



La place du français dans la classe multilingue en Irlande : les attitudes des apprenants

Milène Pages

University College Dublin

Abstract

French was the first language taught and studied in Ireland in the 1960s. However, the place of this language in the Irish education system seems to be changing for various reasons, such as the withdrawal in some third level institutions of the third language requirement, or the diversification of a school population interested in learning languages other than French. In light of these observations, the attitudes (Norton, 2000) of twenty-five secondary school pupils were collected and analyzed. It seems that the Irish education system is not making the most of that new-found multilingualism; that can be viewed as a strength for the future.

1. Introduction

L'enseignement des langues étrangères dans tous les collèges et lycées irlandais s'est développé dans les années 1960. Depuis lors, le français est la langue la plus étudiée dans ce pays bien que les autorités aient essayé de promouvoir l'apprentissage d'autres langues comme l'allemand et dans les années 1990, l'espagnol, le russe et le japonais. Cependant, entre 2001 et 2005, le nombre total d'élèves étudiant les langues a régulièrement baissé. Environ 2500 élèves de moins étudiaient les cinq langues les plus populaires (le français, l'allemand, et avec un taux d'apprentissage beaucoup moins élevé l'espagnol, l'italien et l'arabe) sur un nombre total de 20727 en 2005 en Irlande (Ó Dochartaigh et Broderick, 2006 : 2). En 2008, seuls 58 % des élèves scolarisés en Irlande

apprenaient une langue étrangère (Eurostat, 2010 : 1). Le français n'est pas épargné par ce déclin bien qu'il conserve sa position de langue la plus étudiée. Parallèlement à ce changement, la population irlandaise s'est fortement diversifiée grâce à une croissance économique sans précédent communément appelée « tigre celtique » qui a débuté dans les années 1990. Désormais, environ 8 à 10% des enfants scolarisés en Irlande sont d'origine immigrée (Taguma *et al.*, 2009 : 9). Selon les recommandations de l'Union Européenne, ces populations ont le droit à une éducation au travers de leur première langue et chaque élève scolarisé au sein de l'Union devrait avoir accès à l'école à leur langue maternelle plus deux autres langues vivantes (Little, 2003 ; Ó Dochartaigh et Broderick, 2006 ; Taguma *et al.* 2009). Cependant, ces directives tardent à être mises en place et le français reste de loin la langue la plus enseignée. En 2006, 98,6% des élèves pouvaient choisir le français au lycée contre 66,95% l'allemand et 24,86% l'espagnol. Face à ces deux constats, notre étude s'est intéressée aux attitudes actuelles envers le français d'élèves d'origines diverses de première ('5th year') et de terminale ('6th year') scolarisés en Irlande. L'histoire de cette langue en Irlande est d'abord décrite pour ensuite dépendre le rôle des attitudes dans la littérature sur l'acquisition des langues secondes et étrangères dans un contexte multilingue, les études sur les attitudes dans un milieu multilingue s'intéressant souvent à l'apprentissage des langues secondes. Enfin, les attitudes de vingt-cinq apprenants interviewés sont analysées pour conclure sur la place du français dans la classe multilingue en Irlande.

2. L'histoire du français en Irlande

Le français avec l'allemand occupent la seconde place des langues les plus étudiées en Europe après l'anglais (Eurostat, 2010). Elle est la langue majoritairement étudiée dans les pays du sud de l'Europe alors qu'au Nord,

l'allemand est privilégié. Contrairement à cette généralisation, le français est la langue étrangère la plus étudiée en Irlande (Cook, 2009 : 67). En 2009, la moitié des élèves de terminale avaient choisi de l'étudier en tant que langue étrangère. En effet, 48,16 % d'entre eux avaient opté pour le français, 13,18% pour l'allemand et 5,59% pour l'espagnol pour le Leaving Certificate, l'équivalent du Baccalauréat. Cette préférence est souvent expliquée par la large disponibilité du français dans tous les collèges et lycées irlandais (Ó Laoire, 2007) aux dépens des autres langues étrangères. L'histoire du français en Irlande peut aussi expliquer cette prédilection.

Bien que le français soit présent en Irlande depuis le XII^{ème} siècle, son enseignement ne s'y développe qu'au cours du XVIII^{ème} siècle. A cette époque, alors que l'Irlande est sous domination anglaise, les lois ayant pour but de retirer le pouvoir des mains des catholiques irlandais sont assouplies et par conséquent, de nombreuses communautés religieuses catholiques françaises commencent à fonder des écoles en Irlande. En 1771, les Ursulines y sont introduites ; à la fin du XVIII^{ème} siècle, l'ordre De la Sale y a été implanté ; en 1793, les premiers collèges diocésains ouvrent à Kilkenny et à Carlow (Dowling, 1968). La plupart des dirigeants religieux de ces établissements scolaires avaient été éduqués en France ou en Espagne et par conséquent, le curriculum de ces écoles était influencé par les programmes dispensés sur le continent. Le français était donc enseigné. Cependant, l'apprentissage des langues vivantes était subordonné à d'autres matières considérées comme plus importantes¹ et ne constituait une réussite que pour l'élite qui désirait voyager ou travailler dans le commerce.

L'intérêt pour l'enseignement des langues dans toutes les écoles ne s'est développé qu'au XIX^{ème} siècle et a débuté dans les universités comme à Trinity College Dublin ou à Queen's College à Belfast. A cette époque, les langues

¹ L'arithmétique ou les sciences naturelles étaient considérées à cette époque comme des matières plus importantes.

vivantes ont commencé à être considérées comme une source de connaissance au même titre que les lettres classiques. Néanmoins, pour ce qui est des collèges et lycées, des rapports indiquent que l'apprentissage des langues étrangères était plutôt réservé aux élèves brillants. En 1879, le français est introduit au Junior Certificate, l'équivalent du Brevet des collèges. Le français ne constituait pas seulement une matière scolaire mais représentait la France, alors considérée par de nombreux irlandais comme un haut lieu de culture et de sophistication. Puis, le développement de l'éducation pour tous provoque une hausse du taux d'apprentissage des langues étrangères. Ainsi, entre 1960 et 1980, la proportion d'élèves apprenant le français passe de 41,2% à 64%. Bien que le taux d'apprentissage de l'allemand ait augmenté dans les années 1990 car la connaissance de cette langue semblait constituer un avantage pour trouver un emploi, le français a conservé la première place des langues apprises dans les collèges et lycées.

Ainsi, l'apprentissage du français a toujours été préféré par les autorités irlandaises aux dépens de celui d'autres langues, depuis le début de l'expansion de l'enseignement des langues étrangères. Aujourd'hui encore, la culture française est admirée comme le montre la citation d'Éamon Ó Ciosáin :

Les Irlandais continuent à lire des livres sur la France, ils aiment passer leurs vacances en France, ils s'intéressent au vin français, comme le montre le succès de l'émission " The Wine Geese " sur RTÉ il y a quelques années. La francophilie est toujours bien vivante en Irlande

(Ó Ciosáin et Masurel, 2003 : 20)

Cependant, le taux d'apprentissage des langues étrangères en général diminue depuis le début du siècle et le français n'est pas épargné. En 2001-2002, 69,3% des élèves étudiaient le français (Eurydice, 2005), contre à peine 50% en 2009. Plusieurs explications peuvent être avancées pour justifier cette baisse.

L'enseignement d'une langue vivante n'est pas imposé dans le primaire mais le gaélique est obligatoire pour tous dès l'entrée au junior infant², l'équivalent de l'école maternelle en France. Dans le second cycle, seul ce dernier est obligatoire jusqu'au 'Leaving Certificate'. Alors que l'étude d'une langue étrangère n'est pas imposée, la majorité des élèves s'y attelaient jusqu'à présent à cause de contraintes externes (Ruane, 1990). Ainsi, pour entrer dans une grande partie des institutions du troisième cycle, l'étude du gaélique, de l'anglais et d'une autre langue, vivante ou morte est exigée pour le 'Leaving Certificate', bien que ce pré-requis commence à disparaître (Citizens Information, 2010). En effet, de plus en plus de filières de niveau universitaire retirent cette obligation de leurs conditions d'entrée notamment celles qui forment aux métiers d'ingénieur ou d'infirmier. Les contraintes externes pour accéder aux institutions du troisième cycle n'étant plus aussi pressantes, les élèves préfèrent choisir d'autres matières telles que la géographie ou l'économie domestique³ qui sont perçues comme moins difficiles et/ou comme plus utiles.

Les élèves qui sont scolarisés en Irlande, pays officiellement bilingue en gaélique et en anglais, étudient pour la majorité par le médium de la langue anglaise. En Irlande, seuls environ 5% de la population parlent le gaélique en première langue, principalement dans les Gaeltacht⁴ situés sur la côte ouest du pays. La grande majorité des Irlandais parlent donc au quotidien l'anglais, « lingua franca » dans le monde. Ce statut international de l'anglais semble provoquer une paresse chez les élèves anglophones pour apprendre les langues étrangères en général (Conseil de l'Europe et Department of Education and Science, 2008 : 32).

Pour ce qui est du français en particulier, la baisse d'intérêt peut aussi être expliquée par le nombre croissant de langues disponibles grâce au 'Post-Primary

² Le junior infant commence à l'âge de quatre ou cinq en Irlande.

³ Le terme d' 'économie domestique 'est la traduction directe de 'home economics'.

⁴ Ce terme désigne les régions où le gaélique est parlé quotidiennement.

Language Initiative' (PPLI). Ce projet (1999-2006) a développé l'enseignement de l'espagnol, de l'italien, du russe et du japonais dans les collèges et lycées. Le rapport publié en 2003 sur la PPLI montre que, trois ans après le lancement du projet, le nombre d'écoles offrant l'espagnol, l'italien et le japonais a augmenté de 38% et le nombre d'apprenants de ces langues de 40% (Caffrey *et al.*, 2005-2006). Ces pourcentages sont cependant à analyser avec prudence puisque la disponibilité de ces langues était très faible avant le PPLI. De nombreux élèves dont la première langue n'est pas l'anglais sont aussi arrivés en Irlande. En effet, le paysage linguistique et culturel de ce pays a changé depuis le début des années 1990 avec la forte vague d'immigration qui a touchée le pays. Selon le recensement de 2006, plus de 167 langues sont parlées sur le territoire allant de l'acholi au zoulou. Certains des nouveaux arrivants ont été autorisés à choisir la langue qu'ils utilisent avec leurs parents comme langue étrangère pour le 'Leaving Certificate'. Les langues comme le néerlandais, le polonais, le portugais, le letton, le lituanien et le slovaque peuvent être passées (State Examination Commission, 2009 : 3). Cependant, ces langues ne sont pas disponibles à l'apprentissage dans les établissements du second cycle et seule une minorité des langues parlées par les enfants d'immigrés ou par les immigrés comme par exemple l'arabe sont reconnues par les institutions scolaires. Ainsi, face à la place prépondérante du français dans l'histoire du système scolaire irlandais, au déclin de l'apprentissage des langues vivantes en général et au multilinguisme de la population des classes de français langue étrangère en Irlande, nous nous sommes intéressées aux attitudes des élèves envers cette langue et aux facteurs qui les influencent.

3. Les attitudes et les facteurs qui les influencent

Les attitudes ont été définies différemment selon les approches adoptées en sciences sociales que ce soit en psychologie sociale, en sociolinguistique ou en sociologie. Dans notre étude, nous empruntons la définition à la psychologie sociale c'est-à-dire qu'une attitude est considérée comme 'a summary evaluation of an object or thought ('une évaluation concise d'un objet ou d'une idée ' Bohner et Wänke, 2002 : 5) '. Pour l'apprentissage du français, les attitudes se rapporteraient aux évaluations positives ou négatives de cette langue. Selon cette définition, l' 'attitude' est une construction hypothétique qui n'est pas directement observable mais qui peut être déduite de réponses observables (Bohner et Wänke, 2002). Les attitudes des individus sont considérées comme assez stables pour pouvoir les identifier.

Dans les études en Acquisition des Langues Secondes et Etrangères, les chercheurs ont accordé une grande importance aux attitudes comme, par exemple, dans les modèles de Krashen (1985), de Schumann (1978) et de Gardner (1985). Krashen les inclut dans son hypothèse du filtre affectif et en fait un des éléments les plus importants pour que les apprenants de langues étrangères aient accès à l'entrée (input), données de la langue-cible auxquelles ils sont exposés. En revanche, il ne s'est pas intéressé au processus de leur formation. Schumann, dans son modèle d'acculturation, considère les attitudes comme un des éléments essentiels qui déterminent le niveau atteint en langue seconde en contexte d'immigration. Ce modèle essaie d'expliquer en quoi le contexte politique d'acquisition peut influencer les attitudes des apprenants. Gardner, dans son modèle socio-éducatif, les inclut dans les facteurs influençant l'acquisition des langues étrangères avec l'intelligence, l'aptitude et l'anxiété situationnelle. Gardner suggère que les attitudes sont influencées par le milieu socioculturel défini comme l'origine sociale et culturelle de l'apprenant. L'expérience dans le

pays d'accueil peut aussi les déterminer. Ce modèle reconnaît l'importance prépondérante des attitudes mais réduit le contexte d'apprentissage à une suite de caractéristiques sans prendre en compte sa richesse (Dewaele, 2009 ; Pavlenko, 2002). Or, le contexte semble influencer la construction des attitudes des apprenants comme l'ont montré de nombreuses études (Chambers, 1999 ; Dörnyei & Clément, 2001 ; Lasagabaster, 2005; Ó Laoire, 2007). Les facteurs qui influencent la formation des attitudes en classe de français langue étrangère peuvent être classés en deux catégories, ceux liés à l'expérience à l'école et aux variables socioculturelles. Chambers (1999) note, dans son étude sur la motivation et les attitudes envers différentes langues étrangères d'élèves de collèges et lycées en Grande-Bretagne, qu'une attitude négative envers une langue étrangère peut être la cause d'une attitude négative envers l'école en général. Il montre que les professeurs jouent un rôle essentiel pour former et maintenir des attitudes positives envers l'apprentissage des langues. Pour ce qui est des variables socioculturelles, la région d'origine au sein d'un pays peut influencer les choix des apprenants pour la langue qu'ils préfèrent étudier (Dörnyei & Clément, 2001). Ainsi, en Hongrie, les enfants évaluent plus positivement le français et le russe dans l'est du pays alors que les apprenants proches de la frontière avec l'Autriche préfèrent l'allemand. Les études qui ont été menées en Irlande et au Pays Basque espagnol ont montré que les étudiants qui avaient pour langue maternelle la langue minoritaire officielle développaient des attitudes plutôt négatives envers une L3, anglais ou français (Lasagabaster, 2005; Ó Laoire, 2007). En effet, Ó Laoire écrit:

Unfavourable attitudes to the L3 [French] are to be found more among Irish as L1 students

(Ó Laoire, 2007: 179).

'Les attitudes défavorables envers la L3 [le français] ont été trouvées chez les étudiants qui avaient le gaélique comme langue maternelle'

Les deux auteurs expliquent ce résultat par le fait que peut-être, face à l'hégémonie de l'anglais à l'échelle mondiale et à l'importance du français à l'échelle européenne, les individus veulent protéger leur langue maternelle le plus possible. Cependant, nombre de ces études ont adopté une approche socio-psychologique de la formation des attitudes qui permet de prendre en compte qu'un certain nombre de dimensions du contexte d'apprentissage (Dewaele, 2009) comme l'influence du professeur ou des pairs. Les chercheurs qui suivent cette méthodologie ne peuvent pas tenir compte du fait que les apprenants sont en interaction avec leur contexte. Le cadre proposé par Norton (Norton Pierce, 1995 ; Norton, 2000) permet d'analyser le contexte dans sa globalité. Pour elle, les attitudes des individus envers l'apprentissage d'une langue en contexte d'immigration sont construites par leur expérience dans le pays d'accueil. Ainsi, pour essayer de prendre en compte l'interaction entre l'apprenant et le contexte d'apprentissage, Norton propose le concept d'investissement pour faire référence à :

[...] the socially and historically constructed relationship of learners to the target language and their often ambivalent desire to learn and practice it
(Norton, 2000:10)

'les liens entre apprenants et langue-cible qui sont construits socialement et historiquement et leur désir souvent ambivalent de l'apprendre et de l'utiliser'

En se basant sur son étude de l'apprentissage de l'anglais par des immigrées au Canada, Norton soutient que l'investissement des apprenants dans une langue dépend du retour sur investissement qu'ils espèrent recevoir comme obtenir un travail plus valorisant dans une société donnée ou s'intégrer plus facilement dans cette dernière. Ainsi, pour elle, investir dans une langue dépend des capitaux économiques ou culturels (Bourdieu et Passeron, 1970) que les apprenants espèrent retirer de leur investissement dans la société d'accueil. Le capital économique est l'ensemble des biens possédés que ce soit de l'argent, des biens immobiliers ou des bijoux précieux. Le capital culturel désigne l'ensemble des

attitudes, des dispositions, des façons de penser, des connaissances qu'un individu peut recevoir de ses parents et/ ou renforce par son passage à l'école. Le capital symbolique est ce qui fait que les agents accordent une reconnaissance, un respect, une légitimité aux détenteurs de capitaux (économiques et culturels). Pour les participantes à l'étude de Norton, parler l'anglais peut, par exemple, leur rapporter du capital économique car, par l'augmentation de leur niveau de compétences linguistiques, elles peuvent avoir accès à des emplois mieux rémunérés. Ceci est causé par la valorisation au sein de la société canadienne de l'utilisation de l'anglais, cette langue constituant donc une source de capital symbolique.

Comme notre étude se déroule dans un contexte d'apprentissage riche, une classe multilingue en Irlande, pays dans lequel l'apprentissage du français a été traditionnellement valorisé, nous avons adopté le concept d' 'investissement 'de Norton. Nous avons analysé l'attitude des élèves envers le français afin d'examiner s'ils investissent dans cette langue pour augmenter leur capital culturel et économique ou si leurs attitudes révèlent d'autres orientations. Pour analyser les attitudes des apprenants une méthodologie, que nous allons maintenant exposer, été mise en place.

4. Méthodologie

Des entrevues semi-dirigées en français ont été menées avec vingt-cinq apprenants volontaires, scolarisés dans deux lycées de Dublin. Les deux établissements reçoivent des élèves issus des classes moyennes ou supérieures. Treize d'entre eux étaient issus de l'immigration c'est-à-dire qu'ils étaient soit nés en Irlande de parents immigrés, soit nés à l'étranger et arrivés entre les âges de cinq et douze ans. Ils ont tous des parents originaires d'Afrique ou d'Asie, plus

particulièrement du Nigéria, de Lybie, de Chine, d'Inde ou de nationalité mixte du continent asiatique⁵. Ils faisaient donc partie du groupe d'immigrés qui représente 29% de la population immigrée en Irlande en 2006 (OCDE, 2008). Chez eux, ils parlent différentes langues comme le yoruba, l'arabe, le cantonais, l'hindi ou le télougou. Ils utilisent l'anglais à l'école et, ceux qui sont arrivés en Irlande avant l'âge de onze ans, apprennent le gaélique au lycée (Department of Education and Science, 1993). Les douze autres élèves interviewés ont tous des parents de nationalité irlandaise, parlent l'anglais en L1 et ont appris le gaélique depuis leur entrée à l'école maternelle. Notre échantillon comprend une proportion égale de filles et de garçons.

Les entrevues ont été menées par une francophone native. Elles ont été présentées comme des conversations informelles qui n'auraient aucune conséquence sur les résultats scolaires des apprenants. Ces entrevues ont duré entre vingt et quarante minutes chacune selon le niveau général de compétence en français du participant. Elles ont été suivies par quelques questions en anglais afin de régler tout problème de compréhension qui aurait pu apparaître. Les questions s'intéressaient aux attitudes des apprenants envers le français mais aussi à leurs attitudes envers l'éducation et leur vie en Irlande. L'anonymat et la confidentialité ont été assurés afin d'éviter que les apprenants se sentent obligés d'être en accord avec l'interviewer ou de raconter qu'ils apprécient le français. Les prénoms utilisés dans la suite de cet article sont, par conséquent des synonymes. La technique de l'entretien a été utilisée pour essayer d'obtenir une description précise des attitudes des élèves. Les entrevues ont toutes été transcrites puis analysées par thème comme par exemple, attitudes envers le français, la France, l'école et, pour les élèves d'origine immigrée, les différences entre pays d'origine et l'Irlande.

⁵ Les couples mixtes étaient constitués d'individus malaysien et vietnamien ou malaysien et chinois.

5. Les attitudes des apprenants envers le français

Bien que le français soit la langue officielle de nombreux pays dans le monde, le pays que les élèves associent le plus souvent avec le français est la France. Pour cette raison, la suite de cet article ne traite que du français parlé dans l'Hexagone et de l'attitude des élèves envers cette variété et envers la France. L'analyse des attitudes des élèves a fait ressortir trois groupes. Le premier semble avoir une attitude positive envers le français. Certains des apprenants de ce groupe l'apprennent parce qu'ils souhaitent se rendre en France et d'autres car ils aiment la langue elle-même.

5.1 Groupe 1 : le français pour voyager et pour la langue elle-même

Dans ce groupe formé de douze élèves sur vingt-cinq, les élèves apprécient cette langue parce qu'elle est une matière intéressante à l'école et, pour certains, parce que parler français est une marque d'intelligence.

[Kiera, 16 ans, première] 'yeah heu j'aime mon heu j'aime la langue heu parce que c'est heu très intéressant [...] mon matière préférée est le français heu parce que c'est très intéressant.'

[Alex, 17 ans, première] 'heu je aime le français parce qu'il y a heu difficile

[Milène] c'est difficile ?

[Alex, 17 ans, première] j'aime le difficile'

Le fait qu'apprendre le français soit utile pour voyager revient aussi assez souvent dans les entretiens de ce groupe.

[Steven, 18 ans, terminale] 'peut-être heu dans quand je va à le collège heu je voudrais aller en France et beaucoup de lieu et l'Espagna'

[Cillian, 17 ans, terminale] 'heu ma matière préférée est le français c'est très utile pour lé-- pour l'école pour les vacances'

Certains des élèves disent avoir choisi d'étudier le français au lycée non seulement parce qu'ils aiment ou aimeraient se rendre en France mais aussi parce qu'ils n'aiment pas l'espagnol ou l'allemand.

[Christin, 18 ans, terminale] ' heu parce que ma mère enseigne français et allemand et je n'aime pas l'allemand'

[Milène] 'ah oui ouais et heu pourquoi tu as choisi le français à l'école ? Pourquoi tu as choisi d'étudier le français ?

[Nora, 16 ans, première] heu parce que je j'es-- heu j'espère aller en France et je n'aime je n'aime pas l'Espagne ou heu le Allemand'

Ainsi, dans ce groupe un intérêt pour la langue elle-même ou pour son utilité pour voyager apparaît. Presque la moitié des élèves de l'échantillon semblent investir dans le français parce que cette langue représente une culture qu'ils apprécient par rapport à d'autres qu'ils rejettent.

Le fait que les élèves de ce groupe investissent dans les matières qu'ils apprécient se retrouve dans leur attitude envers l'éducation en général. Les élèves de ce groupe désirent tous étudier des matières différentes à l'université comme le montrent les citations suivantes :

[Steven, 18 ans, terminale] ' heu je ne sais pas en ce moment heu peut-être je voudrais devenir un prof de commerce or math or heu comptabilité heu je j'adore les les figures heu je pense que heu je suis fort en communication avec les gens et et je suis très organisé aussi peut-être je voudrais devenir un prof dans heu dans université'

[Christin, 18 ans, première] 'oui heu l'année prochaine j'espère aller à l'université

[Milène] mm-hm ouais et pour étudier quoi ? L'histoire ?

[Christin, 18 ans, première] heu je ne sais exactement en ce moment mais il y a l'histoire et je ne je heu je ne sais pas

[Milène] mm-hm ouais l'histoire et quelques chose d'autre ?

[Christin, 18 ans, première] peut-être heu français et c'est difficile'

Des attitudes différentes sont apparues dans les deux autres groupes. Les apprenants du groupe 2 investissent dans le français parce qu'obtenir une bonne

note dans cette matière scolaire leur permettrait d'étudier ce qu'ils désirent à l'université.

5.2 Groupe 2 : le français comme matière scolaire

Sept élèves de l'échantillon n'ont pas choisi d'étudier le français parce que la langue était liée à un pays, à une occasion de voyage ou pour la langue elle-même mais plutôt pour des raisons strictement scolaires. Sham a commencé à l'étudier au lycée parce qu'il avait eu une initiation à l'école primaire ; Jannette, Karlik et Igor l'étudient parce que c'était obligatoire dans le primaire et Meghan a choisi de l'étudier parce que ses amis l'avaient choisi comme matière au lycée.

[Meghan, 16 ans, terminale] 'oui heu et mes amis aussi heu choisant heu la langue (en parlant du français)'

[Sham, 16 ans, terminale] ' heu *I don't know* heu je ne suis pas né heu parce que j'étudie français à *primary primary schoo-- primary* école mais *so* donc j'ai décidé étudier la français à lycée'

Cependant, même si ces élèves ne semblent pas apprécier le français pour lui-même, pendant les entrevues, ils demandent souvent si leur niveau en français est bon et s'ils peuvent améliorer certains aspects.

[Karlic, 17 ans, terminale] ' how was it? Was it bad or was it all right?

[Milène] it was all right yeah yeah don't be afraid of talking

[Karlic, 17 ans, terminale] yeah I know

[Milène] mm-hm

[Karlic, 17 ans, terminale] sometimes the nerves get me sometimes'

Sham, qui déteste la France, demande quand même:

[Sham, 16 ans, terminale] 'is my French okay like?

[Milène] yeah yeah it's good

[Sham, 16 ans, terminale] is there anything that I keep making mistakes on like that I need to improve or...?'

Et Meghan cherche une manière d'améliorer son français :

[Meghan, 16 ans, terminale] 'heu yeah but I just I need I need to just practice more I guess I think like heu like learning stuff is okay but oral is kinna harder so'

D'ailleurs, la plupart des élèves de ce groupe se décrivent comme étant très studieux en général.

[Joy, 16 ans, première] 'heu mes parents heu je ne travaille pas parce que j'étudie pour le bac

[Milène] mm-hm ouais d'accord et ça demande beaucoup de travail le bac ?

[Joy, 16 ans, première] heu beaucoup travail heu j'étudie heu deux ou trois heures heu le soir'

[Karlik, 17 ans, terminale] 'oui d'habitude je sors mais en ce moment j'étudie pour les examens

[Karlik, 17 ans, terminale] très elle est très il faut il faut heu j'ai besoin heu cinq cents point pour le pour le commerce'

En effet, la majorité des élèves de ce groupe voudrait exercer des métiers qui demandent d'obtenir un nombre de points très élevé pour le *Leaving Certificate* comme la médecine.

[Milène] 'd'accord okay très bien et tu veux aller à l'université ?

[Meghan, 16 ans, terminale] heu oui j'espère d'aller au à Trinity or UCD heu j'aimerais être médecin mais j'ai besoin beaucoup de points c'est cinq-cents quatre vingt-dix points heu je m'inquiète heu avec les points'

[Sham, 16 ans, terminale] 'heu oui oui heu j'espère que all[e] à Trinity pour médecin ou le droit ou la l'architecture'

Dans ce groupe, les élèves semblent être consciencieux à l'école en général parce qu'ils désirent exercer un métier stable, bien rémunéré et valorisé en Irlande. Par

conséquent, ils semblent essayer de s'améliorer en français. Ils espèrent obtenir un retour sur leur investissement en français qui n'est cependant pas lié à la langue directement, ils essaient d'augmenter leur capital économique en général.

Le français n'est cependant pas reconnu comme langue ou comme vecteur d'une certaine culture par ces sept élèves comme dans le groupe 1. Cette langue est étudiée en tant que matière scolaire. Cette attitude se retrouve dans les entrevues des élèves du groupe 3, qui pourtant ne semblent pas investir dans le français. Ils pensent que cette matière nécessite trop de travail.

5.3 Groupe 3 : Le français, une matière qui demande trop de travail

Dans ce groupe, les six élèves ne se réfèrent pas au français comme étant le vecteur d'une certaine culture ni comme symbolisant un pays mais plutôt comme étant une matière strictement scolaire. Leur rapport à la langue française se fait par l'intermédiaire du professeur, qui devient alors le représentant de la matière, celui qui fait travailler.

[Milène] 'tu détestes le français ?

[David, 16 ans, terminale] parce que mademoiselle elle donne beaucoup de-de de devoirs'

Ils avouent soit détester le français soit l'étudier très peu alors qu'ils l'ont étudié pendant quatre ou cinq ans au lycée.

[Milène] 'tu apprends le français ?

[Marmoud, 15 ans, première] *a little bit*'

Pour ce qui est de l'éducation en général, l'éducation fournie par le système irlandais ne semble pas être appréciée par la majorité de ces élèves.

[David, 16 ans, terminale] ‘oui *but* mais je déteste l’école parce que les devoirs’

[Milène] ‘ouais d’accord et tu aimes l’école ?

[Donald, 16 ans, terminale] non

[Milène] non ?

[Donald, 16 ans, terminale] je n’aime pas l’école’

Et plus loin,

[Donald, 16 ans, terminale] heu je déteste la biologie et le che- chemistry

[Milène] mm-hm ouais et pourquoi ?

[Donald, 16 ans, terminale] c’est très difficile

[Milène] ouais

[Donald, 16 ans, terminale] et les profs sont très très stricts

Les élèves de ce groupe ne semblent pas intéressés par l’investissement dans le français. La plupart de ces participants ne semblent pas non plus apprécier l’école ou en tous cas la forme d’éducation reçue dans les lycées irlandais.

Cette courte description a fait ressortir diverses attitudes envers le français langue étrangère. Les trois groupes d’attitudes qui sont apparus pendant l’analyse paraissent être fortement influencés par des variables socioculturelles.

6. L’influence des variables socioculturelles

Le groupe 1 est formé majoritairement d’élèves (83,33%) nés en Irlande de parents irlandais. Le groupe 2 comprend dans la plupart des cas (85,71%), des apprenants originaires de différents pays d’Asie (Inde, Chine, Malaisie, Vietnam) et le groupe 3, de divers pays d’Afrique (Lybie et Nigéria). Cinq apprenants sur six (83,33%) dans le groupe 3 sont issus de ces pays. Ainsi, des variables

socioculturelles pourraient expliquer les différences d'attitudes entre divers étudiants comme l'ont pris en compte et montré d'autres études (MacIntyre, Clément *et al.* 1998; Bernaus, Masgoret *et al.* 2004; Dewaele 2009; Lasagabaster 2009). En effet, les élèves originaires d'Irlande semblent avoir hérité, pour la plupart, de la valorisation au sein de la société irlandaise de la culture française et dans les institutions scolaires, de la langue française. Cette dernière est la langue la plus enseignée dans les lycées. Les autres élèves sont originaires de pays hors Union Européenne qui sont éloignés géographiquement de la France et qui n'ont, pour la plupart pas tissé de liens historiques avec cette dernière⁶. Les habitants de ces pays auraient peut-être moins tendance à valoriser l'apprentissage du français langue étrangère que les pays de l'Union Européenne dont l'Irlande fait partie. En Chine, en Inde, en Malaisie, en Lybie, l'anglais pourrait constituer le capital symbolique valorisé et donc un capital culturel à posséder. Le français ne jouirait de ce statut. Des facteurs socioculturels pourraient donc constituer une source d'explication aux différents modes d'investissement des élèves dans le français. Cependant, comme nous l'avons montré dans notre étude, les attitudes des apprenants envers le français, sont également liées à l'expérience générale de l'éducation vécue par les élèves.

7. Discussion et conclusion

Dans notre étude, nous avons présenté les tendances générales dans les attitudes des élèves envers le français. Notre analyse a montré que, pour près de la moitié des apprenants, cette langue est considérée soit comme digne d'intérêt pour elle-même soit pour voyager. Elle constitue une matière scolaire dans laquelle 28 % des élèves de notre échantillon veulent investir afin de pouvoir avoir accès à des métiers stables qui, sur le long terme, augmenteraient leur capital économique.

⁶ Seul le Vietnam, pays d'un des parents des participants a été en contact avec la France pendant son histoire.

Les 24% restants ne semblent pas intéressés par l'étude du français. Pour la plupart de ces derniers, le lycée en Irlande en général ne paraît pas constituer une priorité. Une étude comprenant d'avantage d'apprenants pourrait confirmer ces résultats préliminaires. Néanmoins, ces attitudes montrent que la place du français en Irlande pourrait être en train de changer progressivement. Plus de la moitié des élèves étudient cette langue seulement comme matière scolaire ou parce qu'apprendre une langue étrangère est obligatoire pour rentrer dans de nombreuses institutions du troisième cycle. Ainsi, dans un futur proche, si l'obligation d'étudier une langue étrangère pour rentrer dans toutes les filières universitaires est retirée, le nombre d'étudiants de français langue étrangère risque de diminuer très rapidement. Comme les élèves scolarisés en Irlande parlent la « lingua franca » internationale, les autres langues étrangères qui sont actuellement disponibles ne seront pas épargnées par cette baisse. A plus long terme, si l'obligation est retirée, il se peut qu'un pourcentage très faible des élèves de collèges et lycées étudient les langues étrangères comme le montrent les résultats de l'abandon en 2001 de l'obligation d'étudier une langue au Royaume-Uni après l'âge de quatorze ans. En effet, dans ce pays, en 2001, 22% des élèves ne prenaient pas de cours de langue au niveau du baccalauréat. En 2008, ce nombre a atteint 56% (British Academy, 2010).

Pour essayer de rendre l'étude des langues étrangères plus attrayante, des nouvelles méthodes d'enseignement pourraient être mises en place. Elles pourraient être d'avantage adaptées à l'acquisition dans la classe multiculturelle. En effet, dans notre étude, les attitudes semblent souvent être influencées par des variables socioculturelles. De plus, le rapport 'Intercultural Education in the post-primary schools, Guidelines for schools' en 2006 (NCCA, 2006) donne des directives afin que l'éducation interculturelle soit intégrée dans l'enseignement. Le rapport encourage les écoles à célébrer la diversité de sa population notamment lors d'une journée dédiée au multiculturalisme du lycée. Cependant, cette journée

ne mène pas chaque élève à reconnaître au jour le jour la diversité culturelle de l'Irlande et à l'adopter. En effet, la majorité des principaux de collèges et lycées en Irlande qui ont participé à une étude de Smyth, Darmody et al. (2009) pensent que ni le programme, ni les manuels ni le système éducatif ne préparent les élèves à vivre dans une société multiculturelle. Les professeurs ont d'ailleurs tendance à homogénéiser les élèves de leur classe (Devine, 2005). Or, comme le décrit Nieto pour l'enseignement aux Etats-Unis (2010a), les systèmes éducatifs doivent passer d'une politique de reconnaissance de la diversité à une politique d'affirmation de cette dernière, en admettant que le multilinguisme dans la salle de classe n'est pas un problème mais une ressource (Edwards, 2010; Nieto, 2010b). Pour cela, l'idée des ' Dual Language Books ' (Cummins, 2005) où les élèves écrivent une histoire dans la langue de la majorité puis dans la langue qu'ils utilisent chez eux pourrait être adaptée à la classe de français. Les apprenants auraient à écrire dans deux ou trois langues incluant la langue-cible. Une autre méthode pour essayer d'inclure tous les élèves lors de l'apprentissage serait de présenter la langue française comme vecteur de diverses cultures. Elle est en effet utilisée par de nombreuses personnes dans le monde entier et, en France, elle constitue un moyen de communication pour des individus issus de nombreuses cultures. Les élèves pourraient peut-être alors s'identifier davantage avec l'objet d'apprentissage. Des mesures devraient par conséquent être mises en place pour former les professeurs à l'enseignement des langues dans la classe multiculturelle afin d'attirer et de conserver l'intérêt de tous. Si ce but n'était pas atteint, l'abandon de l'apprentissage des langues auraient des conséquences sur la société en général, particulièrement en matière de respect de la ou des cultures de l'autre. Ceci serait d'autant plus malvenu que la majorité des personnes d'origine immigrée en Irlande semble vouloir y rester (Smyth, 2010).

Bibliographie

- Bernaus, M., Masgoret, A-M., Gardner R C. et Reyes, E. (2004) Motivation and Attitudes Towards Learning Language in Multicultural Classrooms. *The International Journal of Multilingualism* 1(2): 75-89.
- Bohner, G. et Wänke, M. (2002) *Attitudes and Attitude Change*. New-York: Psychology Press.
- Bourdieu, P. et Passeron J-C., (1970) *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de minuit.
- British Academy (2010) Language Matters: A Position Paper.
<http://www.britac.ac.uk/policy/language-matters.cfm>
- Caffrey, P., Cunningham, C., Harris, J., Hughes, E., Lazenby Simpson B., Ó Laoire, M., Roche H. (2005-2006) *Language education policy profile: Country Report Ireland*. Dublin: Department of Education and Science.
- Chambers, G. (1999) *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Citizens Information (2010) Third-level college application procedures and entrance requirements.
http://www.citizensinformation.ie/en/education/third_level_education/applying_to_college/application_procedures_and_entry_requirements.html#la82be
- Conseil de l'Europe et Department of Education and Science (2008) Language Education Policy Profile: Ireland.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profile%20Ireland_%20final_EN.doc
- Cook, V. (2009) Language User Groups and Language Teaching. In: Vivian Cook et Lee Wei (éds). *Contemporary Applied Linguistics Volume 1, Language teaching and Learning*. Londres: Continuum, 54-74.
- Cummins, J. (2005). A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage

- Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. *The Modern Language Journal*, 89 (4), 585-592.
- Cunningham, C. (2003). *Post-Primary Language Initiative Interim Report*. Dublin: Department of Education and Science.
- Devine, D. (2005) Welcome to the Celtic Tiger? Teacher responses to immigration and increasing ethnic diversity in Irish schools. *International Studies in Sociology of Education*, 15(1), 49-70.
- Department of Education and Science (1993). Circular Letter M10/94: Revision of Rule 46 of the “Rules and Programme for Secondary Schools” in relation to exemption from Irish.
- Dewaele, J-M. (2009) Perception, Attitude and Motivation. In : Vivian Cook et Lee Wei (éds). *Contemporary Applied Linguistics Volume 1, Language teaching and Learning*. Londres: Continuum, 163-192.
- Dörnyei, Z. et Clément, R. (2001) Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In : Zoltan Dörnyei et R Schmidt (éds). *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu. Hi: The University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Centre, 399-432.
- Dowling, P J. (1968) *The hedge schools of Ireland*. Cork: Mercier Press.
- Edwards, J. (2010). *Language Diversity in the Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Eurostat (24 September 2010) European Day of Languages: In the EU, nearly 80% of children were studying a foreign language at primary school in 2008. Eurostat Press Office.
- Eurydice (2005) Chiffres clefs de l'enseignement des langues en Europe.
- Gardner, R C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Krashen, S D. (1985) *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.

- Lasagabaster, D. (2009) Multilingual Educational Systems: An Added Challenge for Immigrant Students. In J. Miller, A. Kostogriz et M. Gearon (éd.), *Culturally and Linguistically Diverse Classroom, New Dilemmas for teachers*. Clevedon: Multilingual Matters, 18-35.
- Little, D. (2003) *Languages in the Post-Primary Curriculum: a discussion paper*. Dublin, NCCA.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dornyei Z., Noels, K. A., (1998) Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation, *Modern Language Journal* 82: 546-562.
- NCCA (2006) Intercultural Education in the Post-Primary Schools: Guidelines for Schools. Dublin: NCCA.
- Nieto, S. (2010a) *Language, Culture and Teaching: Critical Perspectives*. New York: Routledge.
- Nieto, S. (2010b) We Speak in Many Tongues: Language Diversity and Multicultural Education. In: Sonia Nieto (éd). *Language, Culture and Teaching: Critical Perspectives*. New York: Routledge, 112-132.
- Norton, B. (2000) *Identity and Language Learning: Gender ethnicity and educational change*. Harlow, Pearson.
- Norton Pierce, B. (1995) Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly* 29(1) : 9-31.
- OCDE (2008) *Etudes économiques de l'OCDE: Irlande*. Paris : OCDE.
- Ó Ciosáin, É et Masurel, C. (2003) France-Irlande, une longue histoire d'amour. *Le français en Irlande* : 16-21.
- Ó Dochartaigh, P., Broderick, M. (2006) *Language policy and language planning: A report from the Royal Irish Academy Committee for Modern Language, Literary and Cultural Studies*. Dublin: Royal Irish Academy.
- Ó Laoire, M. (2007) Language Use and Language Attitudes in Ireland. In: David Lasagabaster et Ángel Huguet (éds). *Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language Use and Attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters,

164-183.

- Pavlenko, A. (2002) Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in Second Language Learning and use. In: Vivian Cook (éd). *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters, 277-302.
- Ruane, M. (1990) *Access to foreign languages*. Dublin: Royal Irish Academy.
- Schumann, J. (1978) The acculturation model for second language acquisition. In Rosario C Gringas (éd). *Second language acquisition and foreign language teaching*. Arlington: Centre for Applied Linguistics, 27-50.
- Smyth, E., Darmody, M., McGinnity, F., et Byrne, D. (2009) *Adapting to Diversity: Irish Schools and Newcomer students*. Dublin: The Economic and Social Research Institute.
- Smyth, J (8 mai 2010) *Two-third of Immigrants planning to stay*. The Irish Times.
- State Examination Commission (2009) Leaving Certificate Examination 2009 Press Release.
http://www.examinations.ie/press/PR_LC_Results_09.pdf
- Taguma, M., Kim, M., Wurzburg, G., Kelly, F. (2009) OECD Reviews of Migrant Education. Paris: OECD.