



L'enseignement du français dans les universités américaines: entre mondialisation et contextualisation

Christine Van Berten

American University, Washington DC

Résumé

Nous nous proposons dans cet article de cerner les attentes et, en amont, les représentations des étudiants américains envers la langue française à l'heure de la mondialisation. Notre but était d'apporter des propositions pour enseigner le français de la manière la plus efficace et la plus motivante et de cerner à cette fin les objectifs principaux à prendre en compte pour l'élaboration de futurs programmes de français dans le contexte des universités de Washington, DC.

Mots-clés: Français langue étrangère, didactique, mondialisation, Etats-Unis

Abstract

This research examines the dominant characteristics of students' representations of the French language and their expectations at a time of globalization. Our goal is to offer strategies to teach French in the most motivating possible way given the content of the Washington, DC based universities that form the basis of this research.

Key words: French as a foreign Language, didactics, globalization, United-States

Nous nous proposons dans cet article de revenir sur les recherches que nous avons menées ces dernières années sur les mutations en cours de l'enseignement/apprentissage du français dans les universités américaines à l'heure de la mondialisation¹.

Enseignant le français au sein d'universités à Washington, dans le District de Columbia, nous sommes témoin de revendications de la part d'un nombre croissant d'étudiants qui se disent démotivés par les programmes qui leur sont offerts. Le nombre d'inscriptions d'étudiants en français au niveau de la maîtrise, ou *graduate enrollments*, a chuté de 24,7% entre 2009 et 2013² et on observe un déclin de 70% du nombre des diplômes de français décernés au cours des quarante dernières années dans les universités américaines³. De nombreux départements de français ont ainsi renoncé à leurs programmes de doctorat et de maîtrise faute de candidats. Essayer de comprendre les causes de cette situation et d'apporter des réponses aux interrogations des étudiants, voilà le point de départ de cette étude.

Il s'agit principalement d'étudier quelles sont aujourd'hui les attentes des étudiants américains envers le français, et en amont de cerner l'évolution de leurs représentations. Notre but est d'apporter des propositions pour enseigner cette langue de la manière la plus motivante et la plus efficace possible, et de cerner à cette fin, les objectifs principaux à prendre en compte pour l'élaboration de futurs programmes. Il est aussi de témoigner dans un monde globalisé, des liens entre l'appropriation d'une langue et la situation où cet apprentissage se déroule.

¹ Recherches commencées au semestre de printemps 2009 dans deux universités: *George Washington University*, et *American University* où nous enseignons.

² MLA, *Modern Language Association* (2013), http://www.mla.org/pdf/2013_enrollment_survey.pdf. Date d'accès: 20 septembre 2014.

³ MLA, (2006), http://www.mla.org/2006_flenrollementsurvey. Date d'accès: 20 septembre 2014.

Nous présenterons dans un premier temps le contexte dans lequel se situe notre recherche. Après un bref retour sur les notions de mondialisation et globalisation, nous présenterons les résultats de notre étude suite à expérimentation et proposerons des recommandations pour l'établissement de nouveaux programmes de français. Nous terminerons en exposant les perspectives que semble ouvrir la mondialisation pour l'enseignement du français aux Etats-Unis.

1. Contexte de la recherche

1.1. Contexte américain/washingtonien

Le contexte socio-historique, éducatif et politique dans lequel se situent les étudiants contribue à l'élaboration de leurs représentations et à l'évolution de leurs attentes. Qui sont les étudiants des universités de Washington ? Dans quelle société évoluent-ils et quels sont leurs besoins de communication ?

Nous avons constaté tout d'abord que la francophonie est actuellement infime aux Etats-Unis et la motivation du français par héritage est minime. Vera Sterniak démontre dans sa thèse que l'étude du français n'est pas ou peu liée au taux d'immigration (Sterniak, 2008: 76-98). D'autre part, la démographie évolue. L'immigration américaine -en provenance majoritairement du Mexique et de Cuba à partir du milieu du XX^{ème} siècle- est depuis quelques décennies à la première place, suivie par celle venue d'Asie (Sterniak, 2008: 98). La composition de la population joue un rôle important dans les facteurs qui influencent l'étude d'une langue. Cette nouvelle composition explique la montée des inscriptions en espagnol et en langues asiatiques, et un certain déclin du français par rapport au nombre total d'étudiants, bien que celui-ci conserve encore la deuxième place en nombre d'inscriptions, derrière l'espagnol⁴. L'origine des étudiants interfère sur le choix d'apprentissage

⁴ MLA, *Modern Language Association* (2013), http://www.mla.org/pdf/2013_enrollment_survey.pdf : 3. Date d'accès: 20 septembre 2014.

d'une langue dans le sens où les étudiants originaires d'Asie ou d'Amérique du Sud n'ont pas, par tradition, plus de raisons d'apprendre le français qu'une autre langue.

Du point de vue du contexte éducatif dans lequel naviguent les étudiants de notre étude, nous avons observé que la tradition classique et libérale universitaire originelle a fait place progressivement à une éducation majoritairement subordonnée aux intérêts de la société, de ses besoins, de son économie. L'éducation universitaire américaine est actuellement principalement pragmatique. Les étudiants jouissent d'une grande liberté de choix des matières durant leurs études jusqu'au niveau de la licence ou *bachelor degree*, et l'apprentissage des langues n'est, le plus souvent, pas obligatoire.

Une recherche effectuée par Ralph Hester en 1998 révèle déjà un intérêt primordial des étudiants de l'Université de Stanford en Californie, pour l'aspect pratique de la langue ainsi que pour des cours de français qui se rapportent directement à leurs sujets d'études (Hester, 1998: 4). Une autre étude, menée en 2007 par June K. Philips dans l'Utah étaye ces résultats et relate que les raisons avancées par les étudiants pour l'apprentissage d'une langue étrangère sont liées à l'économie globale, aux affaires étrangères et militaires, et en marge, à des raisons culturelles ou littéraires reconnues par les professeurs dans les départements traditionnels de langues (Philips, 2007: 266). Ali Alalou de l'Université du Delaware fait valoir en 2001 que la majeure partie des étudiants attribuent la première place aux compétences de production orale et écrite et sont demandeurs de cours de conversation (Alalou, 2001: 453).

Les discours politiques influençant la demande des étudiants en langue ainsi que leurs attentes, nous mentionnerons que le aides du gouvernement fédéral⁵ en faveur de l'apprentissage des langues étrangères se sont surtout portées ces dernières années sur l'apprentissage des langues dites stratégiques, comme le chinois, l'arabe

⁵ Nous citerons (liste non exhaustive): le *Foreign Language Assistance Program*, le *Fulbright Scholarship Program*, le *National Security Language Initiative for Youth/NSLI-y*)

ou l'hindi, afin de fortifier l'internationalisation du monde des affaires américain et d'assurer la sécurité du pays (Philips, 2007: 266-267).

Nous précisons que les universités de la capitale des Etats-Unis sont particulièrement réputées pour leurs programmes d'études internationales et attirent notamment les étudiants désireux de poursuivre une carrière dans la politique et la diplomatie. A titre d'exemple, le programme de Relations Internationales offert par la *School of International Service* de *American University* est classé parmi les 10 meilleurs du pays dans cette spécialité, il en va de même pour celui de la *Elliot School of International Affairs* de *George Washington University*⁶. Nous citerons également la *Paul H. Nitze School of Advanced International Studies* à Washington qui dépend de *Johns Hopkins University* et qui est l'une des principales écoles dans le monde spécialisée dans l'étude des relations internationales et de la diplomatie⁷.

1.2. Contexte mondial

Du fait de la globalisation, les langues s'inscrivent aujourd'hui dans une logique économique et les lois du marché guident en partie l'établissement de l'échelle des valeurs qui leur sont données. L'apprentissage d'une langue est soumis à la concurrence des autres langues. Des termes issus du domaine de la mercatique sont apparus en linguistique, comme « offre et demande », deux composantes du concept de marché, de ce « marché aux langues », titre de l'ouvrage de Louis-Jean Calvet⁸. Les langues sont donc affectées de valeurs sur tel ou tel marché linguistique. Une langue peut être un accès au pouvoir économique et au travail. C'est aussi un passeport social, une clé identitaire, une culture, une histoire.

⁶The *George Washington Elliott School of International Affairs*:

<http://elliott.gwu.edu/> et

American University SIS program: <http://www.american.edu/sis/>. Date d'accès: 20 septembre 2014.

⁷The *Paul H. Nitze School of Advanced International Studies, SAIS*: <http://www.sais-jhu.edu/>. Date d'accès: 20 mars 2015.

⁸ Calvet L-J (2002) *Le marché aux langues*, Paris, Plon.

Quel est le lien entre le français et la mondialisation ?

Revenons tout d'abord sur la définition de la mondialisation que Louis-Jean Calvet distingue de la globalisation (Calvet, 2002: 113): Le marché est aujourd'hui, dit-il « maître des valeurs (...). La multiplication des mouvements de capitaux, la division internationale du travail en sont les éléments les plus frappants. C'est cette extension continue que nous appellerons mondialisation, cette accélération des échanges ». Dans le même temps, « il devient de plus en plus difficile d'analyser un certain nombre de phénomènes qui semblent tous reliés, parfois de façon paradoxale (...). Nous appellerons globalisation le lien entre les phénomènes mondiaux, le fait par exemple pour ce qui nous concerne, que la géopolitique et la sociolinguistique soient de plus en plus liées, qu'une sorte de solidarité entre les événements sans liens apparents s'imposent aux yeux de l'analyste ». Ce phénomène a été rendu possible par l'importance des progrès technologiques, notamment dans le domaine des télécommunications, par les bouleversements géopolitiques, et en particulier la création de groupements économiques entre nations (Union Européenne, Mercosur, etc.).

On se rend compte que, en quelques années, la place du français a changé dans le monde. Le français est passé de langue « hypercentrale » à une langue « supercentrale », selon la terminologie de Louis-Jean Calvet qui propose une cotation des langues suivant un continuum allant d'une langue hypercentrale à des langues périphériques. Il y a une langue hypercentrale, l'anglais et des langues supercentrales comme l'espagnol, le français (Calvet, 2002: 113). On remarque aujourd'hui que sous l'influence de divers facteurs en interrelation, dont l'effet de la division internationale du travail, quelques langues jouissent d'un grand nombre de fonctions et, parmi elles, le français est encore en bonne place (Calvet, 2002: 113). La mondialisation renforce la diffusion de la langue hypercentrale, l'anglais, et des langues supercentrales au détriment des langues périphériques. Le français est

aujourd'hui choisi par les étudiants anglophones washingtoniens parmi les autres langues internationales. Il n'est plus « indispensable comme le sel autrefois » relève Louis Porcher et c'est pour cette raison que le français est désormais entrée dans l'ère du commerce (Porcher, dans Delamotte, 1999: 142).

Nous aborderons lors des résultats de cette étude les effets de la mondialisation sur les attentes et besoins des étudiants et par conséquent sur les programmes de français.

2. Résultats de la recherche

Grâce à l'analyse et l'interprétation du matériau recueilli par plusieurs techniques de recherche complémentaires (observation directe, recherche documentaire, entretiens et questionnaires), nous avons pu cerner l'évolution des représentations et des attentes des étudiants

2.1. Rappel méthodologique, les différentes étapes

Nous avons adopté le plan de recherche établi par François de Singly lors de son enquête sur l'image du français en Suisse romande (Singly, 1997: 61) . Après avoir délimité notre objet qui s'est presque imposé à nous au fur et à mesure des années d'enseignement, soit l'évolution des représentations des étudiants et de leurs attentes en français langue étrangère, nous avons procédé à une analyse de la littérature sur le sujet (articles de recherche dans des revues anglophones et francophones à comité de lecture, ouvrages de didactique), à une étude d'autres enquêtes similaires, à des entretiens exploratoires. Nous avons alors élaboré une problématique, déterminé nos objectifs et défini des hypothèses de travail. Les entretiens exploratoires ont servi de support au choix des variables ainsi qu'à la formulation du pré-questionnaire testé auprès d'un petit groupe d'étudiants appartenant à la population d'enquête. Le questionnaire définitif a été ensuite établi à partir de l'analyse critique du test du pré-questionnaire.

Le questionnaire se compose de 25 questions organisées en quatre parties :

- Les questions 1 à 11 ont pour but de cerner la représentation du français des enquêtés par la recherche des valeurs qu'ils accordent à la langue et, par extension, à ses locuteurs.
- Les questions 12 à 19 portent sur les comportements déclarés en matière de demande de cours, de thèmes des cours, de continuation de l'étude du français ou de son abandon.
- Les questions 20 à 22 cherchent à connaître l'avis de l'enquêté sur les méthodes d'enseignement.
- Les questions 23 à 25 portent sur les renseignements personnels concernant les enquêtés

Les enquêtés sont d'abord nos étudiants des deux universités dans lesquelles nous enseignons: *American University* et *George Washington University*, soit 75 étudiants, ainsi que tous les autres étudiants des deux départements de français qui ont bien voulu répondre au questionnaire envoyé. Ce sont des étudiants de premier cycle, sauf quelques rares exceptions à *George Washington University*, qui ont déjà le *Bachelor*. En effet, les étudiants sont répartis dans les classes selon leur niveau de langue et non selon leur année d'étude dans le cursus. Nous trouvons des étudiants de première année comme des étudiants de quatrième année dans la même classe.

Ces deux universités privées se définissent comme des modèles en éducation internationale. Selon l'édition 2009 de la *Princeton Review*⁹, ce sont celles où les étudiants sont les plus « politiquement actifs ». Les étudiants des classes de langues à Washington constituent un public spécifique car ils sont très nombreux à vouloir exercer des carrières internationales dans divers secteurs, notamment la diplomatie, la politique, le commerce. Ces études internationales comprennent des cours

⁹ Princeton Review (2012), <http://in.princetonreview.com/in/2012/08/the-school-with-the-most-politically-active-students-american-university.html>. Date de consultation: Février 2015.

obligatoires de langues de deux ans au moins et c'est à ce niveau que le nombre des inscrits est le plus important. 240 étudiants ont renvoyé un questionnaire complet. Le taux de remontée est de 22%, réparti à peu près également entre les deux universités. Le nombre de réponses obtenues nous a permis de construire un échantillon représentatif¹⁰.

2.2. Les représentations

L'examen des résultats montre que les représentations du français sont à la fois pragmatiques et affectives chez les étudiants. 80% ont choisi le français, car ils pensent que cette langue peut leur être utile. Il semblerait que l'affectif joue un rôle pratiquement aussi important dans leur choix de langue, car 79% ont préféré le français aux autres langues proposées dans le département. Malgré l'évolution de la société talonnant les innovations et les besoins technologiques, le français reste aussi pour les étudiants américains une langue de culture et de littérature.

Les étudiants masculins sont moins attirés par le français que les étudiantes. Elles disent « aimer la langue », pour reprendre les termes de la question posée, pour 85% d'entre elles, alors que les garçons ne sont que 57% à « aimer » le français. Ils sont 71% à citer le caractère utilitaire de la langue en premier lieu, les étudiantes le trouvant utile pour 83% d'entre elles. Les étudiants plus âgés et plus avancés dans leurs études semblent « aimer » de façon moins marquée la langue et la culture, et en voient moins l'utilité. Les chiffres passent de 83% pour les étudiants en première et deuxième année d'étude universitaire à 63% pour ceux des deux dernières années du *Bachelor degree*, l'équivalent de la licence. On peut se demander si leur projet de carrière évoluant, ces étudiants ressentent moins l'intérêt des cours de français proposés.

¹⁰ Pour qu'un échantillon soit considéré comme représentatif, Pascal SINGY cite Gabriel CHEVRY qui recommande «de choisir un échantillon égal ou supérieur à 1/10 000 de la population concernée par l'étude», dans WALTER Henriette (1975), *Méthodologie de l'étude des variétés régionales du français*, *Annuaire de l'École Pratique des Hautes Etudes*, Paris:816.

On note également les faibles résultats de la représentation du français comme langue de la technologie, de la médecine, de la recherche, ainsi qu'une image passiviste de l'apprentissage de la littérature. On ne peut agir sur les facteurs économiques, mais on peut agir sur les représentations, notamment grâce aux professeurs et aux programmes qu'ils proposent. Nous nous proposons d'exposer ce dernier point ci-après.

2.3. Evolution des attentes : une réponse multiple face à une demande diverse

L'imbrication des valeurs affectives et pragmatiques attribuées au français induisent donc des attentes à la fois pragmatiques et humanistes. Devant la mondialisation de l'économie, la diversification du curriculum de langue a été rendue nécessaire. Il ne peut plus être déconnecté des multiples besoins auxquels la société fait face. Nous citerons tout d'abord les principales perspectives de transformation des programmes, à savoir:

- Une offre de cours plus variée, en rapport avec leurs sujets d'étude et leurs intérêts de vie future est attendue (leur future carrière principalement, des études en pays francophones, des voyages). 70% des étudiants de l'enquête souhaitent suivre des cours de politique internationale en français, 60% des cours de français de la diplomatie. Les étudiants demandent également de nouvelles passerelles entre les disciplines et des thèmes communs.
- Leurs besoins affectifs se traduisent par une demande culturelle sous différentes formes : un savoir communiquer qui sous-entend une compétence culturelle ainsi qu'une demande de cours d'arts, de littérature française et francophone pour 75% d'entre eux. Ils attendent une littérature « vivante », communicative, en rapport avec leurs centres d'intérêts.

- Les étudiants sont demandeurs d'une plus grande ouverture de l'offre de cours aux pays de la francophonie, tout en considérant la France comme pays de référence de la langue française.
- Des cours de conversation sont attendus par 75% des étudiants de l'enquête pour améliorer leur production orale qui est leur objectif principal, ainsi que leurs compétences socio-linguistiques. C'est pour communiquer efficacement que la majorité des étudiants américains, mais aussi des étudiants du monde, désirent désormais apprendre une langue étrangère (Porcher, Drouère, 2002:9).
- Le contexte et les thèmes abordés devraient constituer un objectif prioritaire pour l'élaboration des programmes et de leur contenu, une entrée privilégiée dans l'utilisation du Cadre (CECRL).
- un enseignement adapté aux habitudes quotidiennes de communication des étudiants est demandé, soit une diversification des supports d'enseignement, sans tomber dans le « tout technologique ».

Une complémentarité ordonnée et justifiée entre un parcours que l'on dit traditionnel et des cours plus spécialisés, en rapport avec les intérêts des étudiants semblerait s'imposer car la diversification en elle-même n'a que peu d'intérêt. L'essentiel réside dans la justification de la diversification en rapport avec les objectifs qu'elle vise. Les enseignements de langues, doivent tenir compte de l'évolution de la société. Ils doivent être transdisciplinaires, pragmatiques, humanistes et pluralistes. Nous terminerons ce paragraphe, en mentionnant deux points clés de ces transformations attendues des programmes, soit :

2.4. Choix et transparence des objectifs dans l'élaboration des programmes

Selon la représentation que les professeurs auront des besoins des étudiants et ceux de l'institution, les solutions quant aux choix entre des types et des niveaux d'objectifs peuvent être infinies. Il s'agit d'aboutir à un compromis qui sera évolutif au fil de l'apprentissage. Les objectifs, même s'ils ont un certain degré d'adaptabilité dans chaque classe, se devront d'être lisibles dès le départ, par les étudiants et cohérents dans le temps, ainsi que transversalement (c'est-à-dire en tenant compte des autres matières enseignées ou des matières principales, les *major ou* majeures des étudiants).

Il apparaît essentiel également de préciser dans la description des cours offerts, quels sont les différents contextes d'apprentissage abordés, ainsi que les différents aspects culturels (si cela se justifie) qui seront étudiés, au regard de l'ambiguïté du terme. La culture peut être à la fois pragmatique et savante, ces deux composantes nous paraissant perméables.

2.5. Place de la littérature en classe de langue

Nous avons observé que l'enseignement de la culture dans l'enseignement traditionnel d'une langue, était souvent synonyme d'enseignement de la littérature et que les cours de français étaient parfois associés, pour reprendre les termes de Waffa Berry, à « des cours préparant les jeunes filles à des carrières de l'enseignement des langues » (Berry, 2007: 3). A l'université américaine, le débat entre études humanistes et pragmatiques n'est pas récent et se poursuit actuellement en ce qui concerne l'étude des langues étrangères.

Richard D. Brecht de l'Université du Maryland, s'interroge sur le devenir des humanités si l'apprentissage des langues devient essentiellement pragmatique (Brecht, 2007: 267-268). Que deviennent les valeurs universelles des universités américaines

si seule existe une orientation pragmatique des études littéraires? Jayne Abrate¹¹, Directrice de l'*American Association of Teachers of French*, s'insurge au nom de tous les membres dans une « lettre ouverte » en avril 2008, contre l'arrêt des cours d'*Advanced Placement French Literature*, c'est-à-dire des cours de littérature française destinés aux meilleurs élèves de français langue étrangère dans les lycées américains. La littérature confie-t-elle, expose ces futurs étudiants des meilleures universités au monde qui les entoure et ouvre leur sensibilité à l'histoire, la civilisation, la philosophie, aux comportements humains. Toussaint Tournier de la *Northern University* dans l'Illinois, reconnaît cependant que « le modèle d'enseignement des langues étrangères, de la littérature et de la culture ne s'applique plus à l'université d'après 1968. Un indice: le nombre de thèses soutenues en français aux Etats-Unis diminue » (Tournier, 1998: 129).

Enseigner une littérature utile, d'une manière communicative ne semble pas contradictoire avec les visées humanistes en la matière. Aux Etats-Unis, le lecteur constitue la clé d'entrée privilégiée du texte littéraire contrairement au Japon où, constate Dominique Charbonneau, l'approche par l'auteur comme norme de référence est primordiale (Charbonneau, 2006: 173). La littérature est un outil culturel qui peut être considéré comme pratique pour les apprenants. Il s'agira de présenter aux étudiants les textes littéraires de façon attirante, afin que cette étude soit souhaitée et non imposée. Le choix du texte et du sujet dépendra de l'objectif que l'on veut atteindre. Enseigner une littérature utile d'une manière communicative ne semble pas contradictoire avec les visées humanistes en la matière. Relier l'étude de la littérature aux enseignements des autres départements (histoire, études africaines, par exemple), quand cela s'avère pertinent, surprendre les étudiants, répondre à leurs besoins non exprimés afin de faire évoluer les représentations de la littérature et de son enseignement dans un sens bénéfique pour tous.

¹¹ Abrate J. (2008), Executive Director de l'*American Association of Teachers of French/AATF*. <http://www.edweek.org/ew/articles/2012/02/22/21ap-popularity.h31.html>. Date de consultation: février 2015.

Selon Christian Puren, les nouvelles finalités d'éducation plurilingue et pluriculturelle assignées à cet enseignement permettent d'envisager un renouveau de la didactique des textes littéraires dans l'enseignement scolaire (Puren, 2008: 143) . Il propose une typologie de l'analyse actionnelle des textes littéraires qui se situe dans la perspective ébauchée par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Il s'agit d'une analyse des textes en termes de tâches à réaliser par les élèves: paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir et transposer.

Le Président de la *Modern Language Association* relate dans sa « Newsletter » de l'été 2011¹² sa vision des humanités du futur en introduisant le concept de « Digital Humanities », les humanités digitales qui devraient changer la recherche et l'enseignement des humanités et réinventer les études culturelles.

3. Didactiques et globalisation : bilan et perspectives

3.1. Une tendance mondiale au pragmatisme

Au niveau de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères, ce phénomène de globalisation entraîne, nous l'avons constaté, des convergences en matière d'attentes et de besoins des étudiants au niveau mondial ainsi qu'une demande de modification, de diversification du curriculum de langues pour assurer la formation d'individus susceptibles de s'intégrer dans la concurrence internationale. Il semblerait donc qu'une tendance mondialiste infiltre le curriculum de langues, les objectifs sociaux et professionnalisants devenant prioritaires. « Il n'y a plus de place pour la gratuité de l'apprentissage et sa non utilisation dans la vie concrète », pour reprendre les mots de Louis Porcher et Michel Drouère (Porcher L., Drouère M., 2002: 9). Cependant, on remarque également que ces valeurs économiques sont le plus généralement accompagnées de valeurs affectives, d'une façon plus ou moins

¹²Berman R.(2011) *Newsletter, MLA*. <http://www.mla.org/blog?topic=140>. Date de consultation, septembre 2014.

marquée, selon les pays et les situations éducatives. Comment cette influence internationale interagit-elle avec les particularismes locaux ? Comment concevoir des plans de curriculum qui concilient les besoins de répondre aux changements globaux et aux spécificités locales ?

Le Cadre européen nous fournit des éléments de réponses. Comme son nom l'indique, ce « cadrage commun » des programmes est un instrument de référence qui reflète, à travers l'émergence de la pédagogie par compétences, l'évolution pragmatique des attentes des étudiants. Il permet de « définir des objectifs d'enseignement indépendants des langues enseignées et d'établir des profils de compétences plurilingues diversifiés, en fonction des finalités globales de l'enseignement, des besoins langagiers nationaux, régionaux et personnels, ainsi que des situations sociolinguistiques » (Beacco J-C, Lepage S, Porquier R., Riba P., 2008: 5). Le Cadre, par conséquent, se veut ouvert à toutes les approches, et à tous les points de vue, pour permettre à chaque utilisateur d'examiner jusqu'où les critères retenus s'appliquent à sa situation singulière d'enseignement/apprentissage. Cette vision sous-entend donc une certaine homogénéisation des apprentissages, sous l'angle des niveaux de compétences clairement identifiables. Cependant, selon les contextes et les circonstances, les contenus et les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage et l'enseignement, seront divers. En effet, « chaque société est caractérisée par des manières d'enseigner, ainsi que des façons d'apprendre. Il s'agit de traditions historiques et d'identités collectives »¹³. Le système éducatif reflète un pays, et l'enseignement des langues n'échappe pas à ce poids spécifique.

3.2. Importance de la notion de situation éducative

Dans ce contexte de globalisation, nous assistons à une évolution de la didactique qui souligne, toujours avec plus d'ampleur, l'importance de la notion de

situation éducative et la complexification de celle-ci¹⁴ (Simon D-L., 2006: 33). Cette situation ou contexte¹⁵ d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère se décline selon différents niveaux, et chaque niveau engendre différents besoins. L'analyse du terrain impose un ensemble de contraintes ou de conditions dont il faut tenir compte. Ce n'est plus l'apprenant, aujourd'hui, qui doit s'adapter à un contenu préétabli. C'est la matière, ici la langue française et francophone, qui doit être adaptée à la situation du public et à ses contraintes.

Dans le contexte spécifique de notre étude, on peut avancer que l'enseignement, en général aux Etats-Unis est centré sur l'apprenant, celui-ci ayant un rôle actif dans son apprentissage. L'oral est encouragé et apprécié, ainsi que le travail en groupes et la diversité des supports d'apprentissage. Cependant, l'étude de la grammaire en langue maternelle est généralement peu poussée¹⁶. L'enseignement du français langue étrangère aux Etats-Unis doit prendre, entre autres, ces éléments en considération. Par ailleurs, les universités offrant des cursus personnalisés, ainsi qu'un large choix de matières, l'offre de cours de français se doit également d'être diversifiée, afin que les étudiants puissent « prélever ce qui leur convient » (Porcher, 1995: 24). Enfin, pour se conformer à la culture nationale et à la philosophie des universités, l'enseignement doit être pragmatique, la langue doit pouvoir être utilisée dans la vie professionnelle future des étudiants ou lors de leurs échanges universitaires. Nous constatons que certaines valeurs « phares », typiques de

¹⁵ Nous donnons ici le même sens au mot *contexte* et *situation*. Certains auteurs notent cependant que la notion de situation est intuitive et appartient à l'expérience pratique des apprenants. La notion de contexte est le résultat d'une élaboration critique de celle de situation. D'après Porquier R. et Py B. (2004) *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris : Didier: 5.

¹⁶ Mulroy D. (1999) <http://www.sauv.net/mulroy.htm>. Date d'accès: 20 septembre 2014.

l'enseignement aux Etats-Unis (centration sur l'apprenant, activités communicatives), font partie des principes fondateurs du Cadre européen ¹⁷.

Conclusion

Nous avons vu que la globalisation, ce lien entre les phénomènes mondiaux, a uniformisé une partie des besoins et des attentes de la plupart des étudiants en langues. Ce phénomène entraîne une demande de diversification du curriculum de langues pour assurer la formation d'individus susceptibles de s'intégrer dans la concurrence internationale. Cependant, chaque société a ses propres traditions d'enseignement/ apprentissage, ses façons de « vivre ensemble », chaque institution a ses contraintes spécifiques et chaque apprenant ses propres besoins psychoaffectifs. Derrière les futurs acteurs de la société globalisée, se cachent des êtres dont l'humanité est à la source de besoins affectifs entremêlés aux autres.

Nous avons voulu souligner l'importance, dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, d'un va-et-vient entre les multiples besoins issus de la situation particulière dans laquelle se trouve l'enseignant et les apprenants d'une part, et les besoins mondiaux, pragmatiques et humanistes de tout étudiant universitaire qui étudie une langue étrangère, d'autre part. Les enseignants de langues se doivent de tenir compte de l'évolution de la société, et l'université pourra rester ainsi fidèle à sa vocation traditionnelle, tout en étant dispensatrice d'un savoir plus spécialisé, mais universaliste dans son esprit.

¹⁷ Puren C.(2007) Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Révérence.
http://www.aplvlanguesmodernes.org/article.php3?id_article=990. Date d'accès: 20 septembre 2014.

Nous sommes consciente que les résultats auxquels nous sommes parvenue ne sauraient être généralisés sans prudence à tous les étudiants des universités de Washington. Notre échantillon demeure une schématisation dont il n'est pas sûr qu'elle soit capable de prendre en compte toutes la complexité de la réalité des universités washingtoniennes. Nous avons donné dans ce but, une priorité à la présentation des phénomènes les plus représentatifs.

On pourrait résumer les mutations de l'enseignement du français aux Etats-Unis entrevues dans cet article par quatre mots-clés : diversité, adaptation, ouverture, complexité. Les attentes sont diverses, à l'image des représentations du français, même si nous avons noté une certaine homogénéité des groupes. Elles entraînent une diversité des réponses, des thèmes proposés, des matériels d'enseignement, des activités de classe. La réponse sera un curriculum intégrant valeurs utilitaires et affectives. L'adaptation vis-à-vis du contexte constitue l'orientation de la didactique actuelle. Il s'agit d'une adaptation constante de la réponse à apporter aux étudiants, les priorités étant à moduler sans cesse. Les étudiants washingtoniens ont d'abord des besoins pragmatiques communs avec de nombreux étudiants à l'échelle mondiale. Ils ont ensuite leurs besoins spécifiques, liés à leur culture éducative, à leur société, à leur institution, à la politique de leur pays envers la francophonie. La didactique du français « qui se voulait universelle d'une langue de l'universel » selon les termes de Véronique Castellotti (Castellotti V., Moore D., 2002:8), s'ouvre aux situations. Le curriculum s'ouvre sur le monde professionnel et cette ouverture n'est pas spécifique aux Etats-Unis, elle a été également plaidée par la Commission Européenne. La réalité est complexe si l'on veut concevoir des programmes répondant aux défis du développement social, économique, politique, technologique, national et global, tout en respectant la nécessité de tenir compte de la vocation humaniste de l'université.

Le défi majeur des professeurs de français serait de pouvoir jouer un rôle actif dans la transformation des étudiants « ouverts à l'international » qu'ils sont

aujourd'hui, en étudiants vraiment « internationaux » qu'ils sont appelés à devenir demain. Nous espérons que les défis de la mondialisation seront une opportunité pour la langue française et aboutirons à son nouvel élan dans les universités américaines.

Bibliographie

Abrate J. (2008), Executive Director de *l'American Association of Teachers of French/AATF*. <http://www.edweek.org/ew/articles/2012/02/22/21ap-popularity.h31.html>. Date de consultation: février 2015.

Alalou A. (2001) Reevaluating Curricular Objectives Using Students' Perceived Needs : The Case of Three Languages Programs, *Foreign Language Annals*, 34 (5): 453-469.

Beacco J-C., Lepage S., Porquier R., Riba P. (2008) *Niveau A2 pour le français, un référentiel*, Conseil de l'Europe, Paris: Didier.

Berman R.(2011) *Newsletter, MLA*. <http://www.mla.org/blog?topic=140>. Date de consultation, septembre 2014.

Berry W. (2007) Les départements d'études françaises au Liban: un autre regard pour d'autres rôles, *Le français à l'université*, AUF, 2: 2-3.

Brecht R. D. (2007) National Language Educational Policy in the Nation's Interest: Why? How? Who is Responsible for What ?, *The Modern Language Journal*, 91ii: 265-268.

Calvet L-J (2002) *Le marché aux langues*, Paris, Plon.

Castellotti V., Moore D. (2002) *Représentations sociales des langues et enseignements, Etude de référence*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

- Charbonneau D. (2006) Apprendre et enseigner la littérature française en France, dans Castellotti V., Chalabi H., *Le français langue étrangère et seconde*, Paris, l'Harmattan.
- Delamotte E. (1999) *Le commerce des langues*, Paris, Didier, Collection Credif Essais.
- Hester R. (1998) Un exemple de renouveau des Etudes francophones / 71^e Congrès de l'AATF à Montréal le 24 juillet 1998, *Le français à l'Université*, 12: 4.
- Mulroy D. (1999) <http://www.sauv.net/mulroy.htm>. Date d'accès: 20 septembre 2014.
- Phillips J. K.(2007) Foreign Language Education: Whose Definition?, *The Modern Language Journal*, 91ii: 266-268.
- Porcher L. (1995) *Le français langue étrangère*, Paris: Hachette Education.
- Porcher L., dans DELAMOTTE E. (1999) *Le commerce des langues*, Paris, Didier, Collection Credif Essais.
- Porcher L., Drouère M.(2002), Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?, *Les Cahiers de l'Asdifle*, 14: 8-12.
- Puren C. (2007) Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Révérence. http://www.aplvlanguesmodernes.org/article.php3?id_article=990. Date d'accès: 20 septembre 2014.

- Puren C. (2008) Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social, *Le Langage et l'Homme*, XXXXIII.1:143.
- Porquier R., Py B. (2004) *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*, Paris: Didier.
- Singly P. (1997) *L'image du français en suisse romande*, Paris, l'Harmattan.
- Tournier T. C. (1998) La formation des enseignants de français pour le niveau universitaires des Etats-Unis, dans Robert C. LAFAYETTE, *L'enseignement du français aux Etats-Unis*, Didier Editions.
- Vieira Sterniak, N. (2008) *The American Attitude toward Foreign Education from the 1700's to 2006x*, Published Ph.D. dissertation, University of Pittsburgh.