qu'on prend pour réalité et qui est donc devenue évidente. Ces suppositions sont donc plus profondément ancrées dans nous-mêmes que nos valeurs ou notre *culture* avec un petit c, parce que nous ne nous en rendons normalement pas compte (Schein, 2016 : 21-25). Nos valeurs, convictions et finalement nos artefacts sont construits sur les bases de nos suppositions.

Figure 2.1 The Three Levels of Culture

1. Artifacts
 - Visible and feelable structures and processes
 - Observed behavior
 - Difficult to decipher
 2. Espoused Beliefs and Values
 - Ideals, goals, values, aspirations
 - Ideologies
 - Rationalizations
 - May or may not be congruent with behavior and other artifacts
 3. Basic Underlying Assumptions
 - Unconscious, taken-for-granted beliefs and values
 - Determine behavior, perception, thought, and feeling
-

Figure 2. Les trois niveaux de culture. (Original imprimé de : Schein, E.H. (2016). *Organizational Culture and Leadership*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 18.)

Dans l'apprentissage d'une langue en combinaison avec des compétences interculturelles, il faut donc être conscient de ce troisième niveau dans notre propre culture aussi. De fait, afin de comprendre la culture de l'Autre, il est nécessaire de questionner ce qu'on considère évident dans notre propre culture. Tout le monde a ses propres suppositions et c'est dans le but de découvrir nos suppositions sous-jacentes, mais également nos valeurs, qu'il est nécessaire de réfléchir sur soi-même et sa propre culture. Effectivement, comme nous l'avons dit plus haut dans le processus d'*othering*, la manière dont on voit l'Autre révèle quelque chose sur nous-même (Dervin, 2011). A contrario, la manière dont on se regarde nous-même, révèle quelque chose sur la manière dont on regarde et dont on représente l'Autre. L'existence de ce niveau sous-jacent nous donne donc une autre raison pour bien examiner les opinions sur la langue et la culture des élèves quand on considère leurs images de la langue et la culture françaises.

En revanche, il faut mentionner qu'il n'existe pas encore de consensus sur une définition spécifique des compétences interculturelles (Deardorff, 2006). Toutefois, Byram (1997), l'un des fondateurs de la réflexion sur les compétences interculturelles, a identifié quelques composants utiles sur lesquelles nous nous appuyerons (Byram, 1997 dans Ten Thije, à venir). Il s'agit des attitudes, des connaissances, de l'interprétation textuelle, de nouveaux comportements, convictions, valeurs et d'une conscience culturelle critique (idem). Ces composantes permettant de meilleures compétences interculturelles reviennent également dans le modèle de Deardorff (2006 : p. 256) présenté ci-dessous. Ce modèle doit être considéré comme un processus sans fin. Pour Deardorff (2006), il faut toujours commencer avec les « attitudes » telles que le respect, l'ouverture d'esprit ou la curiosité.

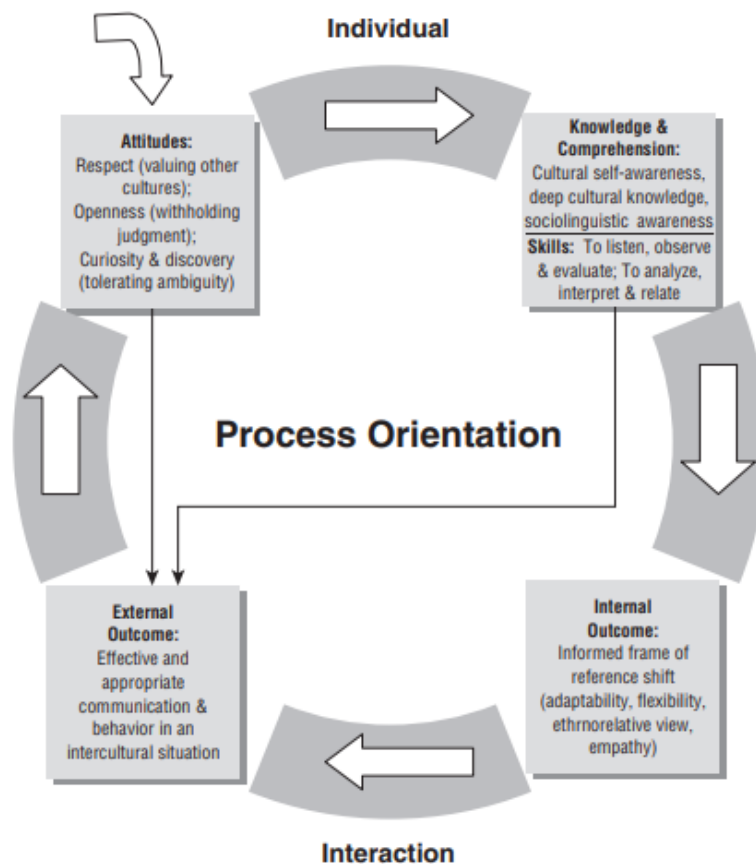


Figure 3. « Process Model of Intercultural Competence ». (Original imprimé de : Deardorff, D.K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 256.)

Nous voyons également qu'une des pistes importantes pour pouvoir changer ses propres attitudes dans ce modèle est de nouveau celle de la réflexion sur soi-même. Cela est en accord avec ce que disent Holliday, Hyde et Kullman (2017 : 24-39) : il faut être capable de se dissocier de sa propre culture pour pouvoir comprendre l'Autre. Cole & Meadows (2013) notent aussi qu'il est important d'être conscient de ces processus concernant la construction de soi, de l'Autre et de son identité.

Etrangement, ces compétences interculturelles ainsi que la réflexion sur soi-même et ses propres attitudes afin de comprendre l'Autre et sa culture ne sont pas souvent incorporées dans les manuels de français les plus utilisés au collège au HAVO aux Pays-Bas : *Grandes Lignes* et *D'accord* (Nijenkamp, 2017 : 79-86). Dans ces manuels, le contenu culturel se limite en grande partie à des déclarations factuelles qui renvoient surtout à la Culture avec un grand c et moins aux éléments socioculturels (idem.). En outre, comme l'une des causes les plus importantes de la diminution du français à l'école est la réputation du français, beaucoup de professeurs essaient de consacrer une partie des cours à des activités agréables pour leurs élèves, liées à l'amélioration de l'image du français. Pensons aux voyages scolaires et aux projets en rapport avec la mode ou autour du fromage. Cependant, dans ces cours, les

professeurs se concentrent surtout sur la France Hexagonale et cela implique une image traditionnelle du français (Levende Talen Magazine, 2016 : 9). Autrement dit, la diversité culturelle à l'intérieur comme à l'extérieur de la France n'est pas assez considérée. Cette focalisation sur la France Hexagonale est également vraie pour ce qui est des manuels *Grandes Lignes* et *D'accord* dans le collège au HAVO (Nijenkamp, 2017 : 81-85). De fait, ces manuels n'insistent que sur quelques pays francophones, notamment la Belgique, le Maroc, le Québec ou l'île de la Martinique (Nijenkamp, 2017 : 82). En outre, à l'exception du Maroc, ces deux manuels présentent souvent ces parties du monde francophones en tant que destinations touristiques (Nijenkamp, 2017 : 81-85). Remarquons ici que, quoique le sujet du tourisme soit abondant dans ces manuels, « ce thème ne figure pas sur les listes d'aspects de la *culture* que les apprenants d'une langue étrangère doivent acquérir selon le Conseil de l'Europe » (Nijenkamp, 2017 : 82). Ajoutons à cela que selon une étude faite par Byram, Zarate & Neuner (1997), l'apprentissage de la grammaire est devenu de plus en plus important au détriment des compétences communicatives générales dans la vie quotidienne. C'est ce qu'a également conclu Nijenkamp (2017 : 81) : l'utilisation de la langue dans la vie quotidienne – ou bien, ce qui revient au contenu socioculturel et aux valeurs – reste surtout superficielle et la culture cible est principalement présentée sous la forme de déclarations factuelles qui ne demandent qu'une attitude passive de la part des élèves à propos du contenu culturel et surtout d'un point de vue touristique. C'est ce qu'a conclu également Kastelein (2018 : 66-67) ; l'unique interculturalité présente dans les manuels concerne les voyages dans un pays francophone. En outre, « le profil d'apprentissage [de l'élève] est souvent celui d'un connaisseur » (Kastelein, 2018 : 67). L'élève demeure donc passif quant à ce contenu interculturel et les compétences interculturelles ne sont pas évaluées pendant les cours (Kastelein, 2018 : 66-67), et encore moins la réflexion sur ses propres attitudes envers la culture de l'Autre encadrée dans celle de soi-même.

3. Méthode

3.1 Participants et échantillonnage

Afin d'obtenir des résultats fiables, nous avons essayé d'obtenir un grand échantillon et puis de diffuser une enquête dans plusieurs classes et plusieurs écoles aux philosophies différentes. Ces écoles ont donc été sélectionnées de manière consciente selon la méthode de l'échantillonnage dimensionnel afin de couvrir toutes les catégories (Dörnyei, 2007 : chapitre 5). Pourtant, pour des raisons d'efficacité, nous nous concentrons uniquement sur des écoles de la province d'Utrecht, qui est géographiquement proche. De plus, nous avons demandé aux professeurs de nous donner volontairement l'opportunité de faire remplir le questionnaire dans leurs classes en 3 HAVO. Malheureusement, nous n'avons pas pu inclure l'école anthroposophique dans notre échantillon par manque de disponibilité des professeurs. Autrement dit, dans l'échantillonnage le facteur *opportunité* – critères de faisabilité – a joué un grand rôle aussi (Dörnyei, 2007 : chapitre 5).

Ecole³	Philosophie	Méthode de français	Nombre d'enquêtés
A	Collaboration protestante catholique et communément particulière	Grandes Lignes	23
B	Collaboration protestante catholique	Grandes Lignes	28
C	Protestante	Grandes Lignes	51
D	Catholique	Grandes Lignes	42
E	Publique	Grandes Lignes	46
F	Protestante chrétienne	Grandes Lignes	78
Totale			268

Tableau 1. Aperçu des écoles participantes, leurs philosophies et le nombre d'élèves questionnés par école.

Parmi les participants au questionnaire ($n=268$), 120 sont des garçons (44,8%), 139 sont des filles (51,9%), 4 personnes ont mis 'différent' (1,5%) et 5 personnes ne souhaitent pas le dire ou n'ont pas répondu à la question (1,8%). L'âge moyen des répondants est 14 ans ($M=14,5$, $SD=0,651$, $max=17$, $min=13$). Enfin, pour 87,7% ($n=235$) des participants, le néerlandais est l'unique langue maternelle, 7,8% ($n=21$) des participants sont bi- ou trilingues dont le néerlandais est une des langues et 12 personnes (4,5%) ont une ou plusieurs langues maternelles autre que le néerlandais. Nous n'avons supprimé aucun participant de notre sondage.

3.2 Collection des données et instruments de mesure

Comme instrument de mesure, nous avons choisi d'établir un questionnaire, afin de collecter autant d'opinions d'élèves que possible. Les questionnaires ont été menés sur papier pendant les cours de français et non électroniquement pour des raisons de fiabilité. D'autre part, comme les écoles auraient dû réserver une autre salle avec des ordinateurs, un questionnaire en ligne aurait coûté plus de temps et de moyens de la part des écoles. En outre, si les élèves avaient dû remplir un questionnaire en ligne à la maison, nous jugions très probable qu'uniquement des élèves très motivés l'auraient rempli, ce qui résulterait donc en un problème d'auto-sélection des répondants (Dörnyei, 2007 : chapitre 5). Tandis qu'un questionnaire immédiatement rempli sur papier pendant le cours n'oblige pas les élèves à le faire

³ Les écoles restent anonymes dans cette recherche. S'il est nécessaire de renvoyer à une école dans le texte, nous utiliserons les caractères comme mentionnés dans le tableau 1.

pendant leur temps libre, ce qui évite ce problème d'auto-sélection. Par conséquent, nous avons recueilli un nombre de réponses plus élevé et une meilleure représentation de la population des élèves en 3 HAVO. Cela devrait donner des résultats plus fiables permettant un meilleur point de départ pour la généralisation à d'autres écoles dans la province Utrecht.

Nous avons composé un questionnaire composé de questions ouvertes, de thèses mesurées à l'aide des échelles de Likert et de questions fermées à choix multiple. Toutes les questions étaient posées en néerlandais, parce que c'est la langue maternelle de la plupart des élèves et la langue scolaire et donc la langue qu'ils comprennent le mieux. Il serait trop difficile pour les élèves de répondre à des questions posées en français, ce qui mènerait à des réponses moins soigneuses et exactes. Les questions ouvertes sont placées au début du questionnaire pour ne pas influencer les élèves avec les thèses, les stimuler à répondre en utilisant leurs propres mots et leur permettre de se baser sur leurs propres conceptions. Ces questions ouvertes (Annexe 1) interrogent l'opinion des élèves concernant la langue et la culture françaises. A part cet objectif évident, ces questions aident également à découvrir de manière implicite ce que comprennent les élèves en 3 HAVO par le concept *culture*. En outre, nous y avons également inclus des questions ouvertes sollicitant leur opinion sur la culture néerlandaise. De fait, comme le disent Dervin (2011) et Leerssen (2007), l'image qu'on a de nous-mêmes influence la façon dont on regarde l'autre. Par conséquent, un discours sur l'autre est forcément, même de manière indirecte, un discours sur soi-même (Dervin, 2011). Pour cette raison, afin de bien comprendre ce que jugent les élèves comme étant des caractéristiques négatives ou positives, il est indispensable d'inclure également des questions sur la culture néerlandaise.

Ensuite, nous avons choisi de présenter une liste de thèses que les élèves devront juger à l'aide d'une échelle de Likert. Les différentes thèses sont construites autour de neuf thèmes différents (voir ci-dessous). Les questions sont mélangées afin que les différents thèmes soient bien repartis dans le questionnaire. Les thèmes et les thèses sont élaborés selon les images et les facteurs culturels les plus courants, notamment comme ils sont représentés dans les manuels de *Grandes Lignes* de HAVO – les manuels avec lesquels ont travaillé tous les élèves de notre échantillon – selon Nijenkamp (2017). En outre, dans notre questionnaire, nous nous sommes inspirés des obstacles et des stimulants les plus importants de l'enseignement du français selon Voogel (2018 : chapitre 6). Par exemple, comme la concurrence des autres langues hormis l'anglais est selon certains professeurs l'obstacle le plus important pour l'apprentissage du français à l'école (Voogel, 2018 : 115-119), nous avons inclus quelques questions concernant l'utilité et la beauté de l'allemand – étant une langue beaucoup enseignée dans les écoles néerlandaises – en relation avec l'utilité et la beauté du français. Finalement, nous avons utilisé des images répandues de la langue et de la culture françaises selon Zhu (2014 : 48), qui sont confirmées par propre expérience. Dans le tableau 2 ci-dessous se trouve une liste des thèmes et des thèses abordés :

Groupes et les thèses qui le constituent.

Thèmes	Numéros des thèses	Thèses
La France comme pays des vacances.	20	- <i>Frankrijk is een goed vakantie land.</i>
	21	- <i>In Frankrijk kun je lekker eten.</i>
	31	- <i>Ik ga graag naar Frankrijk op vakantie of zou dat graag willen.</i>
	51	- <i>Frankrijk is een mooi land.</i>
Du plaisir dans l'apprentissage du français.	15	- <i>Ik heb plezier in het leren van Frans.</i>
	25	- <i>Ik zie op tegen de Frans lessen.</i>
	36	- <i>Ik heb een leuke docent voor Frans.</i>
	49	- <i>Ik kijk uit naar de Frans lessen.</i>
La difficulté du français.	16	- <i>Frans is een moeilijke taal om te leren.</i>
	23	- <i>Ik ben slecht in Frans.</i>
	35	- <i>Frans is een uitdagende taal om te leren.</i>
	40	- <i>Ik ben goed in Frans.</i>
	47	- <i>Ik ben goed in het leren van talen.</i>
	La beauté du français.	17
22		- <i>Het Frans is een romantische taal.</i>
24		- <i>Nederlands klinkt minder elegant dan Frans.</i>
34		- <i>Frans klinkt mooier dan Nederlands.</i>
42		- <i>Frans is mooier dan Duits.</i>
L'utilité du français.	18	- <i>Met het Frans kan je later alleen docent worden.</i>
	27	- <i>Frans wordt alleen in Frankrijk gesproken.</i>
	28	- <i>Aan het Frans heb je niks in een vervolgopleiding of baan.</i>
	29	- <i>Ik vind het leren van Frans nuttig voor op vakantie</i>
	37	- <i>Frans is een nuttige taal om te kunnen.</i>
	39	- <i>Frans leren is nuttig, omdat Fransen geen Engels kunnen.</i>
	48	- <i>Duits is nuttiger dan Frans.</i>
	43	- <i>Met het Duits heb je later meer mogelijkheden dan met het Frans.</i>
	Stéréotypes sur les français.	19
26		- <i>Fransen zijn arrogant.</i>
30		- <i>Fransen komen altijd te laat.</i>
32		- <i>Fransen zijn modieus.</i>
38		- <i>Fransen zijn romantisch.</i>
45		- <i>Fransen zijn Bourgondiërs (houden van lekker eten).</i>
50		- <i>Fransen zouden beter Engels moeten leren.</i>
Appréciation générale des langues.	33	- <i>Als ik in Frankrijk een baguette kan bestellen bij de bakker, kan ik voldoende Frans.</i>
	41	- <i>Ik vind het belangrijk een andere taal naast Nederlands te kunnen spreken.</i>
	44	- <i>Ik spreek alleen Frans op vakantie.</i>
	46	- <i>Naast Engels is het leren van een vreemde taal niet noodzakelijk.</i>

Tableau 2.

Pour répondre à ces thèses, les élèves devaient noter l'une des cinq options suivantes : « *Helemaal oneens* » (tout à fait en désaccord), « *Oneens* » (en désaccord), « *Neutraal* » (neutre), « *Eens* » (d'accord) et « *Helemaal eens* » (tout à fait d'accord). Nous avons choisi ces cinq options, parce que nous pensons que cela donne la possibilité d'ajouter une nuance – ce qui ne serait pas possible avec seulement trois options. Par contre, les réponses restent plus claires que s'il y avait sept options offrant trop d'espace pour le doute.

Puis, nous avons posé des questions factuelles concernant les choix de l'élève sur les langues à suivre dans le secondaire, comme les valeurs qu'ils trouvent importantes dans ces choix. Nous y avons également inclus la question de savoir s'ils vont en vacances en France parce que selon des professeurs (Levende Talen Magazine, 2016 : 7), la France comme pays des vacances est le stimulant le plus important pour apprendre le français.

Finalement, après avoir obtenu les résultats de ce questionnaire, nous avons mené quatre interviews semi-structurées et informelles avec des professeures au sujet des résultats les plus remarquables et les commentaires des élèves les plus récurrents (Annexe 3 : Baarda, van der Hulst & de Goede, 2012 : 15-17 & Dörnyei, 2007 : 136). Des sujets abordés dans les interviews étaient par exemple le nombre bas d'élèves continuant l'apprentissage du français, l'ennui des élèves que les Français ne parlent selon eux pas assez d'anglais et la centralisation des élèves sur la France Hexagonale (Annexe 3). Cependant, comme les interviews étaient semi-structurées, pendant l'interview, nous avions la liberté de dévier des questions préparées à l'avance (Annexe 3) afin de bien pouvoir donner suite aux remarques et questions intéressantes (Baarda et al., 2012 : 15-17 & Dörnyei, 2007 : 136). Toutes les questions sont donc entrées en ligne de compte, mais leur formulation exacte et l'ordre dans lesquelles elles ont été posées pouvaient diverger selon le déroulement de l'interview. L'objectif des interviews était de recueillir l'opinion des professeures sur ces résultats et de voir dans quelles mesures elles revoient ces résultats dans la pratique de tous les jours. De plus, ces interviews leur donnaient l'opportunité de nous poser des questions sur les résultats et de faire des suggestions concernant des pistes d'analyse possibles.

Tout comme le questionnaire, les interviews ont été effectuées en néerlandais et pour des raisons pratiques, les trois premières interviews ont été menées à distance par téléphone et vidéo. Cependant, pour la quatrième interview, nous avons pu rendre visite à la professeure dans son école. Chaque interview a été enregistrée et transcrite. Pour la transcription, nous avons privilégié une transcription claire et lisible, parce que pour l'analyse, nous n'avons besoin que de ce qui est dit. Nous ne nous intéresserons pas à la manière dont c'est dit. Pour y arriver, nous avons enlevé les mots répétés, à l'exception des répétitions légitimes, et les expressions qui ne portent pas de sens, comme « eh ». Néanmoins, nous avons transcrit le rire en mettant « haha », parce que selon nous cela est porteur de sens et donne du contexte à la transcription. En outre, nous n'avons pas corrigé les fautes grammaticales. C'est-à-dire que tout est noté comme les locutrices l'ont dit et que rien, à l'exception des adaptations expliquées ci-dessus, a été changé au niveau de la syntaxe. En revanche, nous n'avons pas obtenu

l'accord de toutes les professeures pour publier les transcriptions de leurs interviews. Pour cette raison, nous avons choisi de ne publier aucune transcription et d'y uniquement inclure le schéma des interviews (Annexe 3).

3.3 Fiabilité

Avant de pouvoir utiliser les données, nous avons vérifié si nos variables sont fiables à l'aide du *Cronbach's alpha* (Dörnyei, 2007 : 206-207). Pour ce faire, nous avons dû reformuler quelques thèmes de la liste ci-dessus, ceux-ci ont été reformulés d'une forme négative vers une forme positive. A savoir les questions numéros 16, 18, 23, 25, 27, 28, 35, 43, 46 et 48 (Annexe 1). De cette manière, les réponses (les numéros correspondant à une réponse dans l'échèle Likert) ont toutes les mêmes valeurs. Les coefficients comme représentés dans le tableau 3 sont constitués des groupes de thèmes mentionnés dans le tableau 2. Dans notre questionnaire, nous avons utilisé des échelles comportant cinq options ce qui aboutit normalement à des coefficients moins élevés (Dörnyei, 2007 : 206-207). Nous supposons donc qu'un coefficient est fiable quand $\alpha > 0,7$ au lieu de $\alpha > 0,8$ (idem.). En ce qui concerne les coefficients qui évaluent « l'utilité du français » et « la difficulté du français », nous avons choisi d'enlever les variables « *Frans wordt alleen in Frankrijk gesproken* » et « *Frans is een uitdagende taal om te leren* » (Tableau 2, thèmes numéro 27 et 35) des groupes, ce qui amène à une hausse de fiabilité. Pendant la discussion des résultats, nous utiliserons désormais la somme de ces thèmes au lieu de traiter chaque thème en soi. Cependant, pour les variables dans les groupes « stéréotypes sur les français » et « appréciation générale des langues » vaut que $0,493 < 0,7$ et $0,114 < 0,7$: ces coefficients sont donc inaptes à être utilisés comme groupe, même si nous enlevons une ou quelques questions du groupe. Nous utilisons donc ces variables de façon séparée l'une de l'autre.

Cronbach's alpha des variables	
Groupe	Cronbach's alpha (α)
La France comme pays de vacances	0,738
Du plaisir dans l'apprentissage du français.	0,820
La difficulté du français.	0,880
La beauté du français.	0,817
L'utilité du français	0,782
Stéréotypes sur les français	0,493
Appréciation générale des langues	0,114

Tableau 3.

3.4 Analyse des résultats

Avant de pouvoir passer à l'analyse, nous avons d'abord catégorisé les réponses aux questions ouvertes dans quelques catégories précises. Afin d'arriver aux codes adéquats, nous nous sommes inspirées de la liste des sujets *Culturels* et *culturels* établie par Kastelein (2018 : 11-13) et les thèmes *Culturels* et *culturels* récurrents dans les méthodes de français du collège comme trouvés par Nijenkamp (2017 : 82). Cette liste était la directive de nos codes, mais nous l'avons adaptée aux besoins de notre questionnaire. Pour ce faire, nous avons coché toutes les réponses exactes pour créer un aperçu clair et complet de ces réponses (Annexe 4). Puis, nous avons déterminé quelles réponses étaient périodiques et pourraient donc former un groupe. Ensuite, nous avons déterminé si ces réponses pouvaient être mises sous la bannière d'un des sujets comme formulé par Kastelein (2018 : 11-13) ou Nijenkamp (2017 : 82) ou s'il vaut mieux une catégorie adaptée. Notre liste des catégories finales consiste en des sujets *Culturels* comme *culturels*. Voici une liste complète des codes finaux (Tableaux 4-6) :

Catégories concernant les questions sur la culture française et néerlandaise (questions 6-8 et 11-13)	
Catégories	Explication
Langue et langage	Tout ce qui concerne la langue ou le langage. Par exemple : la langue est belle, ils parlent vite.
Nourriture	La cuisine française ou néerlandaise. L'élève mentionne un certain type d'alimentation.
Personnes	Tout ce qui fait référence aux personnes, comme le caractère et des comportements. Par exemple : romantique, avare, ils ne veulent pas parler l'anglais.
Géographie	Tout ce qui fait référence aux lieux et la météo. Par exemple : le soleil, Paris, le paysage.
Architecture	Des bâtiments, monuments et des jugements de valeur sur des villes et villages.
Coutumes	Des coutumes des personnes. Par exemple : la bise, prendre le vélo pour aller à l'école, déjeuner chaud.
Art	Tout ce qui fait référence à l'art, la mode, la musique, la littérature et le théâtre.
Infrastructure	L'infrastructure d'un pays. Par exemple : des canaux, les rues, le transport en commun.

Histoire et politique	Des commentaires concernant le système politique ou l'histoire et des personnes ou événements historiques d'un pays.
Fêtes et sports	L'élève mentionne une (élément d'une) fête, une tradition ou un sport.
Institutions	Des systèmes ou règlements dans un pays. Par exemple : l'école.
Jugement positif général	L'élève donne un jugement de valeur positive général. Par exemple : l'atmosphère est bonne, c'est <i>cool</i> , j'aime bien.
Jugement négatif général	L'élève donne un jugement de valeur négative général. Par exemple : c'est bête, ennuyeux.
Autre artéfact ou image stéréotypée	Un commentaire autre que les catégories dans ce tableau.
« Je ne sais pas »	L'élève ne sait pas quoi répondre.
« Tout » ou « rien »	L'élève dit que « tout » ou « rien » n'est négatif ou positif de la culture en question.
Pas de mention d'une deuxième chose ⁴	L'élève n'a pas formulé une deuxième réponse.

Tableau 4.

Catégories concernant les questions sur les langues française et néerlandaise (questions 9 et 14)	
Catégorie	Explication
Positif	Jugement de valeur positive.
Négatif	Jugement de valeur négative.
Neutre	Jugement de valeur neutre.
Autre	Jugement de valeur autre.
Pas de mention d'une deuxième chose	L'élève n'a pas formulé de deuxième opinion.

Tableau 5.

Catégories concernant la question sur l'utilisation du français (question 10)	
Catégorie	Explication

⁴ Dans ces questions, nous avons demandé aux élèves de mentionner deux aspects (négatifs ou positifs) de la culture française ou néerlandaise. Par contre, il arrivait que des élèves ne mentionnent qu'un aspect et comme il pourrait également être important de savoir combien d'élèves n'arrivent à penser qu'à une seule chose, nous avons inclus la catégorie « pas de mention d'une deuxième chose ».

Communication (pendant des activités) en France	Pensons aux activités comme acheter un croissant chez le boulanger ou demander son chemin.
Communication dans un pays francophone	Comme la catégorie ci-dessus, mais l'élève ne parle pas de la France.
Pendant les vacances	En vacances en général, des vacances en France ou dans un pays francophone.
Ecole et études	Pensons aux examens à des études de français.
Travail	Des professions différentes.
Communication avec une personne française	Quand l'élève parle de la communication et il mentionne de façon explicite la personne (française).
Famille	L'utilisation du français dans la famille.
Autre	Communication dans une situation autre que mentionné ci-dessus, par exemple pendant un jeu vidéo en ligne.
Pas de mention d'une deuxième chose	L'élève n'a mentionné qu'une situation.
« Je ne sais pas »	L'élève ne connaît aucune situation dans laquelle il peut utiliser le français.

Tableau 6.

Ensuite, nous avons transmis toutes les données du questionnaire sur SPSS. Pour les questions ouvertes, toute catégorie correspond à un numéro et nous avons donc écrit ce numéro dans le programme SPSS. Dans la partie suivante, nous présenterons les résultats et, afin de pouvoir répondre à nos questions de recherche, nous avons utilisé le test *One-Way ANOVA* (Dörnyei, 2007 : 218-222). Nous avons recherché s'il existe une corrélation entre les trois différents groupes (ceux qui continueront avec le français, ceux qui ne continueront pas et ceux qui ne le savent pas encore) et les différentes variables exposées dans les parties « Collection des données et instruments de mesure » et « Fiabilité » dans ce chapitre. De plus, pour des résultats significatifs, nous avons également inclus le calcul *eta squared* (Dörnyei, 2007 : p. 217). Ce calcul nous permet de vérifier si nos résultats sont cohérents et généralisables à la population des élèves en 3 HAVO en entier, ou bien si les résultats significatifs sont également significatifs (Dörnyei, 2007 : 211-217).

4. Résultats

4.1 La représentation de la langue et de la culture françaises

« *Quelle image ont les élèves en 3 HAVO de la langue et de la culture françaises (et de la culture néerlandaise) ?* »

Les élèves lient la culture française essentiellement aux images stéréotypées liées à la *Culture* (Annexe 2.1 – 2.3). 85,6% des réponses à la question « *Waar denk je aan bij de Franse cultuur* » concernent des images liées à la *Culture* avec un c majuscule, à savoir les catégories « nourriture » ($n=301$), « architecture » ($n=88$), « géographie » ($n=43$), et « art » ($n=20$) (Annexe 2.1). Ceci correspond à nos attentes, parce que comme l'ont dit Nijenkamp (2017 : 81-85) et Kastelein (2018 : 66-68), le tourisme est surreprésenté dans les manuels de français au collège. Comme le Conseil de l'Europe ne range pas le thème du tourisme dans la communication interculturelle (Nijenkamp, 82), nous catégorisons donc ces images dans la catégorie *Culture*. Par contre, selon la liste de Kastelein (2018 : 13), le tourisme appartient bien à la culture, mais uniquement si l'on parle des « expériences vécues » (Kastelein, 2018 : 13). Autrement dit, si l'on dit que la France est belle (cette remarque appartiendrait à notre catégorie « Géographie »), cela relève de la Culture, comme le dit également Kastelein (2018 : 11).

En ce qui concerne la question « *Wat vind je negatief aan de Franse taal en cultuur ?* », les élèves mentionnent moins de catégories relatives à la *Culture* et plus d'images relatives à la *culture* à savoir les catégories « Personnes » ($n=120$), « Langue et langage » ($n=131$) et 32,1% ($n=89$) des élèves n'ont pas donné de deuxième réponse ou ne savent pas répondre (Annexe 2.3). En revanche, cela ne signifie pas que ces images ne soient pas des images stéréotypées. Prenons par exemple les réponses appartenant à la catégorie « Langue et langage », qui est à la deuxième place avec 131 réponses. Cette catégorie est remplie des stéréotypes, comme par exemple le français comme langue difficile. Ceci est (la plupart du temps) un stéréotype, parce que selon des professeurs que nous avons interviewées, les élèves disent que le français est difficile même s'ils en sont très doués par cette langue. Puis, la catégorie « Personnes » qui figure à la première place de cette question (Annexe 2.3) doit être interprétée dans ce même sens. En effet, plus d'un tiers de tous les élèves souhaitent que les Français parlent l'anglais. Les opinions des professeurs interviewées sur ce sujet sont mixtes. Elles disent que ces élèves ont à la fois raison et pas : d'un côté le français est, comme l'anglais, une langue mondiale et les Français n'ont pas à bien parler l'anglais, mais de l'autre c'est vrai que la plupart des Français parlent mal l'anglais. Cette image n'est pas totalement inattendue, comme les Français ne figurent qu'à la 35^{ème} place sur 88 pays et c'est un des pays européens ayant le pire niveau d'anglais affichant « des déficits persistants de compétences en anglais, tandis que les six pays du nord de l'Europe⁵ occupent toutes six des dix

⁵ A savoir la Suède, les Pays-Bas, la Norvège, le Danemark, le Luxembourg et la Finlande.

premières places de l'indice » (Education First, 2018 : 22). Les Pays-Bas figurent à la deuxième place mondiale, ce qui est une différence énorme comparé avec les compétences en anglais en France (idem.). En plus, de savoir s'il s'agit d'un stéréotype ou non, est, selon nous, cette remarque indiquant une condescendance vis à vis de la langue française (plus que vis-à-vis des Français). En effet, si les élèves aimaient le français, ils se plaindraient moins de l'incapacité des Français à parler l'anglais (une langue qu'ils savent très bien parler déjà).

A contrario, le fait que la catégorie « Langue et langage » fasse partie des cinq catégories les plus mentionnées dans les questions sur la culture française (Annexe 2.6), nous concluons que ces élèves ne voient pas de manière séparée la langue et la culture, même si ce lien n'est pas forcément fait pendant les cours de français. Néanmoins, dans ce raisonnement, il est frappant que la langue ne soit pas représentée dans les cinq catégories la plus mentionnées dans les questions sur la culture néerlandaise. Au lieu d'avoir une conscience de communication interculturelle, il est donc possible que les élèves ne lient la langue française qu'avec la culture française, parce qu'ils sont en train de l'apprendre et qu'ils ont rempli le questionnaire au sein du cours de français, qui est principalement un cours de langue et non de culture ou d'interculturalité (Kastelein, 2018). Considérons donc la question « *Wat vind je van de Franse taal ?* » et la question équivalente pour la langue néerlandaise. Tandis que les catégories sont toutes mentionnées dans le même ordre, à savoir « Négative », « Positive », « Pas une deuxième opinion », « Neutre », « Autre », il existe une différence subtile entre ces réponses. En effet, les réponses sur la langue néerlandaise – même si elles sont catégorisées en « Positive » et « Négative » – sont plus nuancées et neutres que pour la langue française où l'accent est mis soit sur sa difficulté soit sur sa beauté (Annexe 4.4 & 4.9). De toute façon, ce lien entre la langue et la culture comme perçu par les élèves en 3 HAVO est intéressant et le pourquoi de ce lien vaut la peine d'être élaboré dans une étude future.

Passons à la conscience des élèves du territoire où l'on parle le français (Annexe 1, thèse 27). Même si aucun élève ne dit que le français n'est parlé qu'en France, les images qu'ils associent avec la culture française (neutre, positive et négative) relèvent surtout de la culture traditionnelle française, autrement dit : de la France (Annexe 2.1 – 2.3). Ces réponses reflètent donc les manuels de collège où l'on insiste notamment sur la France (Nijenkamp, 2017 : 81-85). Au lieu d'arriver à une compréhension transfrontalière du français, les élèves sont sujet au paradigme nationaliste (Cole & Meadows, 2013). Voogel (2018 : 149) dit aussi que les images de la culture française sont très traditionnelles et remplies de clichés comme la Tour Eiffel (ici : « architecture ») et la mode (ici : « art ») (Annexe 2.1 – 2.3). En outre, même s'il n'y a personne qui croit que le français est uniquement parlé en France, à la question « *In welke situaties denk je dat je het Frans kan gebruiken ?* » (Annexe 1) concernant l'usage du français, les élèves mentionnent notamment les vacances et/ou des activités en France Hexagonale (Annexe 2.4). Ceci correspond également à nos attentes, parce que le monde francophone n'est guère présent dans les manuels scolaires (Nijenkamp 2017 : 81-85). Ceci est également confirmé par une

professeure que nous avons interviewée et qui a affirmé que les élèves ne savent pas dans quelle mesure le français est une langue internationale et qu'ils ne savent presque rien de la francophonie.

De plus, la notion « *Middle cultures of dealing* » (Holliday et al. 2017 : 30) pourrait également jouer un rôle dans la répartition des images stéréotypées de la France. « *When people from different backgrounds meet, a middle culture of dealing is set up within which they interact, which in turn is influenced by respective complexes of cultural baggage* » (Holliday et al., 2017 : 30). Ce qu'on voit de l'autre n'est donc qu'une partie de sa culture et cela est influencé par cette *culture of dealing*, ce qui entraîne donc une image incomplète de sa culture et ce qui aboutit à de l'*otherization* (idem.). En effet, comme la France est un pays important pour les vacances, les élèves sont probablement surtout mis en contact avec la culture française dans un contexte touristique. La figure ci-dessous visualise ce mécanisme.

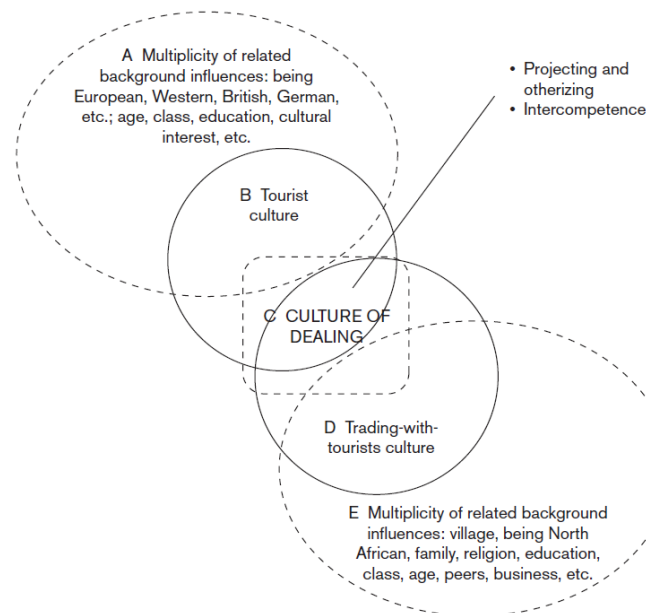


Figure 4. « *Cultures of dealing* ». (Original imprimé de : Holliday, Hyde & Kullman (2017). *Intercultural Communication. An Advanced Resource Book for Students*. New York/Oxon: Routledge. 3ème Ed., 30.)

Enfin, comme l'a dit également une des professeures dans l'interview, les élèves vont sans doute surtout en vacances en France et non dans d'autres pays francophones, ce qui explique également pourquoi les élèves ont cette image traditionnelle de la culture française. Enfin, même si l'élève n'est jamais allé en France pour des vacances, la présence du thème « tourisme » est omniprésente dans les manuels de français au collège (Kastelein, 2018 : 66-68 & Nijenkamp, 2017 : 81-85). Dans ce sens, les élèves sont également mis en contact avec l'autre (ici : les Français) dans un contexte touristique, ce que nous considérons également comme une variante de la *middle culture of dealing*. Selon cette théorie, il est donc logique que les élèves lient des images stéréotypées sur la langue et la culture françaises, parce qu'ils les connaissent dans un certain contexte où ces images sont surreprésentées. En effet, si l'on va

en vacances en France pour déguster la haute cuisine ou pour visiter la Tour Eiffel – ou bien faire des exercices dans le manuel sur ces aspects – c’est ce qu’on rencontrera effectivement des images stéréotypées liées au tourisme et c’est ce qui renforcera cette image.

En résumé, l’image qu’ont donc les élèves de la langue et de la culture françaises est plutôt négative, limitée et surtout basée sur des facteurs relatifs à la *Culture*.

4.2 Le rôle de la représentation de la langue et de la culture françaises dans le choix des élèves

« *Combien d’élèves continueront avec l’apprentissage du français au lycée et dans quelle mesure la représentation de la langue et de la culture françaises joue un rôle dans cette décision ?* »

Au total, il y a 50 élèves qui continueront avec le français au lycée, 199 élèves qui ne continueront pas et 19 élèves qui ne savent pas encore s’ils continueront ou non. Afin de déterminer quelles sont les motivations de ces élèves pour continuer ou non l’apprentissage du français au lycée, nous avons fait l’analyse *One-Way ANOVA* (Dörnyei, 2007 : 218-221). Ce test statistique démontre que pour quatre des cinq variables, il existe une différence significative entre les trois groupes. Seule la variable « La France comme pays des vacances » ne donne pas de résultat significatif, parce que $p = 0,003 > 0,001$. C’est-à-dire que l’image de la France comme pays de vacances n’influence pas la décision de continuer ou non l’apprentissage du français au lycée. Le tableau ci-dessous (Tableau 7) montre les résultats.

	M (SD)			F (p*)	
	Oui (n = 50)	Non (n = 199)	Doute (n = 19)	F (2,268)	Effect size**
La France comme pays de vacances	4,13 (0,68)	3,77 (0,73)	4,07 (0,53)	5,89 (0,003)	0,04
Du plaisir dans l’apprentissage du français	3,81 (0,68)	2,71 (0,81)	3,20 (0,56)	41,29 (0,000)	0,24
La difficulté du français	3,80 (0,70)	2,37 (0,93)	3,00 (0,60)	55,14 (0,000)	0,29
La beauté du français	4,28 (0,56)	3,48 (0,92)	3,98 (0,66)	19,28 (0,000)	0,13
L’utilité du français	3,72 (0,57)	2,86 (0,70)	3,26 (0,37)	35,54 (0,000)	0,21

* La moyenne est significative quand $p < 0,001$.

** *Eta squared*.

Tableau 7. Rapport des statistiques ANOVA.

L'*effect size* de notre échantillon, ou bien l'importance de nos résultats, diffère selon les variables. Pour les variables « Du plaisir dans l'apprentissage du français », « La difficulté du français » et « L'utilité du français » vaut : $0,24 > 0,14$; $0,29 > 0,14$ et $0,21 > 0,14$. C'est-à-dire que pour ces variables, les différences trouvées ne sont pas seulement significatives, mais également significatives (Dörnyei, 2007 : 221). Pour la variable « La beauté du français » vaut $0,13 < 0,14$ mais $0,13 > 0,06$, donc son *effect size* est donc modéré. Autrement dit, la différence trouvée ici est également significative tout comme significative, mais le résultat est moins important en comparaison avec les trois variables discutées ci-dessus (Dörnyei, 2007 : 221).

Ces résultats sont renforcés par les réponses que donnent les élèves à la question 54 « *Wat vind je belangrijk bij het kiezen van de vakken voor je vakkenpakket in de bovenbouw ?* » (Annexe 1). A cette question, les élèves pouvaient pointer plusieurs réponses et la réponse choisie la plus souvent – 78% des élèves l'ont cochée – est « *Dat het nuttig is voor mijn toekomst* » (« L'utilité du français »), suivi par « *Dat ik er goed in ben* » (« La difficulté du français ») avec 68%. Puis, 63% des élèves ont choisi « *Dat ik het leuk vind* » (« Du plaisir dans l'apprentissage du français ») (Annexe 1). Ces résultats correspondent donc aux résultats du test ANOVA.

De plus, ajoutons une autre variable possible dans le choix pour le français, à savoir la filière⁶ choisie par l'élève : 90% ($n=45$) des élèves qui continuent le français ont choisi des matières correspondant aux filières « *cultuur en maatschappij (CM)* » ou « *economie en maatschappij (EM)* » (des matières alpha et gamma), tandis qu'uniquement 10% ($n=5$) des élèves des filières « *natuur en gezondheid (NG)* » et « *natuur en techniek (NT)* » (des matières bêta) continueront. En effet, il est plus facile d'opter pour des langues dans les deux premières filières que dans les filières bêta et il est même obligatoire d'en choisir une dans la première filière « CM » (Rijksoverheid, n.d.). A contrario, il est donc plus difficile de choisir des langues dans les deux dernières filières. Par exemple, l'une des professeures interviewées a mentionné qu'il est impossible de choisir une langue quand on opte pour NG ou NT. Dans ce cas, il n'est possible que de continuer l'apprentissage du français en tant que matière supplémentaire, ce qui va trop loin pour la plupart des élèves (interview). Cet exemple n'est pas isolé, un professeur interviewé par Voogel (2018 : 120) dit également que dans son établissement, pour les filières NG et NT, les langues sont bloquées dans le lycée à cause d'incompatibilités des emplois du temps. Ajoutons à ceci la mauvaise image des langues en général, puisque même s'il est possible de choisir le français quand on fait NG ou NT, des professeurs signalent la préférence à compléter ces filières avec encore plus de matières bêta, ce qui est selon eux imposé par la société (Voogel, 2018 :

⁶ Il existe quatre filières parmi lesquelles l'élève doit choisir. Chaque filière consiste en quatre parties. Premièrement, il y a quelques matières qui sont obligatoires pour tout le monde comme le néerlandais et l'instruction civique, quelle que soit la filière choisie. Deuxièmement, il y a quelques matières obligatoires qui sont propres à une certaine filière, comme la chimie pour les filières NG et NT et l'histoire pour les filières CM et EM. Troisièmement, chaque filière comprend une liste avec quelques matières parmi lesquelles l'élève doit en choisir une ou deux en fonction de la filière choisie. Finalement, chaque filière comprend une partie de matières au choix – évidemment dans la mesure où ces matières sont offertes par l'école (Rijksoverheid, n.d.).

119-120). De plus, une étude récemment publiée par Qompas⁷ affirme que – par rapport à il y a huit ans – parmi les élèves en HAVO et en VWO, les matières bêta sont devenues plus populaires au détriment des matières créatives et des langues, excepté l’anglais (Qompas, 2019 : 9-17). En résumé, pour beaucoup d’élèves qui choisissent NG ou NT, le français est moins accessible, soit pour des raisons organisationnelles, soit pour des raisons représentatives.

Une autre variable possible est la concurrence du français avec d’autres langues – autre que l’anglais (Voogel, 2018 & Moderne Talen Magazine, 2018). Dans notre questionnaire, nous n’avons considéré que la concurrence avec l’allemand. Au total, 89 élèves continuent avec l’allemand au lycée, donc 78% plus d’élèves continuent avec l’allemand qu’avec le français ($n=50$). Comme nous en avons déjà discuté dans le paragraphe précédent, la représentation des deux langues joue un rôle. Selon les quatre professeures interviewées, le français est perçu comme difficile, tandis que l’allemand est considéré comme plus facile, parce que – selon plusieurs professeures que nous avons interviewées – cette langue ressemble plus au néerlandais, surtout au niveau du son. Cependant, selon ces professeures, le français est également en grande partie perçue comme difficile pour des raisons formées a priori. En effet, même avant de commencer les cours de français, l’idée que cette langue est difficile est déjà répandue et persistante. De plus, selon ces professeures, la grammaire du français est en grande partie enseignée au collège, tandis que la plupart de la grammaire de l’allemand n’est introduite qu’au lycée ce qui donne l’impression aux élèves que l’allemand est plus facile que le français. Ceci est important, parce que notre test ANOVA (Tableau 7) montre que les élèves qui trouvent le français plus difficile sont moins susceptibles de le choisir au lycée. Nous supposons que cela vaut également à l’inverse et pour l’allemand. C’est-à-dire que nous supposons que la facilité perçue pour l’allemand invite plus d’élèves à le choisir au lycée.

Certains professeurs vont plus loin même en disant que l’allemand est – en plus d’être plus facile – perçu comme plus utile que le français, alors que ceci n’est selon eux pas forcément le cas.

« Wellicht is Duits belangrijker in Europa, maar wereldwijd heb je veel meer aan het Frans. Leerlingen hebben de neiging om Duits te kiezen. Ik had laatst een leerling, hij wilde Frans kiezen en stond een negen op dat vak. Toch koos ie op het laatste moment voor Duits, want, zo zei hij: ‘ik ga een technische opleiding doen’. Leerlingen kiezen met de verkeerde argumenten voor Duits. » (Voogel, 2018 : 116-117).

Dans cette citation, l’élève évoque donc le fait que dans un cadre technique, l’allemand est plus utile que le français, tandis que le professeur réfute cette assertion. Ceci confirme donc notre analyse ANOVA (Tableau 7) qui montre que l’élève doit être conscient de l’utilité de la langue afin d’être plus incliné à la choisir au lycée. De plus, dans cette citation la représentation des matières bêta comme supérieures aux langues et à la concurrence de l’allemand avec le français, sont amalgamées. En effet, cette thèse

⁷ Qompas est une organisation néerlandaise offrant de l’information sur le parcours scolaire et aide les élèves et les étudiants dans leurs choix d’études et leurs choix professionnels.

suggère que si l'élève tente de choisir une langue pour compléter sa filière technique (NT ou NG), il est plus probable que cette langue sera l'allemand au détriment du français.

5. Conclusion et discussion

Le français comme langue étrangère à l'école est actuellement en difficulté. Plusieurs facteurs jouent un rôle, mais la principale motivation pour cette recherche était le manifeste du *Visigroep Buurtalen* en faveur d'un retour du statut du français à l'école. Ce manifeste est encore très actuel et pertinent parce que la nouvelle étude par Qompas examinant les matières préférées des élèves en HAVO et en VWO a confirmé de nouveau ce déclin du français à l'école (Qompas, 2019). La deuxième raison de cette recherche était l'abondance des études sur les facteurs politiques et les opinions des professeurs sur le sujet mais un manque d'intérêt pour les destinataires de la politique scolaire, à savoir les élèves. Notre étude est donc importante du fait de cette approche originale et pertinente. La question principale de cette recherche était la suivante :

« Dans quelle mesure la représentation de la langue et de la culture françaises influence-t-elle l'attitude des élèves en 3 HAVO quant à l'apprentissage de la langue française (à l'école comme langue étrangère) ? »

Pour répondre à cette question, nous voulions analyser l'information recueillie de première main. C'est-à-dire que nous avons non seulement parlé des élèves, mais aussi entamé le dialogue avec eux. Nous avons donc rassemblé les opinions des élèves en 3 HAVO concernant la langue et la culture françaises afin de déterminer dans quelle mesure son image influence leur choix de continuer ou non l'apprentissage du français au lycée. Pour ce faire, nous avons fait remplir un questionnaire à 268 élèves de six écoles différentes dans la région d'Utrecht. Ensuite, nous avons complété nos données à l'aide de quatre interviews semi-structurées avec des professeurs des classes interrogées. Enfin, nous avons interprété les résultats à l'aide de recherches antérieures sur la représentation de la culture française dans les manuels scolaires et une analyse des facteurs historiques, sociaux et politiques du déclin du français à l'école comme langue étrangère (Nijenkamp, 2017, Kastelein, 2018 & Voogel, 2018).

Nous pouvons conclure que l'image qu'associent les élèves en 3 HAVO à la culture française est relativement limitée et surtout basée sur les images stéréotypées relatives à la *Culture* avec un c majuscule. Ceci est en lien avec le contenu culturel des manuels de français surtout lié à la *Culture*, ce qui favorise des connaissances déclaratives – c'est-à-dire des connaissances qui sont plutôt statiques que dynamiques – sur la culture française au détriment des compétences interculturelles (Nijenkamp 2017 & Kastelein, 2018). Pourtant, concernant les images négatives de la culture française, ce sont des images relatives à la *culture* avec un c minuscule qui prédominent, à savoir la langue française. Les opinions les plus prédominantes concernent la difficulté de la langue et l'incompétence et le refus des Français

de parler une langue autre que le français, ce qui revient donc à la variable « La difficulté du français » (Annexe 2.3). De plus, cette perception du français comme une langue difficile à apprendre influence de façon négative le plaisir de l'apprentissage de l'élève, ce qui équivaut à la variable « Du plaisir dans l'apprentissage » (idem). Ceci est probablement aggravé pour l'élève par le fait que les Français parlent généralement peu l'anglais (Education First, 2018 : 22).

Au total, il n'y a que 50 des 268 élèves qui vont continuer le français au lycée tandis que 89 élèves continuent avec l'allemand, c'est-à-dire 78% de plus. Les variables qui influencent cette décision sont « La difficulté du français », « Du plaisir dans l'apprentissage du français », « L'utilité du français » et « La beauté du français » (Tableau 7). En revanche, la variable « La beauté du français » ne joue qu'un rôle modéré dans cette décision. Les trois premières variables par contre, sont beaucoup plus importantes.

D'abord, la représentation du français comme une langue difficile et de l'allemand comme plus facile explique que plus d'élèves choisissent l'allemand au lycée ($n=89$), ce qui est l'un des plus grands obstacles pour l'enseignement du français (Voogel, 2018 : 115-119). Ceci vaut également pour l'utilité du français pour l'avenir de l'élève, les élèves percevant les matières exactes comme plus utiles que les langues et en plus, l'allemand est perçu comme plus utile que le français (Voogel, 2018 : chapitre 6, Qompas, 2019 : 9-17). Cette concurrence avec les matières bêta est également reflétée par nos données : seulement 10% des élèves qui ont choisi des filières exactes (NT et NG) continuent avec le français. Il est donc probable que ces trois variables sont liées l'une à l'autre : l'(in)utilité du français perçue par les élèves joue en faveur des matières exactes et de l'allemand tandis que la difficulté (ressentie) du français influence le plaisir des élèves dans l'apprentissage. Pourtant, plus de recherche est nécessaire afin de comprendre comment les cours de langue pourraient être rendus plus agréables pour les élèves. Pour ce faire il faudrait sans doute commencer par s'attaquer au stéréotype selon lequel la langue française est difficile et inutile (Voogel, 2018, 116-118). Malheureusement, il est probable que, pour ce faire, il serait nécessaire d'augmenter le total du nombre d'heures de français au lycée, ce qui n'est souvent pas dans le pouvoir des professeurs (Levende Talen Magazine, 2016 : 9 & Voogel, 2018 : chapitre 6). En effet, beaucoup de professeurs de français font déjà beaucoup d'efforts supplémentaires – comme des voyages scolaires – afin de rendre les cours plus agréables (Levende Talen Magazine, 2016 : 9).

A contrario, il est possible de mettre l'accent sur l'utilité du français pendant les cours. Selon nous, l'utilité de la langue reflète la représentation que l'élève a construite du pays où cette langue est parlée ainsi que sa connaissance des situations concrètes et débouchés professionnels où le français est utile. Pour ce faire, il serait utile de comparer la langue et la culture françaises avec la langue et la culture néerlandaises dans un contexte autre que le tourisme, parce que le tourisme (dans la France Hexagone) est déjà surreprésenté dans les manuels scolaires (Nijenkamp, 2017 & Kastelein, 2018). En outre – contrairement à la conception dominante – la représentation de la France comme pays de vacances n'est pas un facteur important pour les élèves pour continuer ou non avec le français (Tableau 7). De plus, ce

contexte touristique ne reflète qu'une petite partie de la culture française où l'élève – avec son bagage culturel néerlandais – et les Français interagissent : le *middle culture of dealing* (Holliday et al., 2013). Dans la situation actuelle, l'élève n'est souvent pas conscient de son propre rôle et de son bagage culturel dans cette interaction parce qu'il n'apprend typiquement que des connaissances déclaratives (Kastelein, 2018).

En revanche, la France comme pays de vacances offre aux élèves des situations tangibles dans lesquelles ils pourraient utiliser le français. Pour cette raison, il reste donc pertinent de parler le français dans un contexte touristique à la condition que l'élève réfléchisse au rôle de son propre bagage culturel dans l'interaction avec l'autre (Holliday et al., 2013 & Schein, 2013 : chapitre 2). Cependant, un focus abondant sur la langue française comme instrument pour les vacances risque de nier la richesse de la langue dans un vaste domaine d'autres situations.

Par suite, nous conseillons de moins concentrer les cours de français sur le tourisme et de plutôt enseigner le français dans un contexte du monde francophone total, lequel n'est actuellement guère présent dans les manuels de collège (Nijenkamp, 2017 : 81-85). Ceci permettrait d'évoquer des situations diverses dans lesquelles les élèves pourraient utiliser le français – pour le présent et pour leurs projets d'avenir (Voogel, 2018 : 133 :134). Cette approche permet donc de répondre à la volonté des élèves de saisir l'utilité du français et en même temps d'abandonner le paradigme nationaliste, ce qui est en faveur de l'enseignement de la communication interculturelle (Cole & Meadows, 2013 & Kastelein, 2018).

Enfin, nous avons formulé cette conclusion dans les limites de cette recherche que nous discuterons brièvement ici. D'abord, un échantillonnage plus large produirait sans doute des résultats plus fiables. Même si notre calcul *eta squared* a prouvé que nos résultats sont suffisamment généralisables pour la population des élèves en 3 HAV0, nous n'avons pu diffuser notre questionnaire que dans des écoles situées autour d'Utrecht. Il serait donc souhaitable de faire remplir le questionnaire dans plus d'écoles se trouvant dans plusieurs régions différentes. En outre, il est souhaitable de diffuser le questionnaire dans des écoles ayant des philosophies didactiques différentes, comme l'école anthroposophique.

Ensuite, quelques élèves dans chaque classe ont remarqué que notre questionnaire était rempli de stéréotypes et quelques élèves disaient ne pas savoir répondre aux questions parce qu'ils n'avaient jamais vécu en France. De plus, beaucoup d'élèves ont coché deux options voisines sur les échelles Likert. Ceci reflète les doutes et les hésitations des élèves, ce qui n'est pas visible dans nos résultats. Autrement dit, un certain nombre d'élèves ont des images beaucoup plus nuancées que notre recherche ne fait apparaître suffisamment. Afin d'arriver à un niveau d'analyse plus nuancé et à une compréhension plus profonde du sujet, il serait souhaitable de conduire des interviews semi-structurées avec des élèves en 3 HAV0 pour compléter les données acquises à l'aide de notre questionnaire.

6. Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. (2001) Intercultural Communication : Elements for a Curricular Approach. Dans : Kelly, M. I. Elliot & L. Fant (eds) *Third Level, Third Space : Intercultural Communication and Language in European. Higher Education*. (Bern : Peter Lang), pp. 131- 155.
- Abdallah-Preteuille, M. (2005). Pour un humanisme du divers. *VST - Vie sociale et traitements*, 87(3), 34-41. Doi :10.3917/vst.087.0034.
- Baarda, B., Hulst van der, M. & Goede de, M. (2012). *Basisboek interviewen*. Groningen/Houten : Noordhoff.
- Beller, M. & Leerssen, J. (eds.). (2007). *Imagology : The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters – A Critical Survey*. Series: *Studia Imagologica*, vol. 13. Amsterdam and New York: Rodopi.
- Byram, M. & Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M., Zarate, G., & G. Neuner. (1997), La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires : Conseil de l'Europe.
- Canton, J. Klein, D. (2009). Vakdossier Frans/Duits. Enschede : Stichting leerplanontwikkeling. <http://downloads.slo.nl/Repository/vakdossier-frans-duits.pdf> (dernière consultation le 31 janvier 2019).
- Cole, D. & Meadows, B. (2013). Re-imagining Sociolinguistic Identification in Foreign Language Classroom Communities of Practice. Dans : *Social Identities and Multiple Selves in Foreign Language Education*, Damian Rivers and Stephanie Houghton, eds. London: Continuum, 121-138
- Deardorff, D.K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266
- Dervin, F. (2011). Cultural identity, Representation and Othering. Dans : Jackson, J. (ed.). Routledge. *Handbook of Intercultural Communication*. London & NY: Routledge.
- Dervin F. (2006). Quality in Intercultural Education : the Development of Proteophilic Competence. EU-Bildung 2010, *Regionalveranstaltung fur Wien, Niederosterreich und Burgenland*. BM : BWK, Stadtschulrat fur Wien. 75-87.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.

- Education First. (2018). Indice de compétence en anglais EF.
<https://www.ef.fr/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-french.pdf> (dernière consultation le 13 novembre 2019).
- Holliday, Hyde & Kullman (2017). *Intercultural Communication. An Advanced Resource Book for Students*. New York/Oxon: Routledge. 3ème Ed.
- Houghton, S.A., Li, S., Lebedko, M. & Furumura, Y. (2013). *Critical Cultural Awareness : Managing Stereotypes Through Intercultural (Language) Education*. Newcastle : Cambridge Scholars Publishing.
- Howarth, C. (2002). Identity in Whose Eyes? The Role of Representations in Identity Construction. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 32(2). 145-162.
- Kastelein, E. (2018). La place de la culture en quatrième classe vwo dans les cours de français, du point de vue de l'approche interculturelle, liée aux visions des enseignants de français en utilisant les manuels D'accord, Grandes Lignes et Libre-Service. Mémoire de master. Utrecht : Université d'Utrecht.
- KNAW (2018). Talen voor Nederland, Amsterdam.
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S., & Peck, C. (2007), *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle : Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg : Council de l'Europe
http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_F_internet.pdf (dernière consultation le 4 mai 2019).
- Levende Talen Magazine (2016). pp. 5-9.
<http://www.lttijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/viewFile/1550/1159> (dernière consultation le 1 février 2019).
- Leerssen, J. (2007). *Image*. Dans : Beller, M. & Leerssen, J. (Eds.). *Imagology. The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters*. Amsterdam: Rodopi B.V.
- Leerssen, J. (2015). *Nationalisme*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Nijenkamp, L.C. (2017). Les éléments culturels et interculturels dans les manuels scolaires D'accord et Grandes Lignes : Une analyse comparative des méthodes de niveau havo les plus utilisées pendant les cours de français aux Pays-Bas. Mémoire de master. Utrecht : Université d'Utrecht.
- Proft, J. & Böttger, L. (2016). Zahl der schulischen Abschlussexamen im Fach Deutsch im Vergleich zu den anderen modernen Schulfremdsprachen in den Niederlanden von 2000 bis 2016 anhand der, examensverslagen' von CITO. Goethe Institut.
<https://machmit.nl/assets/upload/Daarom%20Duits/Allgemeine%20C3%9Cbbersicht%20%20den%20Abschlussexamen.pdf> (dernière consultation le 31 janvier 2019).

- Qompas. (2019). Populariteit van schoolvakken 2019.
<https://corporate.qompas.nl/media/42613/Populariteit%20van%20schoolvakken%20-%20Qompas%202019.pdf> (dernière consultation le 11 décembre 2019).
- Rijksoverheid. (n.d.). Hoe zit de havo in elkaar?
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-de-havo-in-elkaar> (dernière consultation le 4 novembre 2019).
- Schadewitz, N. (2009). Design Patterns for Cross-cultural Collaboration. *International Journal of Design*. 3(3), pp. 37-53.
- Schein, E.H. (2016). *Organizational Culture and Leadership*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Ten Thije, J.D. (2016). Intercultural Communication. Dans : Jäger, L., Holly, W. Krapp, P. and Weber, S., eds., (2016) *Sprache – Kultur – Kommunikation / Language – Culture – Communication*. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft. An International Handbook of Linguistics as Cultural Study. Berlin: Mouton de Gruyter. 581-594.
- Ten Thije, J.D. (à venir). What is Intercultural Communication? A venir dans : *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*. Edited by Guido Rings and Sebastian Rasinger.
- Visiegroep Buurtalen. <http://www.buurtaalonderwijs.nl/feitenCijfers/> (dernière consultation le 31 janvier 2019).
- Voogel, M. (2018). *Bon ton of boring? De ontwikkeling van het Frans in onderwijs en uitgeverij in Nederland*. Amsterdam University Press.
- Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier and H. Penz (2004). *Cultural Mediation and the Teaching and Learning of Languages*, 155-179. European Centre for Modern Languages, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Zhu, H. (2014). *Exploring Intercultural Communication*. Language in Action. Londres, Grande-Bretagne : Routledge.

Annexe 1 : le questionnaire



Enquête Franse taal en cultuur en profielkeuze

In deze enquête zal er naar je mening over verschillende onderwerpen gevraagd worden. De enquête is 4 pagina's in totaal, duurt ongeveer 10 minuten en is volledig anoniem. Aangezien het om jouw mening gaat, zijn er uiteraard geen foute antwoorden mogelijk!

Alvast bedankt voor je tijd en aandacht!

1. Op welke school zit je?

.....

2. Wat is je gender?

.....

3. Wat is je leeftijd?

.....

4. Wat is je moedertaal/zijn je moedertalen?

.....

5. Welke lesmethode wordt er in de lessen Frans gebruikt?

.....

6. Waar denk je aan bij de Franse cultuur? Noem minstens 2 dingen.

.....

.....

.....

7. Wat vind je positief aan de Franse cultuur? Noem minstens 2 dingen.

.....

.....

.....

8. Wat vind je negatief aan de Franse cultuur? Noem minstens 2 dingen.

.....

.....

.....

9. Wat vind je van de Franse taal? Noem minstens 2 dingen.

.....

.....

.....

10. In welke situaties denk je dat je het Frans kan gebruiken? Noem minstens 2 situaties.

.....

.....

.....

11. Waar denk je aan bij de Nederlandse cultuur? Noem minstens 2 dingen.

.....

12. Wat vind je positief aan de Nederlandse cultuur? Noem minstens 2 dingen.

.....

13. Wat vind je negatief aan de Nederlandse cultuur? Noem minstens 2 dingen.

.....

14. Wat vind je van de Nederlandse taal? Noem minstens 2 dingen.

.....

Kruis aan in hoeverre je het eens bent met de volgende stellingen.

	Stelling	Helemaal oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Helemaal eens
15	Ik heb plezier in het leren van Frans.					
16	Frans is een moeilijke taal om te leren.					
17	Frans is een mooie taal.					
18	Met Frans kan je later alleen docent worden.					
19	Fransen kunnen geen Engels.					
20	Frankrijk is een goed vakantieland.					
21	In Frankrijk kun je lekker eten.					
22	Frans is een romantische taal.					
23	Ik ben slecht in Frans.					
24	Nederlands klinkt minder elegant dan Frans.					
25	Ik zie op tegen de Frans lessen.					
26	Fransen zijn arrogant					
27	Frans wordt alleen in Frankrijk gesproken.					

De enquête gaat verder op de volgende pagina.

	Stelling	Helemaal oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Helemaal eens
28	Aan het Frans heb je niks in een vervolgoopleiding of baan.					
29	Ik vind het leren van Frans nuttig voor op vakantie.					
30	Fransen komen altijd te laat.					
31	Ik ga graag naar Frankrijk op vakantie of zou dat graag willen.					
32	Fransen zijn modieus.					
33	Als ik in Frankrijk een baguette kan bestellen, kan ik voldoende Frans.					
34	Frans klinkt mooier dan Nederlands.					
35	Frans is een uitdagende taal om te leren.					
36	Ik heb een leuke docent voor Frans.					
37	Frans is een nuttige taal om te kunnen.					
38	Fransen zijn romantisch.					
39	Frans leren is nuttig, omdat Fransen geen Engels kunnen.					
40	Ik ben goed in Frans.					
41	Ik vind het belangrijk een andere taal naast Nederlands te kunnen spreken.					
42	Frans is mooier dan Duits.					
43	Met het Duits heb je later meer mogelijkheden dan met het Frans.					
44	Ik spreek alleen Frans op vakantie.					
45	Fransen zijn Bourgondiërs (houden van lekker eten).					
46	Naast Engels is het leren van een vreemde taal niet noodzakelijk.					
47	Ik ben goed in het leren van talen.					
48	Duits is nuttiger dan Frans.					
49	Ik kijk uit naar de lessen Frans.					
50	Fransen zouden beter Engels moeten leren.					
51	Frankrijk is een mooi land.					

De enquête gaat verder op de volgende pagina.

52. Ben je wel eens op vakantie geweest, of ga je wel eens op vakantie in Frankrijk? (indien je antwoord "nooit" is, sla vraag 53 dan over).

- Nooit;
- Zelden;
- Soms;
- Vaak;
- Altijd.

53. Waar in Frankrijk ben je op vakantie geweest? (Geef 1 à 2 voorbeelden, het is niet erg als je het niet meer precies weet.)

.....

54. Wat vind je belangrijk bij het kiezen van de vakken voor je vakkenpakket in de bovenbouw? Je mag meerdere antwoorden aankruisen.

- Dat ik er goed in ben;
- Dat het nuttig is voor mijn toekomst (studie, baan, etc.);
- Dat ik het in het dagelijks leven kan gebruiken;
- Dat ik het leuk vind;
- Anders, namelijk.....

55. Zal je verder gaan met Frans in de bovenbouw? Bij "nee" of "weet ik nog niet", sla vraag 56 over.

- Ja;
- Nee;
- Weet ik nog niet.

56. Ik kies Frans...

- Als verplicht onderdeel van mijn profiel;
- Als profielkeuzevak;
- Als vak in mijn vrije deel.

57. Zal je verder gaan met Duits in de bovenbouw? Bij "nee" of "weet ik nog niet", sla vraag 58 over.

- Ja;
- Nee;
- Weet ik nog niet.

58. Ik kies Duits...

- Als verplicht vak van mijn profiel;
- Als profielkeuzevak;
- Als vak in mijn vrije deel.

59. Welk profiel zal je (waarschijnlijk) kiezen?

- Cultuur en maatschappij;
- Economie en maatschappij;
- Natuur en gezondheid;
- Natuur en techniek;
- Weet ik nog niet.

Annexe 2 : Résultats des questions ouvertes

Annexe 2.1 : Questions 6 et 11 – les questions ‘neutres’

<i>Waar denk je aan bij...</i>					
<i>...de Franse cultuur?</i>	Nombre	% valide ⁸	<i>...de Nederlandse cultuur?</i>	Nombre	% valide
Nourriture	301	56,7	Nourriture	211	39,7
Architecture	88	16,6	Autre artéfact ou image stéréotypée	139	26,1
Géographie	43	8,1	Architecture	67	12,6
Langue et langage	27	5,1	Personnes	38	7,1
Art	20	3,8	Géographie	28	5,3
Autre artéfact ou image stéréotypée	16	3,0	Fêtes et sports	13	2,4
Personnes	14	2,6	Jugement positif général	10	1,9
Jugement positif général	6	1,1	Langue et langage	8	1,5
Fêtes et sports	5	0,9	Coutumes	6	1,1
Coutumes	4	0,8	Infrastructure	4	0,8
Pas de mention d'une deuxième chose	4	0,8	Histoire et politique	4	0,8
Infrastructure	1	0,2	Pas de mention d'une deuxième chose	3	0,6
Histoire et politique	1	0,2	Art	1	0,2
Jugement négatif général	1	0,2	Institutions	0	0,0
Institutions	0	0,0	Jugement négatif général	0	0,0
« Je ne sais pas »	0	0,0	« Je ne sais pas »	0	0,0
« Tout » ou « rien »	0	0,0	« Tout » ou « rien »	0	0,0
Totale valide	531	100	Totale valide	532	100
Réponses manquantes	5	0,9⁹	Réponses manquantes	4	0,7
Totale	536		Totale	536	

⁸ Le pourcentage valide est le pourcentage du totale moins les réponses manquantes.

⁹ Le pourcentage des réponses manquantes est le pourcentage de notre sondage total, c'est-à-dire 536.

Annexe 2.2 : Questions 7 et 12 – les questions ‘positives’

<i>Wat vind je positief aan...</i>					
<i>...de Franse cultuur?</i>	Nombre	% valide	<i>...de Nederlandse cultuur?</i>	Nombre	% valide
Nourriture	192	36,5	Personnes	106	20,2
Géographie	66	12,5	Nourriture	94	17,9
Langue et langage	65	12,4	Jugement positif général	78	14,9
Personnes	41	7,8	Pas de mention d'une deuxième chose	38	7,2
Architecture	37	7,0	Histoire et politique	36	6,9
Jugement positif général	34	6,5	Infrastructure	32	6,1
Pas de mention d'une deuxième chose	31	5,9	Langue et langage	29	5,5
Art	20	3,8	Géographie	24	4,6
Fêtes et sports	11	2,1	« Tout » ou « rien »	20	3,8
« Je ne sais pas »	10	1,9	Fêtes et sports	18	3,4
Autre artéfact ou image stéréotypée	6	1,1	Autre artéfact ou image stéréotypée	18	3,4
Histoire et politique	5	1,0	Institutions	9	1,7
Infrastructure	4	0,8	« Je ne sais pas »	8	1,5
« Tout » ou « rien »	2	0,4	Architecture	7	1,3
Coutumes	1	0,2	Coutumes	5	1,0
Jugement négatif général	1	0,2	Art	2	0,4
Institutions	0	0,0	Jugement négatif général	1	0,2
Totale valide	526	100	Totale valide	525	100
Réponses manquantes	10	1,9	Réponses manquantes	11	2,1
Totale	536		Totale	536	

Annexe 2.3: Questions 8 et 13 – les questions ‘négatives’

<i>Wat vind je negatief aan...</i>					
<i>...de Franse cultuur?</i>	Nombre	% valide	<i>...de Nederlandse cultuur?</i>	Nombre	% valide
Personnes	182	36,1	Personnes	120	23,6
Langue et langage	131	26,0	Pas de mention d'une deuxième chose	64	12,6
Pas de mention d'une deuxième chose	61	12,1	Géographie	58	11,4
Infrastructure	28	5,6	Jugement négatif général	50	9,8
« Je ne sais pas »	20	4,0	Nourriture	41	8,1
Jugement négatif général	16	3,2	« Tout » ou « rien »	39	7,7
« Tout » ou « rien »	15	3,0	Langue et langage	37	7,3
Nourriture	13	2,6	« Je ne sais pas »	33	6,5
Histoire et politique	12	2,4	Histoire et politique	17	3,3
Géographie	6	1,2	Institutions	14	2,8
Coutumes	6	1,2	Autre artéfact ou image stéréotypée	12	2,4
Autre artéfact ou image stéréotypée	6	1,2	Infrastructure	9	1,8
Institutions	3	0,6	Coutumes	5	1,0
Architecture	2	0,4	Fêtes et sports	5	1,0
Art	2	0,4	Art	3	0,6
Fêtes et sports	1	0,2	Architecture	1	0,2
Jugement positif général	0	0,0	Jugement positif général	1	0,2
Totale valide	504	100	Totale valide	509	100
Réponses manquantes	32	6,0	Réponses manquantes	27	5,0
Totale	536		Totale	536	

Annexe 2.4 : Question 10 – concernant l'usage du français

<i>In welke situaties denk je dat je het Frans kan gebruiken?</i>		
Situation	Nombre	% valide
Pendant les vacances	133	24,8
Communication (pendant des activités) en France	125	23,3
Travail	98	18,3
Ecole et études	47	8,8
Communication dans un pays francophone	42	7,8
Communication avec une personne française	35	6,5
Pas de mention d'une deuxième chose	25	4,7
Autre	19	3,5
« Je ne sais pas »	8	1,5
Famille	4	0,7
Totale valide	536	100
Réponses manquantes	0	0,0
Totale	536	

Annexe 2.5 : Questions 9 et 14 – concernant la valorisation de la langue

<i>Wat vind je van...</i>					
<i>...de Franse taal?</i>	Nombre	% valide	<i>...de Nederlandse taal?</i>	Nombre	% valide
Négative	307	57,5	Négative	263	50,8
Positive	192	36,0	Positive	167	32,2
Pas une deuxième opinion	22	4,1	Pas une deuxième opinion	44	8,5
Neutre	11	2,1	Neutre	26	5,0
Autre	2	0,4	Autre	18	3,5
Totale valide	534	100	Totale valide	518	100
Réponses manquantes	2	0,4	Réponses manquantes	18	3,4
Totale	536		Totale	536	

Annexe 3 : Schéma pour les interviews semi-structurées

Introduction pour chaque interview:

- Vragen of ik het gesprek mag opnemen en transcriberen en het garanderen van anonimiteit.
- In totaal heb ik 268 geldende enquêtes geanalyseerd, afkomstig van 6 scholen en 11 klassen. De enquête gaat over stereotypen en de algemene houding van leerlingen tegenover de Franse taal en cultuur en het al dan niet verder gaan met Frans in de bovenbouw. In dit gesprek wil ik graag een paar resultaten uitlichten en kort bespreken. Uiteraard kunt u mij ook vragen stellen over zaken waar u zelf in het bijzonder nieuwsgierig naar bent. Mogelijk kan ik daar nu al antwoord op geven of anders kan ik het misschien nog meenemen in het onderzoek.

Les questions de base:

- Van de 268 geënquêteerde leerlingen gaan er 50 verder met Frans. Wat vindt u van dit aantal?
- Van de 268 geënquêteerde leerlingen gaan er 89 verder met Duits. Dit is 78 procent meer dan met Frans. Wat vindt u van dit aantal en hoe zou u dit verschil verklaren?
- Ruim meer dan een derde van de leerlingen, 39 procent, gaf bij de vraag ‘wat vind je negatief aan de Franse cultuur?’ aan dat de Fransen geen Engels kunnen of willen spreken. Dit antwoord werd veruit het meest genoemd. Is dit een bekende opmerking voor u?
 - *Suite de la question ci-dessus* : Dit antwoord wordt gevolgd door de Franse taal en dat deze moeilijk is. Herkent u deze attitude ook in uw lessen?
- Hoewel uit de enquête blijkt dat niemand denkt dat Frans alleen in Frankrijk wordt gesproken, geven verreweg de meeste leerlingen bij de vraag ‘in welke situaties denk je het Frans te kunnen gebruiken?’ het Frans voornamelijk te kunnen gebruiken in Frankrijk en op vakantie in Frankrijk. Andere Franstalige landen worden bijna niet genoemd (dat antwoord staat pas op de vijfde plaats). Wat vindt u hiervan en komt dit ook terug in uw lessen?
 - *Suite de la question ci-dessus* : De andere meest gegeven antwoorden (werk, school en studie) bespreken.

Toerisme

- Gevulde steden
- Gebouwen III
- Landbouwkunde III
- Monumenten III
- Eiffeltoren III
- Musea
- Voorkant land III
- se l'Orneels I
- Het Vrijmetselaarschap III
- Sport III
- Voetbal III
- Tennis III
- Golf III

Taal

- Moie taal III
- Moie woorden I
- Lesting taal I
- Woordtaal II
- Geschieding
- Leux III
- Moevelij I
- Ut sepaar II
- Vuul Critic I

Kunsten

- Kunst III
- Designers II

Culinair

- Oliebunt I
- Het eten III
- Gewel III
- Markt I
- Slow food III
- Croissants III
- Wijn III
- Kaas III
- Crêpes II
- Bread II
- Vlies I
- Pizza I

De camping

- Note Maiden II
- De infrastructuur I
- Napoleon II
- De vierde II
- Franse vlag I

De mensen

- Begrip I
- Gastvrij III
- Reiziger I
- Vrijwilliger III
- Kunstenaar I
- Schoolleider I
- Handen van kunstenaar I
- Leeg / wat is niet, Misch, filius
- Veder, taal in ruis II
- taal in ruis III

Cultural Verordelyk

- De Staat III
- Eten op school I
- Goed ontwerfeld I
- Gezellig III
- Apartheid I
- Medicijnen I
- De geschiedenis II
- Gulle heijes I
- Auto's I
- De cultuur I
- Romantisch

Poblen

- Roope III
- More steden III
- More gemeen III
- Parijs III
- Leu/Nou, land III
- Bestuur III
- De Alpen I
- De Maai III
- Kunst III
- Designers II

Wat heb ik in 't postvak aan de Franse cultureur?

