

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

**Représentations socioculturelles de la France et leur influence sur
la motivation pour apprendre le français : un exemple croate**

Mentorica: dr. sc. Ivana Franić

Diplomant: Matija Kovačević

Zagreb, siječanj 2014.

Sommaire

RÉSUMÉ/SAŽETAK.....	3
1. INTRODUCTION.....	5
1.1. Motifs personnels	6
1.2. Objectifs.....	7
1.3. Méthodologie.....	8
2. CLARIFICATION CONCEPTUELLE.....	9
2.1. Représentations socioculturelles.....	9
2.2. Motivation et besoins.....	11
3. ENQUÊTE.....	14
3.1. Répondants	15
3.2. Contenu du questionnaire	18
3.2.1. Questions ouvertes.....	19
3.2.2. Questions d'échelle de Likert.....	22
4. ANALYSE DES RÉSULTATS	23
4.1. Résultats des questions d'échelle de Likert.....	24
4.2. Résultats des questions ouvertes.....	27
4.2.1. Analyse 'globale'	27
4.2.2. Analyse spécifique.....	30
4.2.2.1. Premières associations.....	30
4.2.2.2. Besoins, motivations et attitudes	33
4.2.2.3. Images socioculturelles.....	38
4.2.2.4. Expérience directe de la culture française	42
4.2.2.5. Apprentissage/enseignement des cultures françaises	45
5. IMPLICATIONS	49
5.1. Implications pour la promotion de la langue française.....	50
5.2. Implications pour l'enseignement des cultures françaises	52
6. CONCLUSION	55
7. BIBLIOGRAPHIE.....	57
8. ANNEXE.....	58

Représentations socioculturelles de la France et leur influence sur la motivation pour apprendre le français : un exemple croate

Résumé

Chaque langue porte avec soi-même une image particulière qui se construit selon la perception de la culture accompagnant cette langue. Certaines langues et cultures qui sont très connues et présentes dans la culture populaire à l'échelle globale, entraînent un grand nombre de stéréotypes associés à elles. C'est le cas du français. L'objectif de cette étude est découvrir comment ces stéréotypes, et des représentations socioculturelles de la culture française en général, influencent les choix pour apprendre le français ou non. Cette recherche va être conduite dans le contexte croate et en manière qualitative, s'appuyant sur les enquêtes posées aux apprenants dans trois lycées. Nous allons mettre aussi en considération l'influence de ces images socioculturelles sur le processus de l'apprentissage et même de l'acquisition du français (surtout des éléments phonétiques caractéristiques). Enfin, nous allons considérer le rôle actif de l'apprenant dans l'enseignement/apprentissage de la culture française, en particulier son rôle d'un critique réfléchissant de la matière et culture enseignées. Donc, outre que cette étude peut donner une partie modeste de la réponse à la question s'il est conseillé d'utiliser les stéréotypes populaires pour attirer les apprenants potentiels du français, elle peut aussi éveiller la réflexion sur la question si le processus de l'enseignement et de l'apprentissage de la culture française comprend seulement un transfert des données socioculturelles et leur idéalisation, ou peut-il inclure la contestation de la culture française par les apprenants. Cela peut approfondir la compréhension de la notion « échange interculturel » et conduire à une approche plus balancé de la promotion et de l'enseignement de la langue et culture françaises.

Mots-clés: FLE, représentation socioculturelle, motivation, enseignement des cultures, échange interculturel

Sociokulturne slike Francuske i njihov utjecaj na motivaciju za učenje francuskog: jedan hrvatski primjer

Sažetak

Svaki jezik sa sobom nosi posebnu sliku koja se izgrađuje prema percepciji popratne kulture tog jezika. Određeni jezici i kulture koje su vrlo poznate i prisutne u popularnoj kulturi povlače za sobom velik broj stereotipa koji im se pripisuju. Takav je slučaj s francuskim. Cilj ovog istraživanja je otkriti kako ovi stereotipi, i sociokulturni prikazi francuske kulture općenito, utječu na odluke za učenje ili neučenje francuskog. Ovo istraživanje je izvedeno u hrvatskom kontekstu i kvalitativnim pristupom, oslanjajući se na poluotvorene ankete provedene među učenicima triju gimnazija. U obzir je uzet i utjecaj ovih sociokulturnih slika na proces učenja, pa čak i usvajanja francuskog jezika (uglavnom karakterističnih fonetskih elemenata). Konačno, razmotrena je i aktivna uloga učenika u nastavi/učenju francuske kulture, posebice njegova uloga misaonog kritičara sadržaja i kulture koja se predaje. Dakle, osim što ovaj rad može dati jedan skromni dio odgovora na pitanje „je li uputno koristiti popularne stereotipe za privlačenje potencijalnih učenika francuskog?“, on također može i osvijestiti promišljanje o sljedećem pitanju: „Podrazumijeva li proces nastave i učenja francuske kulture samo prijenos sociokulturnih podataka i njihovo idealiziranje ili on može uključiti i propitivanje francuske kulture od strane učenika?“ To može produbiti razumijevanje pojma „interkulturalna razmjena“ i voditi ka uravnoteženijem pristupu promicanja i nastave francuskog jezika i kulture.

Ključne riječi: francuski kao strani jezik, sociokulturna slika, motivacija, nastava kulture, međukulturalna razmjena

1. INTRODUCTION

Chaque chose ou idée existante invoque une image dans l'esprit humain – au moins une image inconsciente. Même si nous n'avons jamais consciemment réfléchi à quelque chose, quand elle entre dans notre considération, nous avons dans notre esprit une image mentale générale (soit vraie ou fausse). C'est ce que les anthropologues cognitifs appelleront le « schéma¹ ». Cette image mentale devient moins générale et plus spécifiée quand elle est formée en « prototype – un exemple typique d'un objet et capable d'être tenu dans le mémoire de travail » (D'Andrade, 1995, p. 179). Bien qu'il ne s'agisse pas de la même chose lorsqu'on parle des « stéréotypes », il s'agit bien d'une forme de « prototype » si nous le prenons dans le sens de la définition compressée de D'Andrade : « une instanciation du schéma » (Ibid.). De cette façon, nous avons des prototypes des oiseaux : le robin serait notre oiseau typique. Le pingouin ? Moins probable. Outre ces deux types d'images privées (celles qui se trouvent dans nos esprits), nous avons aussi des images publiques – les symboles. C'est « une parole, une phrase, une image, ou toute autre représentation physique, utilisée pour dénoter les choses dans le monde, et ayant une signification ou un sens (le schéma auquel ce symbole réfère) » (Ibid.). Ainsi, quand nous apercevons un symbole public bien connu, il invoque automatiquement un schéma bien défini – un prototype mental qui nous fait réagir d'une façon également bien définie. Par exemple, chaque fois que nous apercevons le signe « STOP », nous nous arrêtons, ayant dans l'esprit un schéma d'une situation potentiellement dangereuse. Un processus similaire, quoique plus complexe, se déroule lorsqu'on rencontre des langues et des cultures. Chaque langue porte avec soi-même une image particulière qui se construit selon la perception (ou le schéma) de la culture accompagnant cette langue. Certaines langues et cultures qui sont très connues et présentes dans la culture populaire à l'échelle globale (et fournies d'une gamme abondante de symboles publics), entraînent un grand nombre de stéréotypes associés à elles. C'est le cas du français. Il est sûr que les représentations et stéréotypes du français, de la France et des Français peuvent jouer un rôle important quand il s'agit du choix et des décisions pour apprendre le français ou non², et généralement pour la formation de nos motivations et inclinations envers tous ce qui est

¹ Le CECR utilise la notion du « schéma » dans un sens similaire, quoique pas identique, lorsqu'il parle des stratégies de réception (p. 59). (Ne pas confondre avec des schémas descriptifs.)

² Évidemment, en Croatie prévalent ces derniers, si nous jugeons selon le nombre d'élèves qui apprennent le français en milieu institutionnel. Alors que l'allemand est appris par 108 265 élèves et l'italien par 26 557, le français est bien en dessous avec 3 620 apprenants [les données du Bureau central des statistiques (DZS), commentées dans l'article « Francuski u Hrvatskoj uči manje od jedan posto školaraca » sur : <http://www.srednja.hr/Novosti/Hrvatska/Francuski-u-Hrvatskoj-uci-manje-od-jedan-posto-skolaraca>].

français. Si les inclinations formées sont négatives, elles peuvent nous priver de motivation et nous faire manquer les occasions d'apprendre le français ou de nous engager aux échanges interculturels avec les Français.

1.1. Motifs personnels

Je³ rappelle mon propre exemple. J'avais une image du français et des Français assez enracinée – et ce n'était pas une belle image. Ce qui est extrêmement stupide, c'est qu'elle a été formée à travers le football. J'ai honte quand je me souviens que j'ai commencé à détester les Français après que l'équipe croate avait perdu le match contre « les Bleus » lors de la Coupe du monde 1998. Au cours de ce match, j'ai décidé (encouragé en outre par mes camarades) que les Français sont très antipathiques, que leur langue est drôle et bizarre, et que je n'apprendrais jamais le français. C'est vrai que ces attitudes doivent être observées à la lumière du fait que j'avais seulement 12 ans. Néanmoins, elles ont imposé des fondements pour mes opinions postérieures, et elles ont été fixées en outre par la série de défaites suivantes pendant les matches avec les Français. Je disais que j'apprendrais italien, mais français... jamais. Voilà l'influence bénéfique de l'industrie massive du sport ! Peut-être cet exemple montre que l'on en donne trop d'attention. Cependant, le temps était venu de m'inscrire à la faculté. Pendant que j'examinais la liste des facultés, la Faculté des lettres a attiré mon attention, particulièrement l'ethnologie et anthropologie culturelle puisque je m'intéressais à d'autres peuples et cultures (surtout lointaines comme celles des Amérindiens ou des Chinois). Puis, j'ai considéré aussi des langues offertes à cette faculté, parmi lesquelles j'ai aperçu le français. Quand j'ai vu qu'il était possible de m'y inscrire sans connaissance préalable, tous mes préjugés enfantins se sont évaporés. J'étais désolé à cause de mes conceptions hâtives que j'ai formées auparavant, et j'ai décidé d'agir contre. La beauté et l'importance de la langue française ont fait surface au-dessus des antipathies infantiles, et j'ai fait mon choix. Mais, si les préjugés avaient maintenu leur force sur mon esprit, le choix aurait été différent. Et c'est certain qu'il se passe ainsi parfois – en fait, plus souvent que l'on voudrait – chez beaucoup de gens. C'est vrai également qu'il y a des stéréotypes positifs qui créent les attitudes, affections et choix pour la France et le français. Mais si ces représentations sont superficielles et frivoles, elles ne contribuent non plus à une bonne

³ Bien que les avis sur l'utilisation de « nous » de l'auteur semblent être plus divergents aujourd'hui (voir par exemple : <http://www.ulb.ac.be/psycho/fr/docs/students/guide/MFAQ.html#g2.7>), nous allons l'utiliser tout au long de cet ouvrage, à l'exception des descriptions précises des expériences personnelles, ce qui est le sujet de ce sous-chapitre.

compréhension culturelle ni à un échange interculturel fécond. Pour cette raison, j'ai voulu étudier les représentations socioculturelles qui se trouvent dans les esprits des apprenants et repérer leur influence sur la motivation pour apprendre le français.

1.2. Objectifs

C'est le premier objectif de cette étude : découvrir comment les stéréotypes, et les représentations socioculturelles de la culture française en général, influencent les choix pour apprendre le français ou non. La recherche qui vise à donner la réponse à cette question a été conduite parmi les apprenants croates. Ainsi, malgré les implications générales qui ont été dérivées de cette recherche, la pertinence principale des résultats reste confinée dans le contexte croate. Il faut souligner que le choix pour apprendre le français doit être fait plusieurs fois. Après le choix principal, nous pouvons décider plus tard d'abandonner le français ou, en revanche, de faire un choix même plus résolu – et cette étude va essayer de démontrer que tout cela peut se produire sous l'influence des représentations socioculturelles. N'oublions pas aussi que le choix conscient n'est pas un seul aspect de la motivation. Celle-ci, comme une force émouvante, est un élément crucial du processus d'apprentissage et même de l'acquisition inconsciente du français. Par suite, nous avons mis en considération l'influence des images socioculturelles sur le processus d'apprentissage et d'acquisition (particulièrement des éléments phonétiques caractéristiques), ayant en esprit un constat important de Moore (2005, p. 9) : « D'une certaine manière, ce qui a été longtemps considéré, en termes surtout psychologiques, comme relevant des attitudes ou des motivations individuelles se trouve (re)mis en relation avec les représentations sociales ». À travers de ces analyses, cette étude peut donner quelques clarifications modestes à la question d'utilisation des stéréotypes populaires pour attirer et intriguer les apprenants potentiels et existants du français. Ainsi, l'objectif principal de cette recherche peut informer et aider les pratiques promotionnelles de la langue française. Un autre objectif, qui est basé sur les résultats de la poursuite du premier objectif (et sur la littérature théorique), tente de donner quelques remèdes pratiques pour la didactique de la culture française. Plus précisément, nous avons considéré le rôle actif de l'apprenant dans l'enseignement/apprentissage de la culture française, en particulier son rôle d'un critique réfléchissant de la matière et culture enseignées. Il semble que trop souvent le processus de l'enseignement/apprentissage de la culture française soit réduit au simple transfert des données socioculturelles, enrichi seulement par une idéalisation de ces traits socioculturels. Mais peut-il inclure la réflexion sur les stéréotypes, la considération de la

pluralité de la culture française et même la contestation argumentée de la culture française du côté des apprenants ? Au lieu de mettre l'apprenant dans la position où il « n'a de chances de se voir dans une relation positive avec la culture enseignée que s'il adhère aux intérêts promotionnels de celle-ci [...]... une démarche réflexive » (Zarate 1995, p. 67-68) a été considérée comme une bonne solution aux défaites habituels de l'enseignement de la culture et civilisation. Cela peut approfondir la compréhension de la notion « échange interculturel » (ici, l'apprenant contribue à la culture française par sa critique réflexive) et conduire à une approche plus équilibrée de la promotion et de l'enseignement de la langue et culture françaises.

1.3. Méthodologie

Cet ouvrage se fonde sur une recherche originale, c'est-à-dire primaire, et sur le support scientifique de la littérature théorique. Ce dernier a proposé un cadre théorique, en clarifiant les notions et problèmes des représentations socioculturelles (Zarate 1995, Moore 2005), des besoins langagiers (Richterich 1985) et de la motivation pour apprentissage du FLE/LE (Raby & Narcy-Combes 2009 ; Balenović 2011). Le CECR a été aussi une ressource importante sur ces sujets, et Zarate (1995 et 1986) a été particulièrement utile pour la réévaluation des pratiques de la didactique de la culture et civilisation. Quant au thème de la promotion de la langue et culture françaises, les rapports de l'OIF (Valantin et al. 2007 ; Wolff 2012 ; Cantraine 2012) ont été utilisés comme des points de référence. Avec quelques sources additionnelles (surtout les articles de *Lidil*), celles-ci ont formé la base théorique de cette étude. La recherche originale a été conduite à travers une enquête constituée d'un questionnaire semi-ouvert. D'abord, nous avons voulu conduire une enquête quantitative et la compléter avec des entretiens individuels, parce que « les méthodes qualitatives sont considérées bien appropriées pour les études pilotes » (Alasuutari 1995, p. 143). Mais, à cause des contraintes temporelles, il était plus convenable d'utiliser un seul questionnaire semi-qualitatif (décrit dans le chapitre 3). De cette façon, nous avons obtenu des résultats qualitatifs et quantitatifs – ce qui a des défauts mais aussi des avantages. Les défauts sont : nous avons obtenu moins de données détaillées que nous aurons obtenues à travers les entretiens individuels semi-structurés et, de l'autre côté, nous avons interrogé moins de répondants que nous aurons interrogés à travers une recherche entièrement quantitative. Les avantages sont : nous avons obtenu beaucoup de données qualitatives à travers d'un simple questionnaire semi-ouvert (ce qui ne serait pas possible par un questionnaire strictement

quantitatif, basé seulement sur le choix des réponses préexistantes) ; de l'autre côté, nous avons pu classer ces données en groupes de réponses plus fréquentes et comparer les répondants précisément grâce aux questions communes (ce qui serait impossible ou très difficile à travers des entrevues semi-structurées). Par conséquent, une telle enquête, quoique limitée, a fourni cette étude de nombreuses données pertinentes qui ont stimulé la réflexion postérieure sur les thèmes de représentations socioculturelles, motivation et enseignement/apprentissage de la langue et culture françaises. Les apprenants interrogés sont les élèves de trois lycées : le 4^{ème} lycée à Zagreb, le 1^{er} lycée à Varaždin, et le lycée adventiste à Maruševac – établissement du secondaire qui sont traditionnellement dédiées à un enseignement intensif des langues étrangères en général (les deux premières) ou de la langue française en particulier (la dernière). Au total, il y avait 91 répondants (la démographie détaillée est présentée dans le chapitre 3).

2. CLARIFICATION CONCEPTUELLE

Avant de passer à la présentation des processus et résultats de la recherche, il faut décrire les notions et les questions qui ont nourri la réflexion, la conduite de la recherche et l'analyse des données – en somme, qui ont offert un cadre théorique pour cette étude. Trois notions clés sont « les représentations socioculturelles », « les besoins (langagiers) » et « la motivation ». Entremêlées avec ces trois conceptions principales sont les notions de « stéréotypes », d'« échange interculturel », d'« objectifs d'apprentissage » et d'« attitudes ». Nous allons examiner et clarifier les significations et sens de ces notions, leur valeur théorique, et leur usage et pertinence pour cette recherche.

2.1. Représentations socioculturelles

Lorsque nous parlons des représentations socioculturelles, nous ne pouvons pas éviter le recours à l'interdisciplinarité. En effet, la « recherche sur les représentations sociales se présente aujourd'hui de manière pluriforme et polyandre, puisqu'elle intéresse aussi bien les sociologues que les anthropologues, les linguistes que les psychologues sociaux » (Moore 2005, p. 10). Il est aussi important de noter qu'il est souvent difficile d'identifier le sens et la position des représentations socioculturelles – et « les difficultés rencontrées pour cerner les représentations tiennent sans nul doute aussi à la perméabilité des frontières entre des notions voisines, comme celles d'attitudes ou de stéréotypes, dont les définitions s'entremêlent et se superposent » (Moore 2005, p. 9). Malgré tout, nous essayerons de naviguer à travers ce

paysage théorique complexe et présenter les sens et usages des représentations socioculturelles que nous avons utilisés pour cette étude. Il faut faire d'abord une distinction importante – celle entre les représentations publiques et les images mentales. Ici, nous allons faire retour aux retrouvailles de l'anthropologie cognitive, parce qu'elle nous a fourni des conclusions très importantes et pertinentes pour la compréhension des échanges inter- et intraculturelles.⁴ Elle a introduit le concept de la « culture dans l'esprit », alors que la direction dominante de l'anthropologie symbolique a limité la culture à exister dans les symboles publics. Ainsi, ce qui se passe dans nos esprits en relation avec la culture est resté inaperçu, non-documenté et pas réfléchi – jusqu'au moment où quelques anthropologues culturels ont décidé de parler sur ce problème dans les années 1990.⁵ Ils n'ont pas nié que la culture se conserve dans les symboles publics, mais ils ont éveillé l'anthropologie au fait que la culture et ses significations se conservent aussi dans l'esprit (Strauss & Quinn 1997, p. 19). En fait, ils ont dit qu'il n'y a pas d' « autre lieu où les significations peuvent être concrètes, et elles doivent être concrètes si elles font la différence dans le monde » (Ibid.). Bien que nous puissions questionner leur idée que les significations n'existent pas en dehors de l'esprit humain, les anthropologues cognitives ont contribué massivement à la compréhension de la culture en vue des représentations mentales, ce qui nous intéresse. Ils ont introduit le concept du schéma, selon lequel les significations culturelles s'internalisent en forme des schémas – connexions neurales, ou disons-le simplement, images mentales. Selon cette théorie, « les échantillons d'associations entre traits particuliers rencontrés le plus fréquemment sont internalisés comme des connexions fortes » (Ibid., p. 123). Ces connexions neurales fortes – ou schémas – sont en fait des représentations mentales que nous associons à des concepts divers (la France, les Français et le français inclus). Par suite, nous devons procéder avec la conscience que chaque apprenant possède un schéma, qui est souvent un « prototype » (D'Andrade, 1995, p. 179)⁶, associé avec la langue et culture françaises et leurs utilisateurs

⁴ Ce qui est important pour cette étude, c'est que l'échange interculturel et intraculturel se fait à travers des représentations socioculturelles préexistantes. En revanche, à travers des échanges interculturels (sur le plan social), les représentations socioculturelles elles-mêmes sont changées – ce qui est l'échange interculturel dans le sens plein (comprenant le plan mental aussi).

⁵ Quoique les fondations de l'anthropologie cognitive se trouvent dans les années 1950 et 1960 avec l'étude des systèmes de connaissance folklorique. Nous pouvons la tracer même à l'hypothèse de Sapir-Whorf qui soutient que les représentations mentales dépendent des catégories linguistiques. Parfois, on dénombre Lévi-Strauss dans la tradition cognitive, mais son anthropologie structurale se fonde sur les approches symboliques, pas cognitives.

⁶ Comme il a été dit dans l'introduction, le prototype est « une instanciation du schéma ». Nous pourrions dire que le schéma est une image générale, peu consciente et plus inclinée à changer, alors que le prototype est plus affirmé et consciemment considéré comme étant une véritable représentation d'une catégorie particulière du monde.

natifs. Par conséquent, chaque fois qu'un apprenant rencontre un aspect de la culture française, il le voit à travers ses représentations mentales, dont les prototypes font une partie importante. Les prototypes ne sont pas mauvais *per se*. Nous avons besoin d'eux pour pouvoir classer les informations autour de nous et fonctionner normalement. Sans prototypes, nous serions laissés à une existence chaotique, déstructurée et privé de toute organisation mentale. Le problème surgit lorsque les porteurs des prototypes mentaux ne veulent pas informer et changer ses conceptions selon les nouvelles informations concernant les catégories représentées par leurs prototypes. Nous pourrions dire que dans ces cas-là, le prototype devient le *stéréotype* (dans un sens tout négatif), ou mieux, le préjugé (nous allons considérer les solutions pour telles situations en didactique des cultures dans le chapitre 5.2.). Donc, cette étude va utiliser la notion de la représentation socioculturelle au sens des représentations publiques (en classe, dans les médias, etc.) et privées (dans l'esprit – c'est-à-dire, des images mentales). Bien sûr, nous devons être conscients que ces deux catégories de représentations ne sont pas sans rapport. Les images mentales s'extériorisent à travers des symboles publics, de même que les symboles publics s'intériorisent sous forme de schémas cognitifs. À cause de cela, nous devons faire attention à la création inconsciente des représentations socioculturelles dans les esprits des apprenants (et les rendre conscients de ces processus autant que possible), mais aussi sur la création consciente des représentations socioculturelles à travers des *actes de présentation* de la culture française en classe (et dans les manuels, promotion, etc.). Ici, la définition de la représentation socioculturelle proposée par Jean-Paul Guérin est aussi pertinente : une « création sociale et/ou individuelle d'un schéma pertinent du réel » (Guérin et Gumuchian, 1985, p. 7). En tout cas, les représentations socioculturelles – individuelles ou sociales, privées ou publiques, mentales ou exprimées, inconscientes ou conscientes – sont en effet les schémas qui guident nos perceptions de la réalité socioculturelle des langues et cultures. Puis, ces perceptions forment des *attitudes*.⁷ C'est à cause de cela qu'« étudier l'ancrage des attitudes dans les rapports sociaux qui les génèrent revient à les étudier comme des représentations sociales » (Moore 2005, p. 10). Puisque les attitudes sont étroitement liées à la motivation, l'étude des représentations socioculturelles a aidé à comprendre la motivation pour apprendre le français.

⁷ N'oublions pas l'œuvre pionnier sur la motivation pour apprendre L2 fait par Gardner (1985) qui a défini la motivation pour apprendre L2 comme une combinaison de trois composantes différentes : l'effort, le désir et les attitudes favorables (Balenović 2011, p. 190-191).

2.2. Motivation et besoins

La motivation est aussi une notion large, en fait, beaucoup plus large que celle de représentation socioculturelle. Pour la même raison, elle a été objet de recherche pour de plus nombreuses et diverses disciplines – de la philosophie ancienne à la psychologie expérimentale. Mais, évitant les considérations générales de la motivation, nous resterons confinée à un sens contextualisé dans le cadre de cette étude : *le choix et le désir pour apprendre le français* (et/ou s'engager dans la culture française). Comme il a été déjà dit, le choix doit être fait plusieurs fois, au début et au cours d'apprentissage d'une langue. Néanmoins, l'étude de la motivation ne peut pas être limitée seulement à l'étude des décisions. Il faut prendre en compte le désir : initial et continu (avec toutes ses perturbations). Donc, ces deux composantes – le choix et le désir – sont les sens que nous devons avoir en esprit lors d'utilisation de la notion de motivation dans cette étude. Nous pouvons y ajouter aussi le sens de *l'effort*, comme l'a fait Dörnyei (Csizér et Dörnyei 2005, p. 19). D'ailleurs, nous allons laisser de côté toute influence générale sur la motivation – comme par exemple l'état psychologique ou physiologique – et se concentrer sur l'influence des représentations socioculturelles. Dans ce contexte, il faut réitérer une assertion importante : « ce qui a été longtemps considéré, en termes surtout psychologiques, comme relevant des attitudes ou des motivations individuelles se trouve (re)mis en relation avec les représentations sociales » (Moore, 2005, p. 9). Bien sûr, cela ne veut pas dire que les apprenants n'ont pas de motivations personnelles. Chaque apprenant (ou/et ses parents) a son ensemble individuel des motivations (et des représentations socioculturelles internalisées !) qui le mène à apprendre le français. Ce que cette assertion veut dire, c'est que beaucoup d'attitudes et motivations résultent de l'acceptation des représentations socioculturelles. En revanche, c'est à l'individu de s'éveiller à ce fait, et de réagir de manière appropriée – ce qui veut dire souvent aller à l'encontre du flux de ses propres représentations et celles de la société autour de lui. Sûrement, un jeune apprenant ne peut pas le faire sans être aidé – et ici, le rôle des enseignants est crucial : aider les apprenants à sélectionner et transformer les représentations sur la base des informations correctes, et puis former leurs motivations individuelles. Nous allons parler de ce processus dans le chapitre 5.2. Maintenant, retournons à la terminologie. La notion qui est liée aux motivations, particulièrement aux motivations personnelles, c'est la notion d'*objectifs d'apprentissage*. « Toute action a toujours un objectif. Celui-ci peut être atteint ou non, fixé d'avance ou découvert ou transformé par l'action même, il peut être précis ou vague, explicite ou implicite, conscient ou inconscient, il est toujours présent, d'une façon

ou d'une autre, dans tout ce que nous faisons. L'éducation et l'instruction, l'enseignement et l'apprentissage n'échappent évidemment pas à cette loi » (Richterich 1985, p. 17). Tout ce qui est dit ici est parfaitement appliqué à l'apprentissage du FLE. Les objectifs fournissent la motivation d'un sens et d'une direction, et ce qui est intéressant, c'est que les apprenants ont défini et exprimé les objectifs (vagues, mais aussi précis) plus fréquemment que nous ne le pensions. D'ailleurs, ces objectifs ont été fondés le plus souvent sur les besoins perçus, et nous voilà face à une autre notion désignée comme problématique par les philosophes et chercheurs : « la notion de besoin pose toute une série de problèmes d'ordre épistémologique, idéologique, politique. De plus, elle est apparentée à d'autres notions, telles que motivation, demande, attente, désir, intérêt qui peuvent être partiellement ou totalement confondues avec elle. Enfin, elle est indissociable de celle d'objectif même, tant il est vrai qu'un besoin incite l'individu à le satisfaire, donc à agir, donc à atteindre un but » (Ibid., p. 22). Malgré toutes les possibilités de confusion (c'est vrai tout à fait que nous utilisons souvent le mot « besoin » pour justifier notre désir), le besoin reste une notion indépendante. En fait, cette recherche a montré que le besoin (réel ou aperçu comme réel) est une force distincte et fréquemment présente derrière la motivation. En outre, même si le besoin n'est pas un point de départ pour la motivation, il peut lever le niveau de motivation. Cela se produit dans la perspective macro (le choix et l'apprentissage du français en général) et micro (l'apprentissage et l'acquisition des éléments et des aspects particuliers du français que nous jugeons pertinents aux besoins réels). C'est pour cette raison que le CECR constate qu'un « niveau élevé de motivation personnelle à réaliser une tâche » peut être « créé par l'intérêt qu'elle suscite ou parce qu'elle est perçue comme pertinente par rapport aux besoins réels » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 123). En didactique des langues étrangères, on supplémente la notion du besoin par l'adjectif « langagiers ». Alors que « la notion de besoin a été utilisée en éducation essentiellement en rapport avec la définition des objectifs » (Richterich 1985, p. 23), la notion des *besoins langagiers* est utilisée en rapport avec la définition des objectifs langagiers. C'est ainsi surtout du côté des enseignants, dont les besoins langagiers sont pertinents pour faire le processus d'enseignement plus précis. Mais, du côté des apprenants, les besoins sont vus premièrement d'une perspective pratique pour la vie générale, bien décrite par la question suivante : « Apprendre le français, à quoi ça sert et pourquoi est-ce utile ? » nous avons découvert par cette recherche que les représentations de l'importance géopolitique et économique d'une langue jouent un grand rôle à la perception des besoins langagiers (à un niveau macro) du côté des apprenants. Ici, nous voyons encore l'influence des représentations socioculturelles sur la

motivation, cette fois à travers des besoins (ou chances ?) perçus qui lui donnent la force. Dans cette perspective, les besoins semblent le plus souvent faire une base pour la *motivation instrumentale*, alors que les désirs offrent le fondement pour la *motivation intégrative*.⁸ Pourtant, nous pouvons mettre les motivations intégratives (et culturelles⁹) aussi en rapport avec des besoins, comme le fait Richerich (1985, p. 16), en ajoutant le besoin de réalisation personnelle : « La civilisation, la culture, l'enrichissement personnel et social : rendre l'individu plus autonome, c'est aussi lui donner le sens des responsabilités et les moyens de mieux se réaliser personnellement et socialement et éventuellement, pourquoi pas, d'être plus heureux. La réduction de la communication à sa fonction instrumentale et interactionnelle et le développement de méthodologies efficaces d'apprentissages risquent d'aboutir à toutes sortes de technocraties. La connaissance d'une langue étrangère ouvre l'accès à d'autres moyens de concevoir le monde et, par conséquent, à une meilleure compréhension de l'autre, à la tolérance ». En effet, notre enquête a montré que le besoin ou le désir pour un enrichissement personnel n'est pas du tout inexistant ni rare. Nous pouvons ajouter ici que beaucoup de répondants ont exprimé leur motivation esthétique, ce qui est, à mon avis, un trait unique lorsqu'il s'agit du français.

3. ENQUÊTE

Comme nous n'avons pas trouvé de recherches relatives à ce domaine, nous avons dû faire une recherche originale, si petite et limitée qu'elle soit. Pour faire une telle recherche, les méthodologues provenant des disciplines socioculturelles recommandent une approche qualitative, comme l'a fait Alasuutari (1995, p. 143), le sociologue et chercheur respecté des phénomènes culturels : « les méthodes qualitatives sont considérées bien appropriées pour des études pilotes ». Cela comprendrait une série d'entrevues individuelles semi-structurées et l'analyse du discours, ce à quoi nous sommes formé comme un diplômé de l'anthropologie culturelle. Néanmoins, à cause des obstacles pratiques, surtout les contraintes temporelles, nous nous sommes orientés à conduire une recherche semi-qualitative ou semi-quantitative.

⁸ Il faut mentionner que les nouvelles recherches ont rejeté une forte distinction entre la motivation instrumentale et intégrative proposé par Gardner et Lambert en 1972. Dörnyei (Csizér et Dörnyei 2005, p. 19-36) a fait une conclusion que la composante intégrative contient deux variables différentes : une initiative pratique impersonnelle et des attitudes personnelles envers les membres de la communauté cible (Balenović 2001, p. 191).

⁹ Celle dont l'apprenant veut mieux connaître une culture et sa langue, sans nécessairement vouloir s'intégrer à la communauté d'où elles proviennent. Dans ce cas, la communauté de la langue apprise n'est pas « cible » (Conseil de l'Europe 2001, p. 83). Nous pouvons lier, joindre ou mêler ce type de motivation à la motivation d'enrichissement personnel ou motivation dite existentielle, comme l'a appelée Dreyer (2000, p. 40).

Par suite, l'entrevue a été remplacée par l'enquête, ce qui est plus proche de la méthodologie sociologique. Elle a été conduite par un questionnaire semi-ouvert constitué de beaucoup de questions qui demandait les réponses ouvertes quoique courtes, supplémentées par une série d'assertions auxquelles les répondants exprimaient leur accord ou désaccord.

3.1. Répondants

Les répondants choisis pour cette recherche sont les élèves des trois lycées, donc les apprenants du FLE dans le milieu institutionnel, et pas ceux des écoles de langues étrangères. Par suite, il ne s'agit pas des apprenants qui ont décidé à apprendre le français pour les raisons précises et entièrement de leur propre initiative, ce qui au premier regard peut sembler comme une désavantage de recherche. C'est vrai que les apprenants, particulièrement les adultes, dans les écoles spécialisées des LE ont généralement des objectifs plus définis et précis et une motivation plus consciente et réfléchie. De l'autre côté, nous supposons que leurs motivations sont plus souvent fondées sur leurs besoins professionnels, donc limitées aux motivations instrumentales. Alors que ce type de motivation peut aussi révéler des traces d'influence des représentations socioculturelles, les autres types de motivation (intégrative, culturelle, et même personnelle) sont plus fréquemment et clairement reliés à elles. Puisque les lycéens généralement n'ont pas encore l'idée des besoins professionnels auxquels ils attacheraient des objectifs précis, ils recourent plus souvent aux intérêts culturels et intégratifs, ce qui automatiquement entraîne leurs perceptions socioculturelles. De plus, comme ils ne font pas le choix tout seuls, mais en consultation avec ou à l'instigation de leurs parents (et souvent, les parents sont les seuls qui décident, particulièrement dans les cas de l'apprentissage précoce ou élémentaire, dont l'apprentissage dans le lycée est une continuation), ils doivent trouver leurs propres raisons pour apprendre le français, et celles-ci s'entourent très souvent d'intérêts socioculturels, peut-être la culture française populaire, le tourisme, etc.¹⁰ Ils sont exposés d'abord à la culture française, et puis ils font leurs choix et formulent leurs objectifs propres. Ce sont les avantages de la recherche des apprenants du FLE dans les institutions éducatives générales. Les établissements où l'enquête a été conduite sont les trois lycées – le 4^{ème} lycée à Zagreb, le 1^{er} lycée à Varaždin, et le Lycée adventiste à Maruševec – choisis surtout pour des raisons pratiques, c'est-à-dire, la connaissance personnelle des professeurs qui y enseignent. Au 4^{ème} lycée à Zagreb – nous avons été aidés par mon ancienne tutrice de

¹⁰ En somme, ces types de motivations que Dreyer (2000) a appelées existentielles chez les apprenants du français à Taiwan, et qu'on peut classifier avec les motivations personnelles ou/et culturelles, dont « les représentations sociales jouent un rôle important » (Ibid., p. 31).

stage, professeure Jasnica Rebrović, remplacée temporairement par mon ancienne collègue (ce qui était une surprise), professeure Julija Pantić, qui enseigne aussi l'histoire en français dans le même établissement. L'enquête a été conduite dans ses classes, mais aussi dans les classes de professeure Spomenka Šabić, qui a fait des efforts supplémentaires pour enquêter les élèves de la quatrième classe. Le deuxième établissement où l'enquête a été menée est le 1^{er} lycée à Varaždin, parmi les élèves (au programme des langues) de professeure Jasminka Bešenić-Ivančić, dont les anciens élèves s'inscrivent annuellement à la Faculté des lettres à Zagreb pour faire des études françaises (et quand nous avons demandé s'il y avait d'intéressés parmi les présents, il y en avait assez, même de la première classe, à montrer un grand intérêt pour y étudier). Nous sommes arrivés à la professeure Bešenić-Ivančić à travers le professeur Naum Stojšić du Lycée adventiste de Maruševec, le dernier établissement où l'enquête a été menée et qui, dès sa fondation, a la tradition d'enseigner le français comme la seule langue étrangère à l'exception de l'anglais¹¹. C'est un établissement privé accrédité qui consiste en programmes médicaux (la formation des infirmières et techniciens médicaux) et généraux (le lycée) – dans ce dernier, l'enseignement du français est inclus. Malgré ses bases religieuses, aujourd'hui, il y a plus d'élèves non-adventistes qu'adventistes, mais, en même temps, moins d'apprenants de français qu'auparavant¹². Toutefois, cela peut être changé l'année prochaine comme la directrice a annoncé l'introduction des programmes de physiothérapie et d'art de cuisine végétarienne ce qui fera augmenter l'importance du français. Mais en ce moment, nous y avons enquêté seulement 8 apprenants d'une classe (de la deuxième année) qui avaient leurs cours de français ce jour-là. À Varaždin, 36 élèves ont été enquêtés, et à Zagreb, il y en avait 47. Au total, l'enquête a couvert 91 élèves. La majorité consistait en élèves des premières (38%) et deuxièmes (43%) classes, alors que les troisièmes (10%) et les quatrièmes¹³ (9%) ont fait partie d'une minorité (voir : Diagramme 1.).

¹¹ Nous devrions faire une recherche plus profonde sur les causes historiques pour un tel choix par l'administration scolaire, très inhabituel pour cet espace géopolitique où l'allemand joue un rôle crucial, mais il est possible que l'une des raisons est la coopération avec une école française – Maurice-Tièche de Collonges-sous-Salève – qui est probablement le plus influent des lycées adventistes en Europe.

¹² Selon prof. Stojšić, il y avait beaucoup plus d'apprenants de français, particulièrement pendant la situation politique précédente quand il y avait à Maruševec beaucoup d'élèves provenant de Macédoine et Bulgarie.

¹³ En Croatie, l'éducation secondaire (dont les lycées font partie) dure 4 années, alors que l'éducation primaire dure 8 années. La dernière classe (4^{ème}) du lycée consiste en ceux que les Français appelleront « les collégiens ».

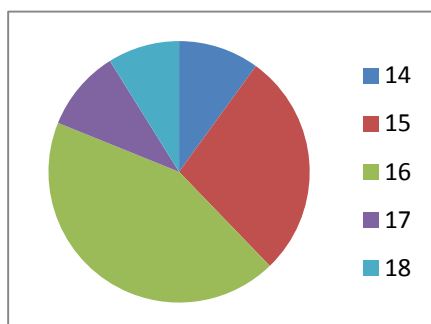


Diagramme 1. Âge des apprenants enquêtés.

Néanmoins, la durée d'apprentissage du français a offert une statistique avec des rapports différents (voir : Diagrammes 2., 3. et 4.). Bien qu'un grand nombre d'élèves soient débutants (moins d'un an d'apprentissage : 20 élèves ; au moins 1 an d'apprentissage : 16 élèves), à cause de la continuation d'apprentissage de la période élémentaire, il y a plus d'apprenants avancés (6 à 8 ans d'apprentissage : 22 élèves ; 9 à 11 ans d'apprentissage : 19 élèves), quelques apprenants intermédiaires (3 à 5 ans d'apprentissage : 6 élèves), et trois élèves qui ont appris le français presque depuis la naissance (12 à 14 ans d'apprentissage), parce que leurs familles sont partiellement françaises.

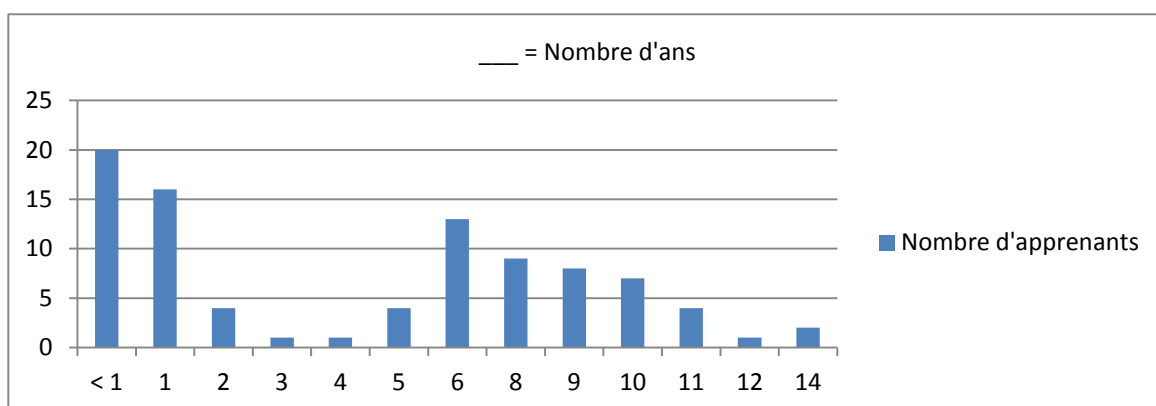


Diagramme 2. Durée d'apprentissage du français chez les apprenants enquêtés.

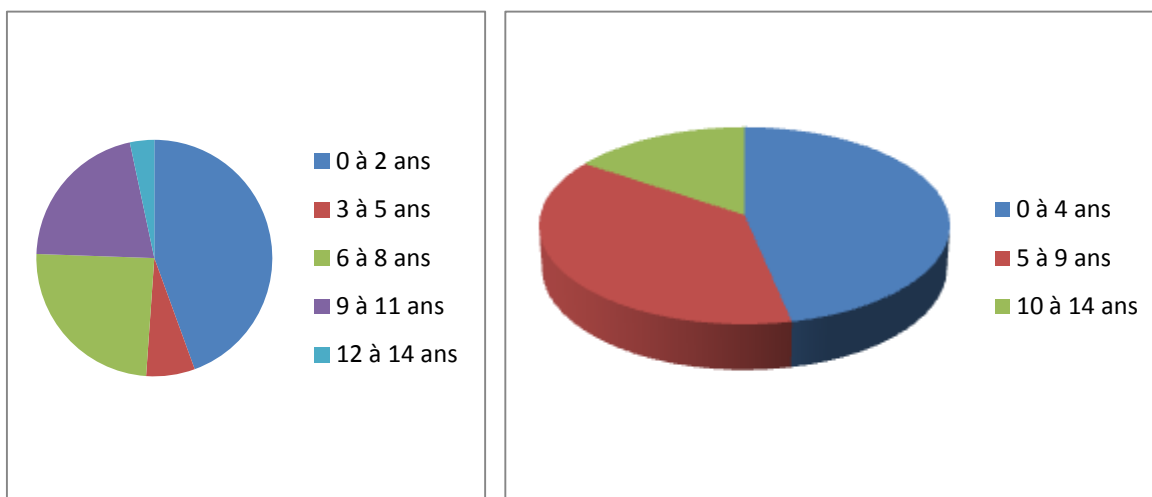


Diagramme 3. et 4. Distribution des apprenants débutants, intermédiaires et avancés.

Alors qu'un ensemble d'élèves avec plus d'apprenants avancés fournirait cette étude d'un exemple plus intéressant pour l'analyse des changements des perceptions socioculturelles au cours de l'apprentissage, l'ensemble présenté ici est intéressant pour analyser les représentations qui se trouvent dans les esprits des débutants. Outre leur âge et la durée d'apprentissage, nous avons enquêté leur succès (au moins sous forme de leurs notes), et nous avons découvert que la plupart d'élèves avaient de bonnes notes (voir : Diagramme 5.).

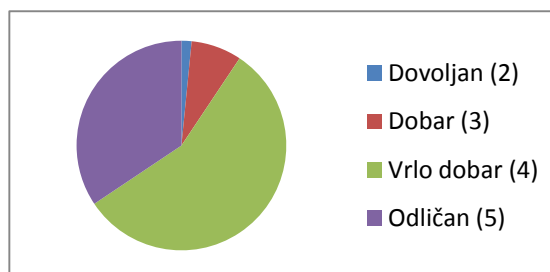


Diagramme 5. Notes des apprenants enquêtés.

Sur les 86 élèves enregistrés, 19 apprenants sont masculins (22,09%) et 67 féminins (77,91%). Les données présentées dans ce sous-chapitre sont les données démographiques de base fournies par le questionnaire. Le reste était réservé aux questions directement liées au thème de l'enquête.

3.2. Contenu du questionnaire

Le questionnaire a été écrit en croate (voir l'Annexe) puisque les apprenants enquêtés n'avaient pas une connaissance suffisante du français pour comprendre ces types de questions,

encore moins pour s'exprimer dans leurs réponses à elles. Même s'il y en avait quelques-uns qui pourraient s'exprimer à ce niveau, il leur faudrait trop de temps et il y aurait certainement beaucoup de malentendus et d'omissions, ce qui mettrait en péril l'enquête. En revanche, à travers le questionnaire croate, l'enquête n'a pas pris plus de 15-20 min à la moyenne par classe. Ainsi, en peu de temps, nous avons obtenu beaucoup de réponses pertinentes et librement exprimées. Néanmoins, ces enquêtes ont certainement interrompu le cours d'instruction, et nous sommes reconnaissants pour l'aide offerte par les professeurs Rebrović, Pantić, Šabić, Bešenić-Ivančić et Stojšić. Le questionnaire était anonyme, ce qui aurait dû favoriser la sincérité. Pour la même raison, nous avons tutoyé les répondants dans les instructions et questions ; comme il s'agit des lycéens, le vouvoiement les rendrait probablement plus réservés. Afin d'obtenir des données qualitatives et quantitatives, le questionnaire consiste en deux parties principales : les questions ouvertes et les échelles de Likert. La partie des questions ouvertes consiste en 27 questions et 5 sous-questions. En effet, il y a aussi 7 questions dichotomiques (choix entre oui ou non), mais quatre fois suivies par une sous-question (dont 3 étaient ouvertes et 1 à choix multiple, avec une option ouverte). La partie des questions d'échelle de Likert consiste en 21 assertions sur la langue et culture françaises, offrant un ensemble de données précises et aisément comparables.

3.2.1. Questions ouvertes

Pour encourager les apprenants à être sincères, le questionnaire commence par la consigne : « Réponds franchement et brièvement aux questions suivantes ». Outre la sélection du sexe masculin ou féminin (consistant en un simple marquage de la lettre M ou Ž), le questionnaire ne commence pas avec des questions démographiques, mais tout de suite jette les apprenants au remue-méninges touchant à leurs représentations socioculturelles de la langue française, la France et les Français/Françaises, ouvrant chacune de ces trois questions par la phrase « Quelle est la première chose qui te vient à l'esprit à la mention de... ». De cette manière, nous espérons obtenir des réponses pas trop réfléchies, en accord avec le caractère de la question (« Qu'est-ce que la *première* chose »). Pourtant, nous avons compris plus tard qu'il n'était pas nécessaire d'utiliser cette approche pour obtenir les réponses valides. Nous pouvons bien laisser les apprenants analyser, faire une méta-observation sur leurs processus mentaux et se rappeler quelles images surgissent le plus souvent et le plus vite dans leurs esprits lorsqu'ils pensent au français, à la France ou aux Français(es). Il est possible que dans ces moments-là pendant l'enquête, quelques images surgissent qui n'entrent pas

autrement (ou pas le plus souvent). De l'autre côté, il est possible qu'un apprenant n'ait pas réfléchi sur cette question et/ou ne puisse pas faire la rétrospective (il ne se souvient pas), et par suite, la réponse sur ce type de question est faite à travers une petite recherche sur place. Il témoigne de l'entrée d'une chose/image/pensée spécifique dans l'esprit lorsqu'il pense au français, à la France et aux Français(es), et il enregistre son observation dans sa réponse. Bien sûr, tous ces processus ne se produisent que spontanément et en quelques instants, ce qui reste également vrai s'il s'agit d'une recherche synchronique sur place ou diachronique sur des expériences antérieures. Enfin, il est possible que, malgré tous ces soucis et considérations, nous ayons recueilli des données correctes et fiables sur ces questions. Ensuite, après les 'questions du remue-méninges', la quatrième question était « À ton avis, pourquoi est-ce un privilège de parler français ? » Celle-ci est une question efficace pour détecter les motivations (potentielles ou actuelles) qui mènent les individus à continuer à apprendre le français, même s'ils ne l'ont pas choisi au début (étant inscrits par leurs parents ou y jetés à cause des circonstances différentes). Par ailleurs, les réponses à cette question ont indirectement offert des données sur les représentations socioculturelles (concernant surtout la position géopolitique de la France, mais aussi sa culture, comme nous le verrons). Ensuite, il y a trois questions plutôt démographiques (« Quel est ton âge ? »; « Depuis quand apprends-tu le français ? »; « Quelle est la note la plus fréquente que tu as obtenu cette année et quelle l'est au total [au cours de toutes les années d'apprentissage?] ») et puis la huitième question (« Pourquoi as-tu choisi d'apprendre le français ? ») qui porte sur la partie consciente de la motivation (le choix). En fait, la réponse à cette question peut révéler la motivation de départ et les représentations socioculturelles qui ont mené l'apprenant à son choix pour apprendre le français. Pourtant, il y avait beaucoup d'apprenants enquêtés qui ont commencé à apprendre le français par le choix de leurs parents, ce qui a créé un trou dans l'ensemble des données et un besoin d'interroger les parents (ce qui n'a pas été fait par cette étude à cause des contraintes pratiques et temporelles). Les données recueillies par cette question sont aussi pertinentes pour la compréhension de l'image publique et la promotion de la langue française. Les deux questions suivantes portent sur les représentations socioculturelles et les stéréotypes dans le contexte de leur changement après le contact continu avec la culture française pendant l'apprentissage du français (« Est-ce que ton opinion de la France et des Français a changé depuis que tu apprends le français ? Si oui, comment ? »; « Est-ce que quelques présuppositions sur la France et sur les Français ont été confirmées depuis que tu apprends le français ? Si oui, quelles ? »). Les données ici obtenues sont pertinentes pour la réévaluation

des pratiques de la didactique des cultures pendant les cours du FLE. La question suivante (« Regrettes-tu que tu aies passé du temps à apprendre le français ? Pourquoi oui/non ? ») est pertinente pour la réévaluation des pratiques de la didactique du FLE, mais aussi pour la compréhension des motivations et démotivations, attentes et imprévus affrontés par les apprenants. Tout cela aussi peut être fortement lié aux représentations socioculturelles du français, de la France et des Français(es) formées dans les esprits des apprenants. Il suit un groupe des questions portant plus directement sur les représentations socioculturelles (« Comment décrirais-tu le caractère dominant de la nation française ? » ; « La France est la plus célèbre pour... » ; « La France contribue au monde le plus par... » ; « Qu'est-ce que tu aimes le plus dans le français ? » ; « Qu'est-ce qui est le plus répulsif dans le français ? » ; « Qu'est-ce que tu aimes le plus dans la culture française ? » ; « Qu'est-ce que le plus répulsif dans la culture française ? »). Il faut mentionner qu'un nombre d'apprenants a fait une remarque sur place à la première de ces questions, montrant une conscience des pièges de la stéréotypisation (et ils ont contesté parfois les assertions dans la partie de l'échelle de Likert). Ils donnaient des assertions telles que « Il y a des Français sympas et ceux qui sont arrogants » ou « Je ne connais pas les Français suffisamment bien pour le dire ». Envers ces objections, nous avons montré une entente et nous avons répondu qu'il suffisait de donner la réponse qui résulte de leurs perceptions du caractère dominant des Français – de ce qui leur vient en premier à l'esprit lorsqu'ils pensent au caractère des Français. Bien que cette question semble être fondée sur la stéréotypisation, elle ne l'encourage pas nécessairement, mais fonctionne comme un outil pour l'éveil au processus de la stéréotypisation. Nous pouvons ajouter que même si quelques stéréotypes (soit positifs ou négatifs) sont fondés sur la réalité, cela ne veut pas dire que nous devons automatiquement aimer ou détester les Français. Ce fait est attesté par certaines réponses des apprenants et discuté dans le chapitre 5.2. Une autre objection était faite par quelques apprenants à la question « La France contribue au monde le plus par... ». Ils ont dit qu'ils ne connaissent pas suffisamment la politique pour donner la réponse à cette question, bien que la question ne comprenne ni ne mentionne pas la contribution politique (que les apprenants ont évidemment identifiée à la contribution au monde). Peut-être est-ce un bon exemple d'une grande politisation de la société¹⁴ dont nous sommes témoins récemment, nous oserions dire, à l'échelle globale. Les quatre questions suivantes consistent en questions dichotomiques (avec les sous-questions ouvertes) portant sur l'expérience plus directe de la culture française (« Aimes-tu la musique française ? OUI /

¹⁴ Ou comme Willener (2001) l'a nommée : « la politisation culturelle ».

NON. Est-ce que tu l'écoutes souvent ? OUI / NON. Quelle chose rend la musique française distincte ? » ; « As-tu déjà visité la France ? OUI / NON. a. Si oui, qu'est-ce qui était nouveau ou inattendu ? » ; « As-tu déjà rencontré quelque Français/Française ? OUI / NON. a. Si oui, qu'est-ce qui était nouveau ou inattendu ? » ; « Aimerais-tu vivre en France ? OUI / NON. Pourquoi oui/non ? »). Ces questions ont recueilli des réponses particulièrement pertinentes, expressives et sincères. Également réussi était le groupe suivant qui consiste en cinq questions portant sur l'apprentissage/enseignement des cultures françaises¹⁵. Les premières quatre portent sur les intérêts individuels aux cultures françaises, les pratiques auto-initiées pour en obtenir des informations et les opinions sur la différence (ou son manque) entre les informations apprises en classe ou manuel et celles apprises hors de la classe (« Aimes-tu quand vous apprenez la culture française pendant les cours ? OUI / NON. » ; « Penses-tu que tu peux connaître bien la France telle qu'elle est à travers la classe et le manuel ? OUI / NON. » ; « Est-ce que tu t'informes sur la France hors de la classe ? OUI / NON. Est-ce que tu le fais à travers : a) les films/séries français, b) les documentaires sur la France, c) Internet, d) les amis de France, e) autre: » ; « Est-ce qu'il y a des différences entre les choses que tu apprends en classe et les choses que tu apprends hors de la classe ? Si oui, lesquelles ? »). La dernière question de ce groupe consiste en 6 sous-questions qui ne se rapportent pas aux intérêts ou aux opinions des apprenants, mais à leur connaissance des éléments de l'histoire française pas forcément connus, quoique importants pour la compréhension de la formation de la culture française.¹⁶ La philosophie derrière cette question est discutée en profondeur dans le chapitre 5.2.¹⁷ Ce groupe des questions sur les intérêts, pratiques et connaissances des apprenants portant sur la culture française a fourni cette étude de nombreux matériaux pertinents pour la réévaluation des pratiques didactiques lorsqu'il s'agit de l'enseignement des cultures françaises. En même temps, il a amélioré la compréhension de la formation des représentations socioculturelles, ayant à l'esprit les canaux particuliers à travers lesquels elles se forment.

¹⁵ Nous utilisons le pluriel pour souligner le caractère hétérogène de la culture (française), comme Zarate (1995) le fait régulièrement. Voir aussi : Bertrand 2005, p. 43. Nous discuterons ce point en profondeur à la page 53.

¹⁶ À savoir, « la nuit de la Saint-Barthélemy » ; « Jean Calvin » ; « les Huguenots » ; « le culte et la Déesse de la raison » ; « le calendrier républicain, et combien de jours avait-il dans sa semaine » ; « le régime de Vichy ». Ces événements, personnes et mouvements historiques sont précédés par la question : « Peux-tu dire ce qui est... »

¹⁷ Maintenant, il suffit de mentionner qu'elle est fondée sur l'assertion suivante de Zarate (1995, p. 39): « le recours à l'histoire permet de travailler l'évolution des représentations dans le temps et leur genèse ».

3.2.2. Questions d'échelle de Likert

La raison pour mettre les assertions de pondération (les questions d'échelle de Likert¹⁸) dans la deuxième partie du questionnaire est d'éviter l'influence des assertions sur les réponses aux questions ouvertes. Si d'abord nous affrontions les apprenants avec des assertions préconstruites sur le français, la France et les Français(es), ils les utiliseraient inconsciemment et peut-être consciemment pour former leurs réponses, particulièrement aux questions où ils ne sont pas sûrs ou décidés. Un incident a prouvé que cela peut se produire : en instruisant les apprenants d'une classe sur une question particulière dont ils avaient des difficultés à concevoir le type de réponse, nous avons proposé un exemple, et plus tard, nous avons trouvé dans une réponse mon assertion d'exemple mot à mot.¹⁹ Au lieu de cette influence nuisible pour les résultats de l'enquête, l'ordre des questions a permis l'influence bienfaisante : nous supposons que les représentations et opinions éveillées et articulées dans les réponses aux questions ouvertes ont rendu possible la production des réponses plus correctes et fiables dans les réponses de pondération sur les assertions présentées. Bien que nous commençons avec trois assertions portant directement sur les représentations socioculturelles de la France et des Français(es) (« Les Français sont sympas » ; « Les Français sont arrogants. » ; « La culture française est romantique. »), les assertions les plus nombreuses sont celles qui portent sur la langue française. Néanmoins, la plupart du temps, elles sont étroitement liées avec les représentations socioculturelles (de la France et des Français(es), mais aussi de la position du français dans l'espace socioculturel et ses connotations socioculturelles). Donc, les douze assertions suivantes sont : « Le français est difficile. » ; « Le français est très différent du croate. » ; « Le français est sophistiqué. » ; « Le français est répulsif. » ; « Le français est mélodique. » ; « Le français est beau. » ; « Le français est sensuel et attractif. » ; « Le français semble efféminé et étrange. » ; « Le français est utile. » ; « Le français est inutile. » ; « C'est bien de parler français en raison de son rôle dans l'UE. » ; « Le français est plus utile que l'allemand. » ; « Le français est plus difficile que l'allemand. » Les deux dernières assertions font partie d'une série qui s'étend sur trois des cinq dernières assertions que nous allons présenter bientôt, et c'est la série de comparaison avec la langue et culture allemande. Cette comparaison est incluse parce que l'allemand est le

¹⁸ Avec cinq degrés de pondération : 1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Généralement pas d'accord » ; 3 = « Ni en désaccord ni d'accord » ; 4 = « Généralement d'accord » ; 5 = « Tout à fait d'accord ».

¹⁹ La question était « Comment décrirais-tu le caractère dominant de la nation française ? » et la réponse était « Ils se plaignent constamment ». La possibilité d'une blague ou provocation (citation délibérée d'une assertion négative acceptée avec enthousiasme) de la part de l'apprenante ne semble pas probable parce que d'autres réponses sur le français, la France et les Français(es) données par cette apprenante (n° 70) sont très positives.

plus grand concurrent du français (ou plutôt inversement) et les réponses sur ces questions ont offert des données très pertinentes pour la compréhension des perceptions des relations socioculturelles et politiques entre la France, l'Allemagne et la Croatie, susceptibles des changements en raison des développements récents depuis l'entrée dans l'UE où la francophonie joue un rôle important. Donc, les cinq dernières assertions sont : « Les Français sont de bons amis de la Croatie. » ; « Les Français sont de meilleurs amis de la Croatie que les Allemands. » ; « La culture française est proche de la culture croate. » ; « La culture française est plus proche de la culture croate que l'est la culture allemande. » ; « En Croatie, on devrait apprendre le français plus que l'allemand. » Ayant une image mentale des questions et leurs motifs et connotations, nous pouvons passer aux résultats.

4. ANALYSE DES RÉSULTATS

Ici sont analysées les données quantitatives présentées dans la liste de rang d'assertions plus embrassées par les élèves, et qualitatives (réponses aux questions ouvertes²⁰), organisées et analysées en groupes communs, avec la considération de leur fréquence. Après la présentation, nous allons donner des commentaires pertinents, et dans le chapitre suivant (5), nous allons considérer les implications de ces résultats. Mais d'abord, il faut faire une petite remarque sur l'ambiguïté des données quantitatives et qualitatives recueillies par cette enquête. Bien que les questions ouvertes aient fourni cette étude des données généralement qualitatives, elles ne sont pas limitées à ce type d'information. L'entrée des données à un tableau Excel a rendu possible de comparer et de grouper efficacement les réponses similaires et de produire ainsi une base quantitative aussi que qualitative, quoique moins exhaustive et précise que la dernière. Également, les résultats provenant des questions d'échelle de Likert ont fourni cette étude de nombreuses données qualitatives révélant les attitudes des apprenants envers la langue et la culture françaises, quoique pas exprimées par leurs propres mots.²¹

4.1. Résultats des questions d'échelle de Likert

Ayant en esprit cette remarque concernant les entrelacements des données quantitatives et qualitatives, nous pouvons procéder à l'analyse des résultats des questions de l'échelle de

²⁰ La liste complète des réponses en croate (organisée en un tableau Excel) peut être accédée sur le lien suivant: <https://docs.google.com/spreadsheets/ccc?key=0AgZEd05QHPvZdE9xQINuclR0NkJFbDd6VFdKaWNxRXc&usp=sharing>

²¹ Il y a quelques apprenants qui ont ajouté des commentaires à côté des points donnés aux assertions. Nous les présenterons dans le sous-chapitre suivant.

Likert. Nous avons calculé les points donnés aux assertions, et les résultats sont présentés dans la liste suivante :

1. Le français est utile.	419	92,08%	62	68,13%	1	1,09%	480	87,91%
2. Le français est très différent du croate.	411	90,33%	58	63,74%	2	2,20%	467	85,53%
3. Le français est beau.	406	89,21%	58	63,74%	0	0,00%	464	84,98%
4. C'est bien de parler français en raison de son rôle dans l'UE.	404	88,81%	56	61,54%	2	2,20%	458	83,88%
5. Le français est sophistiqué.	399	87,72%	54	59,34%	2	2,20%	451	82,60%
6. La culture française est romantique.	398	87,69%	52	57,14%	0	0,00%	450	82,42%
7. Le français est mélodique.	391	86,89%	50	54,95%	2	2,20%	439	80,40%
8. Le français est sensuel et attractif.	371	82,44%	41	45,06%	0	0,00%	412	76,16%
9. Les Français sont sympas.	366	80,45%	31	34,07%	0	0,00%	397	72,71%
10. Le français est difficile.	332	72,99%	22	24,18%	4	4,40%	350	64,70%
11. Le français est plus utile que l'allemand.	324	71,23%	25	27,47%	4	4,40%	345	63,19%
12. En Croatie, on devrait apprendre le français plus que l'allemand.	302	67,11%	20	21,98%	6	6,59%	316	57,86%
13. Le français est plus difficile que l'allemand.	300	67,42%	19	20,88%	9	9,89%	310	56,78%
14. Les Français sont de bons amis de la Croatie.	296	67,27%	6	6,59%	3	3,30%	299	54,76%
15. Les Français sont de meilleurs amis de la Croatie que les Allemands.	248	57,01%	5	0,95%	8	8,79%	245	44,87%
16. La culture française est plus proche de la culture croate que l'est la culture allemande.	243	54,61%	4	4,40%	12	13,19%	235	43,84%
17. Les Français sont arrogants.	231	50,77%	1	1,09%	19	20,88%	213	40,49%
18. La culture française est proche de la culture croate.	229	52,05%	0	0,00%	14	15,39%	215	40,48%
19. Le français semble efféminé et étrange.	193	42,42%	4	4,40%	32	35,17%	165	31,07%
20. Le français est répulsif.	152	33,41%	2	2,20%	49	53,85%	105	19,59%
21. Le français est inutile.	117	25,71%	1	1,09%	71	78,02%	47	8,61%

Assertions	Somme*	%	les 5	%	les 1	%	Somme**	<u>% au total</u>
------------	--------	---	----------	---	----------	---	---------	-----------------------

Tableau 1. Liste de rang d'assertions le plus embrassées.

Le nombre maximum des points qui pouvait être gagnés par une simple addition (*) était 455. Certaines assertions n'ont pas été marquées par tous les apprenants. Par conséquent, le nombre maximum des points pour ces assertions est abaissé de 5 points (trois fois), 10 points (deux fois), 15 points (deux fois) et 20 points (une fois). Ces huit assertions ont pu être comparées avec d'autres à travers le calcul du pourcentage, qui fonctionne comme la somme finale et une base pour la comparaison. Les huit assertions qui n'ont pas été marquées par tous les apprenants sont : « Le français est mélodique », « Le français est sensuel et attractif », « En Croatie, on devrait apprendre le français plus que l'allemand » avec 450 points (une omission) ; « Le français est plus difficile que l'allemand » ; « La culture française est plus

proche de la culture croate que l'est la culture allemande » avec 445 points (deux omissions) ; « Les Français sont de bons amis de la Croatie » ; « La culture française est proche de la culture croate » avec 440 points (trois omissions) ; et « Les Français sont de meilleurs amis de la Croatie que les Allemands » avec 435 points (quatre omissions). Outre une simple addition des points donnés aux assertions par les apprenants, nous avons ajouté un outil extra – le compte des notes plus hautes et plus basses. La somme finale (**) a été calculée de manière suivante : chaque note plus haute (5 points) a été comptée comme un point additionnel, alors que les notes plus basses (1 point) ont été soustraites (aussi comme un point) de la somme totale. Puis, cette somme finale a été transformée en pourcentage dans le but d'une comparaison juste qui comprend les assertions avec les omissions. Ce qui est significatif, c'est que les assertions le plus omises sont celles qui portent sur les rapports entre les Français et les Croates, particulièrement celles dans le contexte de la comparaison entre les Français et les Allemands (et l'apprentissage du français et de l'allemand). Il semble que les apprenants, quoique intéressés et enthousiastes pour le français ne sont pas sûrs si les Français ont de mêmes attitudes envers les Croates ou si le français a une même importance socioculturelle, politique et économique pour les Croates que la langue allemande. Par conséquent, ils n'ont pas été sûrs combien de points il faut donner à ces assertions. Généralement, les points donnés à ce type d'assertions ont fourni des résultats ambigus. L'assertion « La culture française est proche de la culture croate » est à la dix-huitième place sur la liste de rang (ce qui entraîne d'autres problèmes comme le recours aux représentations exotiques et ainsi trop simplifiées quand il s'agit de la culture française). L'assertion « La culture française est plus proche de la culture croate que l'est la culture allemande » est seulement de deux positions plus haut. L'assertion « Les Français sont de meilleurs amis de la Croatie que les Allemands » est à la quinzième place, suivie par l'assertion « Les Français sont de meilleurs amis de la Croatie que les Allemands » qui est à la quatorzième place, mais qui montre aussi un saut positif de 10%. À la treizième place se trouve l'assertion « Le français est plus difficile que l'allemand ». Cela peut montrer que le stéréotype d'une difficulté extrême du français n'est pas si répandu qu'on croit. Quoique les apprenants pensent que l'allemand est plus important pour la Croatie, ils ne pensent pas qu'il est plus facile à apprendre que le français. C'est la même chose avec le charme esthétique où les apprenants sont décidément du côté du français. Nous pouvons ajouter ici des commentaires que les apprenants ont attachés à côté des points qu'ils ont donnés aux assertions de comparaison entre le français et l'allemand. Par exemple, après avoir donné 5 points à l'assertion « Le français est plus utile que l'allemand », un apprenant (l'élève

n° 7) a admis²² : « Je pense qu'il [le français] n'est pas plus utile, mais j'aime plus le français ». Pourtant, deux autres apprenants (l'élève n° 23 et l'élève n° 35) ont ajouté à la même assertion trois points d'exclamation (!!!) et un « oui » en majuscules. Les mêmes apprenantes ont ajouté aussi des commentaires à côté de l'assertion « En Croatie, on devrait apprendre le français plus que l'allemand ». Mais, alors que l'élève n° 23 a ici donné 5 points et a ajouté trois points d'exclamation, l'élève n° 35 a donné 3 points (« ni en accord ni en désaccord ») et elle a ajouté : « tous les deux sont importants ». La même apprenante a exprimé une incertitude quant à l'assertion « Les Français sont de meilleurs amis de la Croatie que les Allemands » à laquelle elle a donné 3 points, supplémentés avec le mot « valjda » (« je suppose que »). La position du milieu de la liste de rang (la douzième) illustre bien cette ambiguïté concernant la relation entre le français et l'allemand, puisqu'elle est occupée par l'assertion « Le français est plus utile que l'allemand ». Néanmoins, une surprise était qu'en dessus de la liste nous trouvons l'assertion « Le français est utile » avec 419 points de 455 possibles, surpassant même l'assertion « Le français est beau » qui se trouve à la troisième position avec 406 points. Cette attitude est confirmée par le nombre des points donnés à l'assertion contraire « Le français est inutile » : seulement 117 points, avec même 71 notes plus basses (pourcentage total de 8,61%) ce qui la place décidément en bas de la liste. Cela dit beaucoup des motivations des apprenants (qui sont plus instrumentales qu'on croirait, comme nous le verrons aussi dans les données provenant des questions ouvertes) et des représentations socioculturelles du français qui entraînent évidemment la perception d'une grande importance socioculturelle, politique et économique du français (même si, dans le contexte croate, il est derrière de l'allemand). Il est sûr que cette image est raffermie par l'entrée de la Croatie dans l'Union européenne. Ainsi, l'assertion « C'est bien de parler français en raison de son rôle dans l'UE » se trouve à la quatrième position sur la liste de rang, avec 404 points. Il est intéressant que la deuxième position sur la liste de rang soit occupée par l'assertion « Le français diffère beaucoup du croate » qui a gagné même 411 points. Nous pouvons attribuer ce résultat à l'aspect phonétique du français qui est vraiment très différent de la phonétique croate. Les assertions qui parlent bien des aspects esthétiques du français (« Le français est... beau, sophistiqué, mélodique, sensuel et attractif »), sont, comme attendu, vers le haut de la liste. C'est la même chose avec les assertions qui parlent positivement de la culture française (« La culture française est romantique » à la sixième place

²² « On utilisera le passé pour décrire une expérience et le présent pour faire référence à des données présentées dans des tableaux et des figures » (<http://www.langelet.info/icccompta/syllabus.pdf>).

et « Les Français sont sympas » à la neuvième place). L’assertion négative « Les Français sont arrogants » se trouve à la dix-septième place avec 231 points (50,77%). Bien que ce soit près du fond de la liste, cette perception est assez présente et complétée par les réponses aux questions ouvertes qu’on verra bientôt. Nous trouvons près du fond de la liste aussi l’assertion : « Le français semble efféminé et étrange » avec 193 points (42,42%). Il est étonnant que la plupart des points donnés à cette assertion viennent des filles (147 sur 193) ; des quatre notes plus hautes, trois viennent des filles, et une d’un garçon. C’est vrai que cela reflète les rapports démographiques, mais on s’attendrait qu’ils soient courbés en faveur des élèves masculins. En tout cas, il est encourageant pour les enseignants et les promoteurs de la langue française de savoir que les apprenants masculins n’ont pas nécessairement une perception que la langue française est plus appropriée aux femmes.

4.2. Résultats des questions ouvertes

Comme il a été déjà dit, alors même que le but des questions ouvertes était d’obtenir une idée précise des représentations socioculturelles des apprenants, les questions ouvertes ont produit aussi des données quantitatives. Il était profitable, donc, d’organiser les réponses selon leur fréquence. Cela était fait dans les analyses des réponses à chaque question individuelle, de même qu’au niveau général. Donc, avant de présenter les réponses aux questions spécifiques, il sera utile de présenter les expressions les plus fréquentes au total (dérivées des réponses à toutes les questions ensemble). Cela servira à peindre une image ‘globale’ des représentations socioculturelles de la France/des Français(es)/du français chez les apprenants. Il faut mentionner que la traduction des expressions utilisées par les apprenants était parfois inefficace pour exprimer la pensée originale. Dans ces cas, quoique très rarement, on a ajouté en parenthèses l’expression originelle en croate ou, si la traduction de l’expression originelle était possible mais pas dans le sens approprié pour le français, on a ajouté la traduction littéral.

4.2.1. Analyse ‘globale’

Les expressions mentionnées le plus fréquemment sont celles qui représentent les symboles culturels connus à l’échelle mondiale : Paris (72 fois), La Tour Eiffel (70), la mode (51) et la cuisine française (47). La dernière sur cette liste concerne seulement la nourriture et la gastronomie française en général. Si nous y ajoutons les produits alimentaires spécifiques (le fromage : 30 fois, et le vin : 20 fois), nous obtenons un nombre des mentions décidément

le plus grand : 97. Juste après ces symboles culturels, nous trouvons une expression concernant la valeur esthétique de la langue française : le mot « beau » est mentionné 23 fois, « magnifique » 4²³ fois, « merveilleux » 4 fois, et nous avons même utilisé la description superlative « la plus belle [langue] » 5 fois²⁴, ce qui revient à 36 expressions au total sur l'esthétique du français. Si nous y ajoutons les assertions moins directes mais fort probablement portant sur l'esthétique ou au moins sur la valeur intrinsèque de la langue française (« j'aime [le français]/il me plaît » : 20 fois, « intéressant » : 17 fois, « sophistiqué » : 4 fois, et « agréable » : 2 fois), le nombre total monte à 79, surpassant tous les symboles culturels à l'exception de la cuisine française. Cela démontre bien que les apprenants ont généralement des représentations très favorables de la valeur esthétique/intrinsèque du français. L'expression suivante, qui est fréquente, concerne surtout la culture française, bien que quelques apprenants l'aient utilisée aussi pour décrire la langue française : le mot « romantique » (24 fois). Évidemment, les apprenants enquêtés ne pensent pas que ce trait de la culture (et la langue) française est un stéréotype sans fondement. Laissant le fromage (30 fois) et le vin (20 fois), déjà mentionnés, de côté, passons aux expressions suivantes que les apprenants ont associées avec la société et même plus avec la langue française : « européen(ne) » et « l'UE » (22 fois). Ce grand nombre démontre que le français évoque une représentation d'identité européenne, et cette pertinence européenne est l'une des raisons le plus fréquemment données par les apprenants pour l'utilité et l'importance de la langue française. L'expression suivante est utilisée pour décrire les Français(es) : « sympathique » (mentionnée 19 fois). Ce trait était la description la plus fréquente des Français (si nous excluons les adjectifs « sophistiqué » et « élégant » qui ensemble font une description dominante des Français). Ensuite, il y a un groupe d'expressions aussi concernant le caractère du peuple mais encore davantage la culture française : « l'art » (15 fois), « les artistes » (3 fois) et « la littérature » (1 fois), ce qui offre 19 mentions d'expressions reconnaissant le caractère artistique de la culture française. Après ce groupe d'expressions, nous trouvons le mot « parfums » (15 fois) qui, à l'avis des apprenants, fait une partie importante de la sortie socioculturelle de la France, particulièrement lorsqu'il s'agit de sa contribution au monde. Ensuite, nous trouvons les expressions déjà mentionnées -

²³ Afin de mieux présenter la nature quantitative des données, nous exprimerons le nombre de réponses par les chiffres, sauf dans les cas de réponses uniques, où l'emphase est met sur la nature qualitative.

²⁴ 2 fois dans la réponse sur la question «Quelle est la première chose qui te vient à l'esprit à la mention du français ? » ; 2 fois dans la réponse sur la question « Pourquoi as-tu choisi d'apprendre le français ? » ; et 1 fois dans la réponse sur la question « À ton avis, pourquoi est-ce un privilège de parler français ? »

« sophistiqué » (13 fois) et « élégante » (10 fois) – qui sont utilisées pour décrire le caractère du peuple et de la culture, mais aussi de la langue française. Elles sont suivies d'une expression utilisée seulement pour la langue française : « important » (12 fois), souvent complétée par des expressions comme : « mondialement » (9 fois), « pour l'Europe » ou « pour l'UE » (7 fois). Nous pouvons y ajouter que ces deux dernières se trouvent aussi 9 fois en association avec des expressions comme « la langue officielle » ou simplement « la langue [de l'UE/Europe] ». L'adjectif « utile » est également utilisé 9 fois. Tout cela montre que le français évoque des représentations d'une grande importance sociale, politique et économique. Néanmoins, dans les réponses aux questions ouvertes, les représentations de cette catégorie sont moins nombreuses que celles concernant la valeur esthétique, intrinsèque et culturelle du français. C'est intéressant, puisque la situation est inverse dans les réponses aux questions d'échelle (quand même, les assertions portant sur l'esthétique sont très proches en leur nombre de points à celles portant sur l'utilité). Ensuite, il y a un groupe d'expressions négatives qui portent sur le caractère du peuple français : « arrogants, insolents, vaniteux » (10 fois). Dans les réponses aux questions de l'échelle, l'assertion « Les Français sont arrogants » n'a pas obtenu beaucoup d'agréments (231 de 440 points, ou un peu plus de 50%). En plus, elle a été esquivée 3 fois. Ces résultats laissent penser que les apprenants n'ont pas une perception que les Français sont arrogants, ou qu'ils hésitent à exprimer leur opinion sur ce trait (gardant une image positive de la culture dont ils apprennent la langue). À la lumière de ces résultats quantitatifs, il est étonnant qu'un bon nombre de réponses aux questions ouvertes expriment la conviction que les Français sont arrogants, insolents ou vaniteux, et cela souvent à côté des traits positifs et *toujours* provenant des apprenants qui aiment le français et ne regrettent pas qu'ils l'apprennent. Nous discuterons ce phénomène dans le chapitre 5, et maintenant, il faut mentionner trois expressions positives utilisées pour décrire les Français : « ouverts » (9 fois), « enjoués » (8 fois) et « relaxes » (8 fois), quoique dans une réponse, ce dernier trait est mentionné dans un contexte négatif (« trop relâchés » [en croate, c'est le même mot – opušten]). Le mot « l'amour » (par exemple dans l'expression « la langue d'amour ») est mentionné seulement 5 fois, évidemment dépassé par la notion de romance représentée à travers « romantique ». Enfin, les expressions « la diplomatie » ou « diplomatique » sont mentionnées seulement 4 fois (mais ces connotations sont probablement impliquées dans les expressions « la langue... mondiale, européenne, de l'UE »). Cette image 'globale' des représentations socioculturelles qui se trouvent dans les apprenants enquêtés n'est pas inattendue. Elle reflète un ensemble des stéréotypes longtemps

cultivés, ce qui n'est pas nécessairement mauvais ou faux, mais qui, de l'autre côté, doit être contrôlé par ces représentations qui sont moins nombreuses mais néanmoins peuvent être très pertinentes du réel (de même que les représentations répandues, constamment et obstinément répétées, peuvent être impertinentes du réel).

4.2.2. Analyse spécifique

La question se pose de savoir si c'était possible, profitable ou nécessaire pour cette étude à juger quelles représentations sont vraies ou fausses. Mais si les représentations moins nombreuses peuvent être pertinentes du réel, il est scientifiquement responsable de les prendre en considération. Pour cette raison, la présentation des réponses aux questions spécifiques, avec la considération des réponses individuelles, reste cruciale – et *ici sont établis l'importance et l'avantage de l'approche qualitative*. Néanmoins, comme il a été déjà dit, nous avons groupé les réponses similaires (quoique pas toujours identiques) et considéré leur fréquence, même si cela servira seulement à dépeindre la présence des stéréotypes dominants. Dans ce cas, nous ne les avons citées pas toutes – il suffisait de donner une expression ou un exemple représentatif d'un groupe des réponses. Pour distinguer les réponses les plus fréquentes, nous les avons souvent citées ou paraphrasées en italique, et parfois il y avait plusieurs expressions ou exemples représentatifs d'un groupe de réponses (séparées par des barres obliques), pour démontrer les variations dominantes. De plus, nous n'avons pas toujours cité les réponses entières (uniques ou non), mais seulement leurs parties pertinentes, ce qui est reconnaissable par le commencement avec une lettre minuscule. Parfois, nous avons cité la réponse entière, mais avec l'emphase sur une partie d'elle, marqué également par l'italique. Les exemples d'un groupe des réponses ont été cités (entiers ou partiels) dans les notes, et les réponses uniques généralement dans le texte. Maintenant, procédons, question à question, à présenter et analyser les réponses d'une manière chronologique et en groupes approximativement thématiques.

4.2.2.1. Premières associations

Le premier groupe thématique rassemble les trois premières questions du questionnaire, que nous allons appeler questions des premières associations, parce qu'elles portent sur les images qui viennent en premier dans l'esprit lorsqu'on pense à la langue française, à la France ou aux Français(es). Donc, la première question était : « Quelle est la première chose qui te vient à l'esprit à la mention du français ? » Les expressions particulières les plus nombreuses

dans les réponses étaient « Paris » (7 fois), « l'élégance » / « la sophistication » (7 fois) et celles portant directement sur *la beauté linguistique* : [la langue] « belle » / « magnifique » / « merveilleuse » / « la plus belle » (6 fois). Il est intéressant que, même quand les apprenants pensent à la langue française, un symbole plutôt socioculturel que linguistique (Paris) se positionne tant répandu dans leurs représentations mentales. Néanmoins, l'image la plus évoquée lorsqu'il s'agit de la langue française était *l'aspect oral* de la langue française. Ainsi, nous trouvons : « l'accent français », « la maîtrise de la parole », « parler en français », « l'aisance de la parole », « l'aisance (et ma professeur) », « la parole accélérée », « une prononciation intéressante », « une prononciation intéressante et une langue magnifique », « le chic, et un bel accent », « la mélodie », « mélodieux », « leur 'r' », « lettre [sic] 'r' », « la prononciation difficile » et « parler par le nez ». Comme nous le voyons, ces 16 réponses portent sur *la phonétique et l'oral* du français, et cela le plus souvent sous la lumière positive. Même si la prononciation est considérée difficile par les apprenants, ils ne l'aiment pas moins.²⁵ Outre l'aspect oral du français, les représentations évoquées sur la mention du français étaient aussi « l'amour » (2 fois), « la langue d'amour » et « la romance » (4 fois au total). Au fait, c'est intéressant que le mot « l'amour » soit mentionné 5 fois au total, et de ce nombre, 2 sont trouvés ici – en rapport avec la langue française. Ensuite, nous trouvons 4 réponses portant sur la musique (dont 2 mentionnent « les chansons », une la musique française en général et une Zaz) et 3 réponses sur la difficulté du français (« une grammaire difficile », « une prononciation difficile », « la langue est difficile, mais cool »). Enfin, il y a même 2 rappels du fromage et 2 de Hercule Poirot (provenant de deux élèves féminins). Le reste étaient des réponses uniques (mots individuels comme « Merci » ou « Bonjour » et termes comme « la salade macédoine [en croate, ce plat est appelé la salade française] » ou « DELF ») et des réponses pas associées directement à la langue française, mais plutôt à *l'expérience scolaire* de l'apprentissage du français (« l'école », « professeur Bešenić », « professeur Naum », etc.). Peut-être, nous aurons dû faire une remarque instruisant les apprenants à ignorer ces images reliées à leur expérience scolaire. Néanmoins, ces 16 réponses non-associées directement à la langue ni à la culture française, mais à l'école où ils l'apprennent ont offert une découverte pertinente : il y a un nombre d'apprenants dont le français n'est pas un intérêt important hors de l'école. Il y avait aussi 3 réponses sans aucune idée, c'est-à-dire, ces élèves n'ont pas répondu à la question. La deuxième question était : «

²⁵ Par exemple, une apprenante (l'élève n° 64) dont la première association du français était « la prononciation difficile », a donné l'aspect oral également comme la raison d'avoir choisi à apprendre le français (« Parce que j'aime la sonorité de cette langue »).

Quelle est la première chose qui te vient à l'esprit à la mention de la France ? » Ici, dans la plupart des réponses, nous trouvons « Paris » (48 fois), puis « la Tour Eiffel » (21 fois), la cuisine en général (« la nourriture ») et les plats spécifiques (« la salade macédoine », « le croissant », « les crêpes », « la baguette »), ce qui compte 9 fois au total. Ajoutant « le fromage » (3 fois) et « le vin » (3 fois), nous avons 15 réponses portant sur la *gastronomie française*. Nous avons « la mode » (4 mentions), 3 réponses portant sur les beautés du pays français (« Provence », « un très beau pays », « divers sites monumentaux »), 3 associations sportives (« le foot », « le basket-ball », « le ski »), 2 romantiques (« la romance », « le pays d'amour ») et une historique (« Napoléon Bonaparte »). Enfin, il était intéressant de voir une réponse biffée, mais toujours lisible, donnée par une apprenante : « les Roms ». La troisième question était : « Quelle est la première chose qui te vient à l'esprit à la mention des Français ou des Françaises ? » Ici, l'association la plus fréquente était *la mode* (23 fois), y comptant aussi les notions liées comme « les vêtements », « un bon style » et « l'élégance ». Il est intéressant de voir qu'il y ait deux mentions des « les T-shirts rayés ». Avec la mode, nous pouvons associer aussi les expressions « sophistiqués/élégants » (4 mentions). Nous trouvons 9 réponses portant sur *la romance* ou l'amour (exprimées par l'adjectif « romantique » et les noms « la romance » et « l'amour »). Liées mais pas nécessairement identifiées avec les représentations romantiques sont les réponses portant sur *la beauté physique et l'attrait sexuel* des Français(es) : « les baisers » (4 fois), « les baisers 'français' », c'est-à-dire « les baisers avec la langue » (4 fois), « les bels hommes » (4 fois) et 5 réponses portant sur l'aspect physique des Françaises (« les belles femmes », « les femmes sexy », « les femmes bronzées » [hrv. « preplanule »], « les mannequins », « la féminité »), avec quelques expressions uniques – « la sensualité », « le sexe » et « la danse » – quoique cette dernière n'est pas nécessairement associée à l'aspect sexuel. Tout cela donne 19 ou 20 réponses dans cette catégorie (ou même 29 si nous y ajoutons celles de la catégorie romantique), démontrant que le stéréotype de l'attraction et culture sexuelle des Français(es) soit assez présent dans les esprits des apprenants. Peut-être nous devrions prendre en compte que les répondants sont adolescents, dont l'intérêt sexuel surgit d'une manière intensive et immature. Ensuite, nous trouvons 9 réponses évoquant *les traits de personnalité positifs* des Français : « aimables », « gentils », « intéressants », « ouverts », « extrovertis », « sympas », « enjoués », « agréables ». Nous trouvons 8 réponses évoquant *les traits négatifs* : « sales / [ayant] une mauvaise odeur » (3 fois ²⁶), « hautains », « arrogants », « insolents », « bavards »,

²⁶ Il faut remarquer que cette épithète n'a pas été donnée légèrement et malicieusement, et par des apprenants qui

« monotones » (cette dernière est bien inattendue !). Il faut remarquer que ces mêmes apprenants ont tous exprimé leur désir de continuer à apprendre le français (et n'ont pas de regrets), ayant utilisé des expressions d'appréciation du français comme : il « m'apporte satisfaction », il est « beau » et il est « utile ». De plus, la note moyenne est 4 (vrlo dobar) chez chacun de ces apprenants. Donc, ces réponses ne sont en aucun cas des produits d'une antipathie à cause des difficultés ou d'un désintéret envers le français. Nous trouvons 3 associations à l'amusement (« l'amusement » : 2 fois ; « amusants » : 1 fois) avant des associations artistiques (« les peintres » : 2 fois) et « Napoléon Bonaparte » (2 fois). Enfin, nous trouvons des réponses uniques comme « sublimes », « les gens de haute position » et « les patriotes ». Pour conclure, nous allons répéter les premières associations les plus évoquées dans les esprits des apprenants : pour le français, c'étaient *l'aspect oral et la beauté linguistique* ; pour la France, c'étaient *Paris et la gastronomie* ; pour les Français(es), c'étaient *la mode et l'attrait physique*. Outre ces images les plus fréquentes, nous trouvons quelques représentations socioculturelles intéressantes qui révèlent une relation particulière entre les images de la langue et de la culture française, et entre les associations positives et négatives, ce qui va être examiné dans le chapitre 5.2.

4.2.2.2. Besoins, motivations et attitudes

La catégorie thématique suivante est relative aux besoins, motivations et attitudes. Elle comprend la quatrième question et les questions 8 à 11. La première question de cette catégorie, ou la quatrième du questionnaire entier, était : « À ton avis, pourquoi est-ce un privilège de parler français ? » La plupart des réponses (29) invoquent *l'importance mondiale du français*²⁷. Il y a aussi une réponse portant sur l'importance, quoique pas directement liée à la mondialité mais plutôt au temps d'aujourd'hui (semblable à la dernière réponse) : « parce que c'est une langue importante aujourd'hui ». Bien que ces apprenants n'aient pas offert la raison pour l'importance présente du français, nous pouvons faire des hypothèses basées sur

n'ont jamais été en contact avec la culture française. En fait, ils (l'élève n° 7, l'élève n° 24 et l'élève n° 87) ont tous rencontré les Français(es), et deux ont visité la France. De plus, leurs attitudes envers la langue, la culture et le pays français sont autrement positives, avec l'intéret pour le contact prochain. Par exemple, l'apprenant qui a décrit les Français comme « distingués [hrv. « uglađeni »] mais sales » est un bon élève (dont la note moyenne est 5) qui apprend le français depuis 10 ans et veut l'apprendre encore. Il a visité la France et a rencontré les Français, dont il aime la gentillesse, de même qu'il aime « la plupart des choses » dans la culture française ; il voudrait même vivre en France.

²⁷ Par exemple : « utile à l'étranger », « [il y a] de nombreux territoires où on parle [français] », « [c'est] l'une des langues les plus importantes du monde », « la langue qu'une grande partie du monde connaît », « parce que de nombreux pays sont francophones », « il appartient aux langues internationales », « le second dans le monde selon l'importance », « parce qu'il est une des trois langues mondiales », « parce que le français devient une langue très importante et répandue dans le monde », etc.

les réponses les plus fréquentes suivantes, à savoir, *l'importance européenne* du français (20). Ici, nous trouvons des phrases comme « c'est une langue de l'importance européenne », « [c'est] la langue de l'UE », « parce que nous sommes entrés dans l'UE » et « nous pouvons profiter [de la connaissance du français] dans les pays de l'UE ». Ici, il faut y ajouter aussi 4 réponses qui reconnaissent *l'importance diplomatique* du français. Il y a 12 apprenants qui ont répondu qu'il est bon de connaître n'importe quelle langue étrangère²⁸, ainsi offrant une raison générale, pas liée à la langue française en particulier. Il y avait 11 apprenants qui ont vu le privilège de parler français dans le fait qu'il y a peu de gens qui le connaissent ou parlent couramment (dans le contexte croate, évidemment) – le privilège perçu ici est peut-être celui de *compétitivité* ou d'une meilleure *promotion sociale*. Ensuite, nous trouvons 9 réponses qui affirment les possibilités à étudier ou vivre en France si nous parlons français²⁹, ce qui révèle des motivations *intégratives*, mais évidemment très étroitement liées à celles *instrumentales* (ainsi confirmant la critique donnée par Dörnyei (2005) de la distinction forte entre ces deux types de motivations, faite initialement par Gardner et Lambert). Ensuite, nous trouvons 8 réponses d'une motivation *strictement instrumentale*³⁰. Nous pouvons y ajouter 3 réponses réunies autour de la conviction que « tout le monde connaît l'anglais, et alors, il est bon de connaître une langue additionnelle ». Lorsqu'on parle des motivations instrumentales, il est notable de citer une réponse d'une motivation précise et vocationnelle : « Parce que c'est une langue parlée par beaucoup de gens qui sont influents, et que l'industrie cosmétique est la plus forte en France ». Nous trouvons 9 *raisons esthétiques et intrinsèques*³¹. Ensuite, nous trouvons 4 réponses d'une motivation *strictement intégrative*³². Pourtant, ces réponses montrent qu'il ne s'agit pas strictement d'une motivation à s'intégrer à la France ou à s'engager avec les Français, mais avec tous les gens qui parle français. En bref, parler français, cela apporte la possibilité de faire plus facilement des *contacts et échanges interculturels*. Nous trouvons 3 réponses portant sur *l'aspect touristique*³³. Peut-être nous pouvons y ajouter la réponse suivante : « Parce qu'il est connu que les Français en général

²⁸ Par exemple : « plus de langues [qu'on connaît], le mieux ».

²⁹ Par exemple : « La France peut offrir beaucoup de choses », « La France et l'un des pays influents et en tête ».

³⁰ Par exemple : « les possibilités s'ouvrent », « il est demandé », « il va aider pour le placement / pour l'emploi ».

³¹ Par exemple : « parce qu'il est beau », « parce que c'est la langue la plus belle », « parce que c'est une langue intéressante / super », « la langue d'amour », « parce qu'il sonne séduisant », « parce que c'est une langue de la culture ».

³² Par exemple : « il est plus facile de rencontrer d'autres gens », « je peux communiquer avec d'autres gens qui aussi parlent français », « on peut communiquer en français ».

³³ « On peut aller à Paris, à Disneyland », « Je peux être à Paris sans me perdre », « On peut débrouiller à l'étranger ».

refusent de parler les langues qui ne sont pas françaises », bien qu'elle ne soit pas nécessairement liée au tourisme, mais peut porter sur les besoins plus généraux, soit-ils intégratifs ou instrumentaux. Enfin, il y a 3 réponses³⁴ de la motivation personnelle ou d'*enrichissement personnel*, comme l'a appelé Richterich (1985, p. 16). Donc, lorsqu'il s'agit des privilèges de la connaissance du français perçus par des apprenants, les privilèges basés sur les *besoins instrumentaux* sont au sommet. Procédons à la question suivante de cette catégorie (la huitième du questionnaire) : « Pourquoi as-tu choisi d'apprendre le français ? » Ici, les résultats sont vastement différents de ceux fournis par la question précédente. La plupart des réponses (41) révèlent une motivation fondée sur *la valeur esthétique et intrinsèque* du français³⁵. Nous pouvons y ajouter une réponse moins définie (« il me semblait être une langue convenable »), et 5 réponses de comparaison avec l'anglais et l'allemand dont la plupart porte aussi sur l'esthétique³⁶. La deuxième réponse la plus fréquente (21) révèle un *manque de choix personnel*³⁷. C'est seulement à la troisième position et avec 9 réponses qu'on trouve les *motivations instrumentales*³⁸. Nous pouvons y ajouter une réponse contenant la comparaison avec l'allemand, qui révèle aussi une conviction que le français apporte un avantage de compétitivité ou promotion sociale : « Parce que la plupart des gens apprennent l'allemand. » Ensuite, nous trouvons 7 apprenants qui ont décidé de continuer à apprendre le français. Ils n'ont pas fait le choix initial (il avait été fait par leurs parents), mais *ils sont parvenus à aimer le français*³⁹. Nous pouvons y ajouter la réponse : « parce que je l'apprends aussi en dehors de l'école ». Nous trouvons 5 réponses sur la motivation de l'*enrichissement*

³⁴ « Il aide à l'apprentissage d'autres langues romanes », « jamais assez de connaissance », « à cause de l'avancement personnel ».

³⁵ « J'ai entendu qu'il est beau », « j'aime le son [du français] », « il est intéressant », « parce que c'est ma langue préférée », « il est plus beau et plus intéressant que les autres langues », « parce que c'est une langue sonore, agréable à l'oreille, et qu'il sonne 'chic', il est distingué ».

³⁶ « Parce que le français est la langue qui sonne de manière très distinguée, je le préfère même plus que l'anglais », « afin d'éviter l'apprentissage de l'allemand », « parce que j'aime plus le français que l'allemand, qui m'était aussi offert à l'inscription », « parce que le choix était entre le français et l'allemand ; le premier est beau, le second ne l'est pas [beau] – très simple », « j'ai voulu apprendre le français parce qu'il me semblait plus intéressant que l'anglais et l'allemand ».

³⁷ Par exemple : « je ne sais pas », « parce que je l'ai appris avant », « il était le seul choix [possible] », « les parents m'ont forcé » ; ou même plus bizarres comme : « mon père m'a inscrit par erreur », « je n'ai pas fait le choix (upisi.hr l'a choisi pour moi) ».

³⁸ Par exemple : « il est utile », « peu de gens le connaissent », « c'est un privilège de le connaître », « c'est la langue de la diplomatie », « à cause des privilèges que cette langue et les diplômes de langues m'apportent dans l'éducation continue, dans la vie ».

³⁹ Par exemple : « Dans le jardin, je suis allé au groupe français, et ainsi, j'ai parvenu à aimer cette langue, puis, j'ai continué à l'apprendre. », « d'abord, il était la seule langue optionnelle dans mon école primaire, et plus tard, j'ai continué parce que j'ai parvenu à l'aimer. », « Parce que je l'ai appris dans l'école primaire, et puis je voulais améliorer [ma compétence en français] ».

personnelle, surtout *des connaissances*⁴⁰. Ensuite, il y a 3 apprenants qui ont des *liaisons personnelles et familiales* avec le français, ce qui a servi à les motiver pour l'apprentissage à l'école⁴¹ et 2 réponses de motivation *intégrative*⁴². Ici, il est approprié d'ajouter 2 réponses dont la motivation peut être appelée *culturelle*, parce qu'elle n'est pas nécessairement intégrative ni, de l'autre côté, seulement personnelle, mais elle exprime une appréciation pour la culture française⁴³. Enfin, il y a 2 réponses encourageantes pour les enseignants, parce qu'elles révèlent *la motivation provenant des professeurs* de français⁴⁴. En conclusion pour la huitième question, il faut dire que la motivation *esthétique et intrinsèque* (dans le sens d'intérêt à la langue elle-même) est beaucoup plus présente que la motivation instrumentale et même intégrative ou culturelle. Simplement, les apprenants adorent la sonorité du français. Néanmoins, il y a un bon nombre d'apprenants qui n'ont pas fait le choix pour apprendre le français parce qu'ils ont commencé à l'apprendre dans l'école primaire. Ici, les réponses des parents seraient très intéressantes ; malheureusement, il n'y avait pas de temps et d'occasions pour les interroger. La neuvième question était : « Est-ce que ton opinion de la France et des Français a changé depuis que tu apprends le français ? » avec une sous-question : « Si oui, comment ? » Deux tiers d'apprenants (60) ont répondu qu'il n'y avait aucun changement (quelques fois avec des clarifications comme : « Non. J'ai été confirmé dans mes présupposés »). Ces confirmations sont positives 12 fois⁴⁵, négatives 1 fois⁴⁶, et neutres⁴⁷ 2 fois. Ici, il faut ajouter une déclaration très intéressante (donnée par l'apprenante l'élève n° 20): « Mais non. Mon apprentissage n'est pas lié avec eux. [Même] si je ne les aimais pas [les Français], je continuerais à apprendre [le français]. » Le reste de réponses ne présentent aucune clarification additionnelle. Ensuite, 7 apprenants ont répondu qu'ils n'y avaient pas d'opinion (comme la raison pour cela, 2 apprenants ont dit qu'ils n'avaient jamais été en France, et 1 apprenant a dit qu'il apprenait le français depuis son enfance). Ensuite, nous trouvons 4 réponses qui expriment *un changement quant aux connaissances*, pas

⁴⁰ Par exemple : « Parce que je ne suis pas le meilleur en français, et je veux l'apprendre », « Parce que je voudrais savoir une langue étrangère de plus », « je voudrais savoir quelque chose de plus ».

⁴¹ « C'est ma langue maternelle », « j'ai de la famille là-bas », « parce que mon père le sait ».

⁴² « Je voudrais étudier en France », « je voudrais vivre en France ».

⁴³ « J'aime la France et le français depuis toujours », « j'aime la France ».

⁴⁴ « Parce que la professeure était sympa à l'école primaire, et aussi maintenant [au lycée] ; les professeurs [de français] sont toujours gentilles », « j'étais encouragé par la maîtresse et la pédagogue ».

⁴⁵ Par exemple : « Mon opinion est resté la même, parce que j'ai pensé précédemment que c'était des gens cultivés et courtois ».

⁴⁶ « [Elle] s'est améliorée un peu, mais je continue de penser que beaucoup d'eux sont arrogants ».

⁴⁷ Par exemple : « Elle n'a pas changé ; peut-être j'ai parvenu seulement à aimer plus tout cela ».

nécessairement de l'opinion⁴⁸. Il y a 14 réponses qui expriment *un changement positif de l'opinion*⁴⁹. Il y a une réponse qui révèle *un changement après la visite* : « elle n'est qu'améliorée ; maintenant, après que j'ai visité la France, je veux y vivre même plus ». Il y a une réponse qui exprime *un changement lié à la comparaison avec les Croates* : « J'ai compris comment plus civilisés et sociables sont-ils que nous [qui ne le sommes pas] ». Il y a une réponse qui révèle un changement positif, mais pas entièrement – *quelques opinions négatives ont persisté* (voir la note 44). Enfin, il y a 2 réponses qui expriment *un changement négatif de l'opinion* : « Elle a changé ; ils sont très vaines quant à la langue et leur patrimoine », « Oui, je pense qu'ils sont compliqués, parce que le français est aussi compliqué ». Donc, deux tiers d'opinions n'ont pas changé, dont la majorité était positive. Pourtant, la plupart ne sont pas exprimées, ce qui résulte du manque d'une sous-question pour cette option. Cependant, la question suivante (la dixième) pourrait offrir l'idée, demandant : « Est-ce que quelques présuppositions sur la France et sur les Français ont été confirmées depuis que tu apprends le français ? ... Si oui, quelles ? » Ici, presque la moitié (40) des réponses étaient : « Non ». Il y avait quelques clarifications simples comme « je n'avais pas aucune présupposition » (6), « je ne sais pas / je ne me souviens pas » (3), et une plus complexe et intéressante : « Non. Je n'apprends pas le français suffisamment longtemps, mais, avec le temps, elles vont être confirmées sûrement ». Ensuite, il y a 22 réponses positives (« Oui »). Ici, 7 sont neutres, dont 4 portent sur la manière de prononciation française⁵⁰, et 3 sur les habitudes alimentaires⁵¹. Même 5 de réponses positives (déclarant que quelques présuppositions ont été confirmées) portent sur la difficulté de la langue française, bien que la question n'interroge pas sur la langue française⁵². Il y avait 5 confirmations négatives⁵³ et 3 confirmations positives⁵⁴. Il y avait aussi 2 confirmations non-spécifiées⁵⁵.

⁴⁸ Par exemple : « j'ai parvenu à les connaître mieux », « Oui, [elle a changé] à une perception réaliste sur les Français et la France ».

⁴⁹ Par exemple : « Oui ! Je les apprécie beaucoup plus [qu'avant] et j'ai parvenu à aimer la France et tout ce qui la touche », « Oui, pour le meilleur. Je crois que je comprends mieux leurs opinions et attitudes », « Elle s'est améliorée parce que nous nous familiarisons avec leur culture à travers divers projets », « Oui. Quand j'avais 6 ans, j'ai pensé qu'ils sont bêtes. Maintenant, je ne le pense plus ».

⁵⁰ Nous trouvons 2 fois la réponse suivante : « leur 'r' est vraiment étrange », et puis les réponses uniques : « ils parlent beaucoup et vite » et « leur manière de prononciation des mots est 'par le nez' ».

⁵¹ « Ils boivent beaucoup de vin », « ils aiment la nourriture », « ils aiment du fromage ».

⁵² Par exemple, « Oui, [il était confirmé] qu'il n'est pas facile à l'apprendre [le français] ».

⁵³ « Les Français compliquent un peu » ; « ils ne sont pas vraiment ouverts » ; « ils n'aiment pas parler anglais » (2 fois) et « ils aiment parler vite ».

⁵⁴ « Oui, que la France est le pays le plus beau du monde. », « La France est un pays intéressant, et les Français sont chaleureux et amicaux. », « Oui, qu'ils sont romantiques ».

⁵⁵ « Je ne me souviens pas quelles [présuppositions] », « Oui, presque tout ; à travers les textes et tout le reste, j'ai compris que c'est la vérité [mes présuppositions] ».

Enfin, il y avait 2 réponses maladroites⁵⁶. Donc, alors que les changements d'opinions sont principalement positifs, les confirmations des présuppositions sont plutôt négatives. Procédons à la question suivante qui était : « Regrettes-tu que tu as passé du temps à apprendre le français ? ... Pourquoi oui/non ? » De 90 réponses, 83 étaient « non », dont 29 ont donné des *raisons esthétiques et intrinsèques*⁵⁷, 25 *raisons instrumentales*⁵⁸, 16 *raisons générales* ou d'*enrichissement personnel*⁵⁹ et 5 *raisons intégratives*⁶⁰ (parmi lesquelles nous trouvons aussi *une raison communicationnelle et instrumentale*⁶¹). Nous pouvons y ajouter *une raison culturelle*, puisqu'elle n'est pas nécessairement intégrative : « il m'est intéressant de découvrir de diverses manières de vivre ». Nous trouvons 2 apprenants qui ne regrettent l'apprentissage du français parce qu'il est *facile*, et 2 dont la raison est leur considération de *l'étude à la Faculté des lettres*. Ensuite, nous trouvons 3 apprenants qui ont des regrets (2 ont voulu apprendre l'espagnol, et il y a une qui regrette de n'avoir pas appris le français excellemment lors de son apprentissage). Enfin, il y a 4 apprenants qui regrettent partiellement⁶², et une réponse ambiguë : « Je ne le regrette pas, parce que j'ai appris quelque chose, mais il est difficile à apprendre ». En conclusion, nous pouvons dire que les *motivations* sont le plus fréquemment celles portant sur l'aspect *esthétique* et *intrinsèque* du français, alors que les *besoins* perçus par les apprenants restent ceux de nature *instrumentale*. Les attitudes sont pour la plupart de réponses assez positives, quoique pas uniformes ni trop naïves, mais permettant une espace critique. Nous trouvons aussi une démarcation entre la culture et la langue, bien démontrée par la déclaration de l'élève n° 20 à la page 36, ce qui ouvre une discussion importante que nous allons aborder dans le chapitre 5.

⁵⁶ « Oui, l'équipe française » et « J'ai pensé qu'ils étaient beaucoup plus silencieux, mais ils se sont montré un peuple plus fort » (cette dernière parle évidemment d'un changement, pas une confirmation).

⁵⁷ Par exemple : « j'aime apprendre le français », « il est beau/intéressant », « Non. L'apprentissage du français m'apporte une grande satisfaction ».

⁵⁸ Où l'une des expressions les plus fréquentes était : « il sera utile ».

⁵⁹ Par exemple : « tout de nouveau que tu apprends, c'est bon », « Parce que j'ai appris une autre langue. », « Non. Et je ne le regretterai jamais parce que je suis fier de mes connaissances du français. », « Non, parce que maintenant je suis plus riche en une expérience belle ».

⁶⁰ « Quand je vais en France, je peux communiquer normalement avec les gens », « c'est la langue maternelle de ma famille, alors il me fait plaisir d'en améliorer la connaissance », « Non, parce que je le connais mieux maintenant et parce que je peux communiquer avec le Français. », « Non, parce que j'ai pu communiquer normalement avec la famille qui m'avait accueilli pendant le voyage en France ».

⁶¹ « Il me fait plaisir que je peux le parler et communiquer en lui [le français], il m'a aidé à trouver l'emploi ».

⁶² « Parfois, quand j'ai dû apprendre le vocabulaire ancien qui n'est plus utilisé en France », « à cause d'une professeure mauvaise », « je le remettrai à plus tard ».

4.2.2.3. Images socioculturelles

Bien que le groupe précédent touche les représentations socioculturelles, le groupe que nous allons présenter les traite directement. Il consiste en questions 12 à 18 portant sur l'image socioculturelle de la France, son peuple et sa langue. Nous avons utilisé ici le terme « image » plutôt que « représentations » parce que ces questions portent sur l'image mentale chez les apprenants, mais aussi sur leurs perceptions de l'image que la France a au monde. D'ailleurs, ces questions ignorent la réflexion sur les actes de représentations. Donc, ici, la notion de l'image a mieux servi à décrire le thème de ces 7 questions⁶³ (touchant aussi les attitudes) que celle de la représentation. Alors, la douzième question était : « Comment décrirais-tu le caractère dominant de la nation française ? » Il est étonnant que l'expression la plus fréquente (12 fois) fût *arrogants* ou d'autres associées (« trop *opiniâtres* », « *grossiers* »)⁶⁴. Nous pouvons y ajouter (quoique nous ne les ayons pas comptées à la catégorie d'arrogance ni d'images nécessairement négatives) les réponses : « *conscients de soi* » et de « ses droits », « la nationalité » et « la langue » (mentionnée 2 fois) ; « *ils se plaignent constamment* » (1 fois) et « *inhospitaliers* » (1 fois). Pourtant, en somme, il y a plus de traits positifs dans les descriptions des Français que les élèves ont données. Le premier (11 fois) est *sympathiques/gens super*⁶⁵, le second (10 fois) est *enjoués/relaxes*⁶⁶ et le troisième (7 fois) *sophistiqués/élégants*⁶⁷, suivis par *romantiques* (7 fois), *ouverts/expressifs/communicatifs* (6 fois), *vigoureux/passionnés/tempéraments/dominants* (6 fois), *sociables/hospitaliers/amicaux* (6 fois), *polis/gentils/patients* (6 fois)⁶⁸, et *amusants/intéressants* (6 fois). Ensuite, nous trouvons quelques traits plus neutres comme *de demi-armé/trépidants* (3 fois)⁶⁹ et *occupés/travailleurs* (2 fois). Enfin, il y a quelques descriptions uniques comme *hédonistes* (1 fois)⁷⁰, *beaux*, « plus *timides* que nous », *calmes*, *fermés*, « un peuple *étrange* » et « ils *renoncent facilement* ». Il y avait 6 apprenants qui ont répondu : « je ne sais pas » ou « je ne peux pas les décrire », 5 apprenants qui ont dit : « je ne les connais pas suffisamment », et un qui a admis : « Je ne sais pas, nous n'apprenons pas à ce sujet », alors que 14 apprenants n'ont pas répondu du tout à cette question. La treizième

⁶³ Pour les objections et commentaires que les apprenants ont soumis à ces questions, voir les pages 20 et 21.

⁶⁴ Où nous trouvons aussi les convictions comme : « ils sont trop autocentrés », « très vaines... », « obstinés », « hautaines », « ils veulent parler seulement leur propre langue ».

⁶⁵ Par exemple, « Un peuple très sympathique, amical et optimiste ».

⁶⁶ Par exemple, « Un peuple heureux et simple ».

⁶⁷ Nous pouvons y ajouter « cultivés/enclins à l'art » (2 réponses).

⁶⁸ Par exemple, « toujours prêts à aider ».

⁶⁹ « Ils lient des mots et parlent vite » inclus.

⁷⁰ Nous pourrions y ajouter la réponse « ils aiment aller [orig. être assis] dans les cafés ».

question était : « La France est la plus célèbre pour... [quelle(s) chose(s) ?] ». Nous avons obtenu 48 réponses portant sur *l'architecture et les monuments*⁷¹, puis celles portant sur *la cuisine, les plats et la gastronomie* (26 fois)⁷². Ensuite, *Paris* compte 18 mentions, *la mode* 11 (plus une mention de Chanel), *les parfums/la lavande* 6, *le handball* 2 et *le pistolet Beretta*⁷³ 2 mentions. Enfin, il y a quelques réponses uniques : *l'art* (et une mention de Mona Lisa), *l'histoire* et *la romance*. Il y a seulement une omission et une réponse « je ne sais pas ». La question quatorzième est : « La France contribue au monde le plus par... [quelle(s) chose(s) ?] ». Ici, la réponse la plus fréquente est *la mode* (15 fois), et puis *les plats/la gastronomie* (14 fois), dont « le fromage », « les croissants » et « les baguettes » sont inclus (et si nous y ajoutons 4 mentions du vin et 2 mentions du champagne, la gastronomie dépasse la mode). Ensuite, il y a 11 réponses portant sur la *contribution politique*⁷⁴ et 8 réponses qui expriment la conviction que la France contribue au monde le plus par sa *culture/manière de vivre*⁷⁵ (nous pouvons y ajouter 2 réponses portant sur la langue⁷⁶ et sur les idées intellectuelles⁷⁷). Il y a 5 réponses qui mentionnent *l'art* ou/et *la littérature*, parfois en connexion avec la manière de vivre⁷⁸. Ensuite, *l'industrie cosmétique/les parfums/la beauté* (4 fois), *le tourisme* (3 fois) et *la science/la technologie* (3 fois). Enfin, il y trois réponses uniques : *le handball*, « rien spécial » et « je ne comprends pas la politique »⁷⁹. Le reste consiste en les réponses « je ne sais pas/je ne suis pas sûr(e) » (14 fois) et omissions (23), dont le nombre est beaucoup haut que dans les réponses à la question précédente. C'est probable que les apprenants se sont sentis incompetents pour faire les évaluations sur la contribution française au monde. La question quinzisième fait retour à une sphère plus personnelle : « Qu'est-ce que tu aimes le plus sur le français ? ». Ici, *l'aspect esthétique* trouve encore sa place au sommet – les réponses contenant l'appel à la valeur esthétique du français font une

⁷¹ Par exemple : « la tour Eiffel » (même 44 fois), « le musée Louvre », « Notre Dame », « les châteaux », « le Disneyland », « le Métro ».

⁷² Dont nous trouvons « le fromage » (même 19 fois), « les gâteaux », « le pain », « le baguette », « le croissant ». Nous pouvons y ajouter les boissons (« le vin » : 14 fois ; « le champagne » : 1 fois ; « les vignobles » : 1 fois).

⁷³ Les apprenants ont mentionné le pistolet Beretta plusieurs fois au cours de l'enquête, évidemment l'associant à la France, bien qu'il provienne d'Italie.

⁷⁴ « Le rôle dans la création de l'UE » ou/et « l'influence et la contribution dans l'UE » : 5 fois ; « un pays influent » : 2 fois ; « elle s'occupe des pays francophones » ou/et elle les a créés : 2 fois ; et sa politique en général, par exemple : « elle a aidé à l'organisation des Nations Unies après la guerre » : 2 fois.

⁷⁵ Par exemple, « Probablement par sa manière de vivre ; elle donne un bon exemple aux autres de comment être un bon peuple ».

⁷⁶ Par exemple, « je pense qu'on peut apprendre beaucoup de la France, c'est-à-dire, des Français, et qu'elle contribue avec sa culture, langue... ».

⁷⁷ La France contribue « par ses idées de liberté, par sa littérature et l'art ».

⁷⁸ Par exemple, « Certainement, par sa culture et manière de vivre. Beaucoup d'artistes célèbres sont Français ».

⁷⁹ Voir p. 21 pour une remarque sur la politisation culturelle.

grande majorité (65 réponses)⁸⁰. Ensuite, 5 élèves aiment le plus que le français est *simple/facile/logique*⁸¹. Nous pouvons y ajouter quelques réponses qui ne portent pas nécessairement sur la facilité d'apprentissage, mais néanmoins peuvent y être liées : *la grammaire* (3 réponses) et *les mots* (1 réponse). Enfin, nous trouvons deux réponses uniques : « tout » et « ce que d'autres ne le savent pas » (ce qui probablement peut être nommé une raison *instrumentale*, portant sur l'avantage compétitif). Il y a 2 apprenants qui n'aiment rien, c'est-à-dire, ils n'aiment pas le français du tout, 3 apprenants qui ne savent pas et 4 apprenants qui n'ont pas répondu. Le reste consiste en quelques réponses égarés et erronées⁸². La question seizième était : « Qu'est-ce que le plus répulsif sur le français ? ». Ici, *la grammaire (compliquée)* est la plus fréquente (31 réponses), quoiqu'elle ne soit pas si répandue que l'aspect esthétique parmi les traits positifs. Dans la catégorie de la grammaire compliquée, nous trouvons quelques éléments explicitement mentionnés, comme *les temps/les verbes irréguliers/le subjonctif* (4 fois), *les exceptions*⁸³ (2 fois), *les articles*. Le deuxième sur la liste des traits répulsifs est *la difficulté en général* (10 réponses)⁸⁴. Nous pouvons y ajouter les 3 réponses précises : « les nombres compliqués », « il est difficile à lire », « les textes compliqués ». Il y a des réponses portant sur l'aspect oral : *la vitesse de la parole/il est difficile à comprendre* (8 réponses), *la prononciation difficile en général* (6 réponses), *la prononciation des sons spécifiques* (3 réponses, dont 2 mentionnent 'r') et *l'accent*. Nous trouvons quelques réponses portant sur l'écrit : *la différence entre l'écriture et lecture* (5 réponses⁸⁵), *difficile à écrire* (4 fois). Ensuite, nous trouvons 2 réponses qui dénoncent *la professeure*⁸⁶, et une réponse unique : « [Je n'aime pas] quand quelques mots sont similaires à ceux de l'anglais, mais ils ont un sens entièrement différent ». Il y avait 5 apprenants qui ont répondu que *rien* n'est répulsif sur le français ; 2 apprenants ont dit qu'ils ne savent pas ; et 12 apprenants n'ont pas répondu. La question dix-septième était : « Qu'est-ce que tu aimes le plus sur la culture française ? » Ici, *les plats/la cuisine* sont au sommet (19 fois, plus 2

⁸⁰ Par exemple : « il sonne beau », « il est plaisant à entendre », « la beauté », « la prononciation », « il est doux, c'est-à-dire, il sonne doux », « la manière de prononciation – elle est drôle et magnifique », « la vitalité, la mélodie », « la fluidité de parole », « il sonne romantique », « il sonne chantant », « une manière spéciale de parole », « la langue sonne chic, élégant », « La manière de prononciation des mots. Et il n'est pas difficile à lire ».

⁸¹ Par exemple, « il y a des mots similaires à ceux de l'anglais ; alors c'est plus facile à les apprendre », « [j'aime] ce qu'il n'y a pas des cas et des déclinaisons ».

⁸² Par exemple, « la nourriture ».

⁸³ Un apprenant a dit: « Les exceptions ; chaque règle dans la grammaire a quelque exception. »

⁸⁴ Par exemple, « Il est très difficile dans la sphère orale et grammaticale ». Il faut ajouter que cette déclaration va d'un apprenant (l'élève n° 7) qui apprend le français depuis 10 ans et ses notes plus fréquentes sont les 5.

⁸⁵ Par exemple, « [je n'aime pas] que la moitié du mot n'est pas lis ».

⁸⁶ L'une portant sur l'ancienne professeure, et l'une sur la professeure actuelle.

mentions du *vin*), puis les réponses comme *tout/la plupart des choses* (8 fois), *l'art/l'inclination à l'art* (8 fois⁸⁷), *les monuments/les bâtiments/les villes/les musées* (8 fois), *les gens* (6 fois), *le romantisme* (5 fois), *la mode/les vêtements* (4 fois), *la langue* (3 fois), *les coutumes/la tradition* (3 fois), *la musique* (2 fois), *les femmes* (2 fois), *la gentillesse* (2 fois), *l'élégance* (2 fois), *la diversité* (2 fois), et enfin quelques réponses uniques portant sur *le pays*⁸⁸ et *le peuple français*⁸⁹, *l'histoire* et *le divertissement*. Il y avait 7 apprenants qui ont répondu : « je ne sais pas/je ne suis pas suffisamment familier/informé », et 23 apprenants qui n'ont pas répondu. La dernière question de ce groupe (la dix-huitième question du questionnaire), était : « Qu'est-ce que le plus répulsif dans la culture française ? ». Ici, il y a extrêmement beaucoup d'omissions (39), ce qui démontre que les apprenants généralement ne sont pas prêts à donner des descriptions négatives de la culture française. Il y avait 21 apprenants qui ont répondu : « rien/rien particulier », et 11 apprenants qui ont dit : « je ne sais pas/je ne suis pas suffisamment informé ». De ceux qui ont trouvé et ont voulu décrire les traits négatifs de la culture française, 4 ont mentionné *la saleté/une manque des soins d'hygiène*⁹⁰. Ensuite, nous trouvons *la musique* (2 fois⁹¹), *le chauvinisme* (2 fois) et « l'exagération quant à la conscience écologique » (2 fois). Le reste consiste en réponses uniques : « les gens », « l'histoire », « les plats », « Louis XVI », « ils jurent trop », « ils aiment trop les animaux », « ils n'aiment pas les Anglais », « [je n'aime pas] qu'ils souvent ne parlent rien sauf le français », « il y a beaucoup des Roms en France », et enfin une réponse qui exprime un dégoût avec le stéréotype négatif, pas le trait négatif réel : « [je n'aime pas] le stéréotype [prétendant] qu'ils ont inventé le parfum parce qu'ils puent ». Notre troisième groupe des questions a montré surtout que les apprenants ont beaucoup d'images stéréotypées. Beaucoup d'eux expriment une appréciation enthousiaste des traits et des produits de la France connus à l'échelle globale, mais quelques apprenants ont montré aussi qu'ils peuvent être critiques envers la culture française ou ses éléments particuliers.

4.2.2.4. Expérience directe de la culture française

Le groupe suivant porte sur l'expérience directe de la culture française que les apprenants ont subie à travers les séjours en France ou les rencontres avec des Français. La première

⁸⁷ Par exemple, « la peinture (Monet, Picasso) ».

⁸⁸ La France « est *belle est riche* », « elle est *différente* de la nôtre ».

⁸⁹ « Ils sont spéciaux », « ils sont tous très relaxes ».

⁹⁰ Nous pouvons y ajouter : « on dit qu'ils puent ».

⁹¹ Par exemple, « La musique traditionnelle se base trop sur l'accordéon ».

question de ce groupe (la dix-neuvième du questionnaire) consiste en trois sous-questions (dont deux dichotomiques) interrogeant les apprenants sur leur expérience avec la musique française : 60 apprenants ont répondu qu'ils aimaient la musique française, mais seulement 12 d'eux l'écoutent souvent (alors que 75 ne l'écoutent pas souvent, et 4 n'ont pas répondu à la question) ; 24 apprenants n'aiment pas la musique française, et 7 n'ont pas répondu à la question. La question suivante était : « Quelle chose rend la musique française distincte ? » La plupart (18) des réponses portent sur *la langue et la prononciation*, pas sur la musique et la culture⁹². Ensuite, nous trouvons un groupe des réponses plutôt indéfinies, mais évidemment unies en impressions : *un son différent/un style ou une atmosphère française spéciale* (13 fois⁹³). Les traits suivants qui font la musique française différente sont, selon les élèves, les suivants : elle est *plus optimiste/enjouée/vigoureuse/d'un rythme énergique* (4 réponses), *plus mélodique/sonore* (4 réponses), elle a des *thèmes différents* (3 réponses⁹⁴), et elle est *accompagnée par des instruments caractéristiques* (2 réponses⁹⁵). Ensuite, il y a quelques réponses uniques : ils [les Français] ont *les chansons* [hrv. « šansone »], elle sonne *plus élégante*, elle est *plus artistique/libre*, elle est *plus romantique*. Enfin, il y a deux réponses négatives : « le français n'est pas vraiment une langue musicale » et « je ne l'aime pas ». Il y avait 4 apprenants qui ont répondu : « elle n'est pas trop distincte/elle n'est pas distincte du tout », 12 apprenants qui ont dit : *je ne sais pas/je ne l'écoute (suffisamment) pour le savoir*⁹⁶, et 25 apprenants n'ont pas répondu. La question vingtième était dichotomique, avec une sous-question de type ouvert : « As-tu déjà visité la France ? ... Si oui, qu'est-ce qui était nouveau ou inattendu ? » Il y avait 56 apprenants qui n'ont pas visité la France, 33 qui l'ont visitée, et 2 qui n'ont pas répondu. Parmi ceux qui ont eu le privilège de visiter la France, il n'y avait pas beaucoup de réponses partagées ; plus précisément, il y avait seulement cinq réponses partagées (et cela seulement par 2 apprenants) : « *tout [était nouveau et inattendu]* », « *une atmosphère positive* », *la saleté*⁹⁷, *l'ignorance de la langue anglaise*⁹⁸, *les Français parlent*

⁹² Par exemple : « Elle est intéressante, et c'est exquise à entendre cette langue à travers la musique », « [la musique française est différent par] la manière de prononciation ; c'est comme si quelqu'un chuchote », « il m'est intéressant à l'écouter, parce que j'apprends le français de cette façon aussi », « il m'est intéressant comment ils jouent avec les textes », « le français est plus musical que d'autres langues (sauf peut-être l'italien) ».

⁹³ Par exemple: « Elle a quelque chose de spécial - *je ne sais quoi* [l'apprenant a utilisé cette expression en français] », « elle a son propre style [hrv. « dir »] spécifique », « il est beau à entendre une autre langue, qui n'est pas l'anglais ; c'est définitivement différent en quelque sorte ».

⁹⁴ Par exemple: « il n'y a pas de thèmes et de mots bruts », « les Français écrivent les chansons avec des thèmes différents, c'est-à-dire, ils chantent de tout ».

⁹⁵ Par exemple: « il y a de trompettes et de saxophones ».

⁹⁶ Une réponse était bien intéressante : « je n'ai pas suffisamment de musique que j'aime ».

⁹⁷ « Ils sont trop relâchés et Paris est sale, très sale. », « Beaucoup d'ordures dans les rues. »

*anglais*⁹⁹, *les gens sont sympathiques*¹⁰⁰. Le reste de réponses étaient uniques : les gens sont *ouverts*¹⁰¹, *polis et gentils, trop relâchés* ; *la nourriture* est magnifique ; *la nature* [le paysage naturel] est très belle ; « elle [la France] est plus belle que je l'ai imaginée » ; « tout est exactement comme dans les films » ; c'est *différent*, tout est beaucoup *plus large* ; c'est *plus riche* ; *tout est disponible* ; ce n'est *pas cher* [en France] ; il y a *beaucoup de [personnes] noirs* ; il y a *beaucoup d'artistes de rue*¹⁰² ; *l'architecture*. Enfin, 2 apprenants ont répondu : « je ne sais pas/je ne me souviens pas », et 8 apprenants ont dit : « rien [n'était nouveau ou inattendu]/tout était comme je l'ai attendu ». La question suivante (la vingt et unième question) était : « As-tu déjà rencontré quelque Français/Française ? ... Si oui, qu'est-ce qui était nouveau ou inattendu ? ». Il y avait plus de répondants (43) qui ont rencontré quelque Français que ceux qui ne l'ont pas rencontré (41). Une réponse était « peut-être », et 6 apprenants n'ont pas répondu à la question. Parmi ceux qui ont rencontré quelque Français(e), 6 apprenants ont répondu qu'il n'y avait *rien spécial* de nouveau ou inattendu et 2 apprenants ne savent pas. Le reste de réponses étaient positives, et plus partagées que celles de la question précédente : nous trouvons *l'ouverture/la détente* (6 fois), *sympathiques/agréables* (5 fois), *enjoués/plus enjoués que le Croates* (4 fois), *une attitude amicale exceptionnelle/manière de l'introduction*¹⁰³ (3 fois), *un peu impolis/ils jurent*¹⁰⁴ (2 fois), *ils ne savent pas l'anglais* (2 fois). Le reste de réponses étaient uniques : ils sont *communicatifs, amicaux, polis, gentils, patients, licencieux, puants, généreux* ; « ils ont salué en croate » ; « la Croatie est très inconnue à eux » ; « Ils ne font pas trop d'attention à la grammaire quand ils parlent » ; « Ils utilisent beaucoup de mots dans un sens différent que nous apprenons » ; « ils ont des coutumes très similaires comme nous, à l'exception qu'ils ne soient pas conservatifs », « ils ne sont pas si arrogants et insolents qu'on dit », « un même sens de l'humour comme chez les Croates », « plus raisonnables que Croates », « il est très agréables

⁹⁸ Par exemple, « Ce qu'il était inattendu, c'est l'ignorance de la langue française, bien que ces deux pays soient si proches. »

⁹⁹ Par exemple, « Ils aiment plus communiquer en anglais si on n'est pas sûr en français. »

¹⁰⁰ Dont une réponse est donnée en comparaison avec la Croatie (« les gens sont plus sympathiques qu'en Croatie »).

¹⁰¹ « Il m'était nouveau qu'ils [les Français] sont très ouverts et qu'il ne leur est pas problématique de faire n'importe quelle chose. »

¹⁰² « Je n'ai pas attendu si beaucoup de danseurs, imitateurs et musiciens dans les rues. »

¹⁰³ Par exemple, « Quand nous nous sommes rencontrées, elle m'a embrassée quatre fois sur la joue, et ainsi, j'ai appris qu'ils sont très proches. »

¹⁰⁴ Par exemple, « Ils sont un peu licencieux, ils puent un peu, et ils sont un peu impolis. » Cette expression provient d'une apprenante (l'élève n° 24) dont autrement l'élégance est la première association à la langue française, qui aime la langue française et la considère une belle langue (en disant que ses amis sont « péquenauds » de ne la considérer belle).

à parler avec eux, contraire aux rumeurs qu'ils sont antipathiques ». La question suivante (la vingt-deuxième) était : « Aimerais-tu vivre en France ? ... Pourquoi oui/non ? ». Elle porte sur une expérience hypothétique, mais en même temps assez réel, parce que la réponse à cette question démontre le niveau d'inclination et d'empressement à participer directement à la culture française. La plupart (65) d'apprenants ont répondu positivement, 6 ont dit : « peut-être »¹⁰⁵, 5 ont dit : « je ne sais pas/je ne peux pas répondre/ni oui ni non », 3 ont dit : « je devrais d'abord la visiter et éprouver », 2 ont dit : « je n'ai pas réfléchi à cela/non pour le moment », et 2 n'ont pas répondu à la question. De ceux qui ont répondu positivement, la raison la plus fréquente (26) était *esthétique* et *intrinsèque* (« le pays est beau/je l'aime »¹⁰⁶). Nous trouvons les raisons *intégratives* ou *culturelles* (19 fois)¹⁰⁷, suivies par plusieurs types de raisons *instrumentales* : la France est *mieux organisée/elle a un standard économique plus haut/plus de possibilités* (18 fois)¹⁰⁸, là-bas, *la vie est mieux/plus plaisant* (5 fois)¹⁰⁹, « j'aimerais étudier là-bas » (2 fois), « oui, pour mieux apprendre le français » (2 fois). Enfin, il y a quelques raisons uniques : « à cause de la romance [l'aspect romantique du pays] », « parce que je connais le français », « à cause des amis et de la famille qui y vivent », parmi lesquelles deux sont assez générales ou personnelles : « il me serait intéressant en général à vivre dans un autre pays », « Oui, parce que ce n'est pas la Croatie ! ». Il faut mentionner 6 apprenants qui ont dit : « Oui, mais pas pendant toute la vie »¹¹⁰. Parmi les apprenants qui ont répondu négativement, les raisons les plus fréquentes étaient *patriotes*¹¹¹ (2 fois) et *économiques*¹¹² (2 fois). Enfin, nous trouvons les réponses : « elle [la France] est sale », « il y a de plus beaux endroits », et « ce n'est pas l'environnement pour moi ». En conclusion pour ce groupe des questions, les apprenants ont définitivement démontré un niveau plus haut d'expérience, participation et engagement que la moyenne. Lors des contacts directs,

¹⁰⁵ Par exemple, « Cela dépend de la situation politique et économique au moment ».

¹⁰⁶ Par exemple : « Oui, j'aime la France, son paysage, sa culture... », « Oui, parce que c'est un pays magnifique, plein d'art et d'architecture merveilleux », « Oui, parce que j'aime rencontrer de nouveaux et intéressants milieux, et la France semble idéal [pour ces types de rencontres] ».

¹⁰⁷ Par exemple : « Oui, j'aime ce pays, sa culture et leur habitants », « J'aimerais vivre en France parce que j'aime leur langue et manière de vivre », « j'aime leur manière de vivre et travail », « Oui, j'aime la langue et la France comme pays, leur culture ».

¹⁰⁸ Par exemple : « Leur salaire minimum est presque triple que le nôtre », « Oui, parce qu'ils travaillent peu, et gagne beaucoup », « oui, parce que c'est un état plus développé que la Croatie ».

¹⁰⁹ Par exemple : « J'aimerais [vivre en France] à une cause simple – là-bas, la vie est meilleur en tout aspect », « J'aime la manière de vivre [en France], tout est développé ! Je ne sais pas, c'est simplement différent et plus beau », « Parce que [là-bas] tout n'est pas si pressé comme chez nous ».

¹¹⁰ Par exemple : « J'aimerais la visiter, peut-être y aller en fonction d'échange scolaire, mais pas y vivre. J'aime la Croatie. », « Je l'aimerais, mais pas pendant toute la vie ; [juste] pour apprendre la langue, rencontrer les gens et la culture nouvelle, etc. », « Oui, mais pas pour plus de cinq ans ».

¹¹¹ « Non, parce que Varaždin est la ville la plus agréable et la plus belle du monde », « Non. J'aime ma patrie ».

¹¹² « C'est trop cher [là-bas] » (2 fois).

beaucoup d'apprenants étaient fascinés, mais un nombre d'eux ont pu percevoir aussi des faiblesses, en même temps gardant leur attitude positive envers la France et les Français.

4.2.2.5. Apprentissage/enseignement des cultures françaises¹¹³

Le dernier groupe rassemble les questions portant sur l'apprentissage/enseignement des cultures françaises que l'apprenant obtient en classe et hors de la classe. La première de ce groupe (la vingt-troisième du questionnaire) était une simple question dichotomique : « Aimes-tu quand vous apprenez la culture française pendant les cours ? » La grande majorité (79) a répondu positivement, il y avait 8 réponses négatives et 4 apprenants n'ont pas répondu à la question, alors qu'il n'y avait aucune clarification additionnelle. En revanche, avec les réponses sur la question suivante, également dichotomique (« Penses-tu que tu peux connaître bien la France telle quelle est-elle à travers la classe et le manuel ? »), il y avait beaucoup de clarifications. Évidemment, les apprenants ont conscience des limites de l'enseignement scolaire des cultures. Ainsi, il y avait seulement 32 réponses positives, dont la plupart (17) avec des clarifications qui montrent une ambiguïté, conditionnalité ou indécision. Ainsi, nous trouvons les évaluations comme *modérément/un peu/grossièrement/je suppose que*¹¹⁴ (8 réponses), *oui, mais on devrait visiter [la France]/éprouver personnellement [la culture]* (6 réponses), *oui, mais il est nécessaire de s'informer en outre/il faut plus de vidéos* (3 réponses). Il y a 3 réponses *neutres* (« oui et non », « comme si comme ça », « peut-être oui, peut-être non ») et 2 apprenants ont fait l'appel à l'insuffisance de l'information (« je ne sais pas...¹¹⁵ », « nous n'avons pas encore travaillé sur ce thème »). Procédons aux 54 réponses négatives, desquelles 28 sont accompagnées des clarifications. Nous trouvons 15 réponses négatives avec la remarque *il faut vivre/visiter/éprouver [la culture] de première main*¹¹⁶, 5 réponses avec la remarque *je pense que non/pas entièrement*¹¹⁷, 5 réponses avec la remarque *nous n'obtenons pas une image réelle à travers les manuels/la classe*¹¹⁸ et 3 réponses avec la

¹¹³ Les raisons pour l'utilisation du pluriel sont expliquées à la page 21, dans la note 15.

¹¹⁴ Par exemple : « Je pense que je peux apprendre seulement des choses élémentaires, mais *pas la manière de vie quotidienne* », « En classe, oui, mais *dans les manuels, non* ».

¹¹⁵ C'est un exemple intéressant : « Je ne sais pas... Dans les textes, il y a beaucoup sur la France, mais *je ne sais pas si c'est la vérité* ».

¹¹⁶ Par exemple, « Non, on devrait nous faire visiter la France ! ». Une remarque : je permets la possibilité qu'un nombre de ces réponses ait été donné à cause du désir de faire un voyage intéressant et amusant en France.

¹¹⁷ Par exemple, « Ben, pas exactement. Partiellement. Il y en a plus sur l'internet, parce que les informations y sont nouvelles, elles s'actualisent chaque jour... ».

¹¹⁸ « Non, parce que dans les manuels, tout est embelli », « Pas du tout, les manuels sont traditionnels, alors que la culture est enjouée et à l'aise », « Non. Nous apprenons trop sur l'écologie », « Non, [on peut s'informer] seulement sur les coutumes majeurs, mais pas sur tout », « Non, parce que le manuel fait peu de mentions de la culture ».

remarque *il en faut plus*¹¹⁹. La question suivante a pu démontrer si ces soins articulés sont accompagnés par des actes également soigneux. Donc, la question vingt-cinquième était : « Est-ce que tu t'informes sur la France hors de la classe ? », suivie par une question à choix multiple : « Est-ce que tu le fais à travers : a) les films ou les séries français, b) les documentaires sur la France, c) l'Internet, d) les amis de France, e) autre: ». Les résultats ont montré que les soins exprimés par apprenants ont d'intégrité : 60 apprenants ont répondu positivement, et seulement 31 négativement. Quand nous faisons une comparaison avec 54 réponses exprimant une insatisfaction et 32 exprimant une satisfaction quant à l'enseignement des cultures en classe, nous voyons un échantillon cohérent. Le canal que les apprenants utilisent le plus souvent pour s'informer sur la culture française est *l'internet* (47 sélections), suivi par *les films ou les séries français* (32 sélections), *les documentaires sur la France* (18 sélections), *les amis de France* (15 sélections) et trois autres : *la musique, l'école des langues étrangères* et « les films américains dont les gens voyagent en France ». La question vingt-sixième était : « Est-ce qu'il y a de différences entre les choses que tu apprends en classe et les choses que tu apprends hors de la classe ? ... Si oui, quelles sont-elles ? ». La plupart (43) des réponses sont positives, 34 sont négatives, 4 apprenants n'ont pas su et 10 apprenants n'ont pas répondu à cette question. Les différences décrites par les apprenants expriment généralement plus de confiance aux informations en dehors de la classe¹²⁰, bien qu'il y ait aussi quelques réponses inclinées à la classe. Voici la liste des réponses : *hors de la classe j'apprends plus* (9 fois¹²¹) ; *la classe parle de la culture française en général et des destinations touristiques, mais hors de la classe [j'apprends] de la vie réelle, du peuple français et de la politique* (8 fois) ; *hors de la classe, je peux apprendre ce qu'il m'intéresse/qui est plus proche de moi*¹²² (7 fois) ; *hors de la classe, j'apprends du côté des gens qui ont éprouvée la culture de première main* (3 fois) ; *en classe, j'apprends plus de choses nouvelles* (3 fois)¹²³ ; *généralement, nous ne travaillons pas sur la culture* (2 fois) ; *en*

¹¹⁹ Par exemple : « Pas exactement. Je pense que nous devons travailler plus sur cela », « Pas exactement. Professeur Naum nous dit quelque chose quelque fois ».

¹²⁰ Si nous réfléchissons sérieusement, c'est une frappe gigantesque à l'éducation institutionnelle. Évidemment, les informations dans l'école sont vues artificielles et impertinentes de la vie réelle. Nous allons discuter ce problème dans le chapitre 5.2.

¹²¹ Nous pouvons y ajouter la réponse suivante, donnée 2 fois : « à travers des documentaires, j'apprends les choses que nous n'apprenons pas [à l'école] ».

¹²² Par exemple : « Oui, en classe, on n'apprend pas du handball », « Oui, indépendamment, nous pouvons trouver plus d'informations que celles que nous entendons dans la classe, et nous pouvons apprendre ce qu'il est dans notre intérêt, pas dans celui d'école ».

¹²³ Par exemple : « Peut-être les données peuvent être plus correctes en classe », « En classe, j'apprends seulement ce dont je n'avais pas appris auparavant, parce que je ne m'informe pas de la France en dehors de la classe ».

classe, nous n'obtenons pas une image réaliste (2 fois)¹²⁴, et enfin, quatre réponses uniques¹²⁵. Quant aux réponses négatives (« il n'y a pas de différences »), il y a 8 commentaires qui les accompagnent : *généralement non/pas vraiment/pas de différences grandes/peut-être un peu* (5 fois) ; *non, nous avons un manuel de qualité qui représente la France correctement* (2 fois) ; « Généralement, les choses que j'appris hors de la classe sont confirmées [en classe] » (1 fois). Enfin, la vingt-septième question (consistant en six sous-questions) porte sur les connaissances des éléments de l'histoire française moins connus, moins louables et moins dominants, mais bien importants pour la compréhension de la culture française présente – à travers de l'étude de sa genèse (Zarate 1995, p. 39) – ce qui a permis de découvrir si l'apprentissage/enseignement se passe d'une manière intégrante. Dans les réponses à la première sous-question : « Peux-tu dire qu'est-ce qui est la nuit de la Saint-Barthélemy ? », 78 apprenants n'ont pas répondu ou ont dit qu'ils ne savaient pas. Donc, il y a eu 13 essais dont 3 ont été faux¹²⁶ et 2 ont été des conjectures aveugles¹²⁷ ; 2 apprenants ont dit seulement « cela m'est familier » et un apprenant a dit « je ne suis pas sûr ». Il y a 5 apprenants qui avaient quelque idée de quoi s'agit-il, dont un apprenant a donné une réponse partiellement correcte et partiellement incorrecte¹²⁸, 3 ont donné les réponses correctes mais incomplètes¹²⁹, et un apprenant a donné une réponse correcte et complète¹³⁰. Quand il s'agit de Jean Calvin, il y avait un essai de plus (14), dont 5 réponses fausses¹³¹ et 4 conjectures aveugles¹³². Nous trouvons 5 apprenants qui avaient une bonne idée, dont 3 réponses sont correctes mais incomplètes¹³³, et 2 sont correctes et complètes¹³⁴. Quant aux Huguenots, il y

¹²⁴ « Ce que j'apprends en classe sont toutes ces bonnes choses, mais la réalité n'est pas comme ça », « Ce que j'apprends sur la France hors de la classe n'a pas aucun lien avec le matériel [scolaire] ».

¹²⁵ « Oui, j'ai appris qu'ils [les Français] sont beaucoup plus similaires à nous que c'est représenté en classe », « En classes sur la France, j'apprends quelques choses anciennes et moins connues », « en classe, nous seulement bourrons [hrv. štrebamo] », « Généralement oui. Parce que nous avons tous nos avis sur eux [les Français], et nos expériences propres. Et quand tout cela vient ensemble, on obtient centaine d'informations différentes ».

¹²⁶ « Je ne suis pas sûre, mais c'est peut-être [cet événement] où on a brisé les vitrines, et tout cela... », « Un gouverneur a planté un incendie dans la ville », « Cela m'est familier, je pense qu'on mange les crêpes [pendant cette nuit] ».

¹²⁷ « La nuit de la Saint-Barthélemy », « la nuit ».

¹²⁸ « Quelque lutte pour le progrès ; beaucoup de gens ont été tués »

¹²⁹ « Je pense qu'il s'agit d'un massacre », « beaucoup de gens ont été tués », « Un événement dont plusieurs milles de gens ont été tués ».

¹³⁰ « [Il s'agit d'un événement aux] années 1580 où on a tué les protestants ». En fait, le massacre s'est produit en 1572, mais je compte cette réponse comme correcte (il suffirait de dire le seizième siècle).

¹³¹ *Peintre* (1 fois), *acteur* (1 fois), *homme de science* (3 fois) : « C'est un homme de science selon lequel une unité de mesure a obtenu son nom », « quelque chose en physique », « la physique ? ». Il semble très probable qu'ils ont confondu Calvin avec Kelvin.

¹³² Par exemple : « un auteur français ».

¹³³ « La réforme protestante », « un théologien de foi », « un protestant Suisse » (bien que Calvin ait vécu et travaillé en Suisse, il était Français, né en Picardie et éduqué à Paris).

¹³⁴ « Le réformateur protestant, du courant calviniste », « l'introducteur du protestantisme en France ».

avait moins d'essais (7), dont 3 faux¹³⁵, 1 conjecture aveugle¹³⁶ et 3 réponses correctes et complètes¹³⁷. Si nous pensons que les connaissances de la réformation protestante française sont maigres parmi les élèves croates, les connaissances des éléments culturels de la révolution française sont même plus pauvres. Il y avait seulement un apprenant qui a montré d'avoir quelque idée¹³⁸ sur le culte de la Déesse de la raison, et le reste de réponses manquent même les essais¹³⁹. Quand il s'agit du calendrier républicain, la situation n'est pas beaucoup meilleure : il y avait seulement 3 essais, dont 2 sont les conjectures aveugles¹⁴⁰, et il y a 1 qui est presque entièrement correct¹⁴¹. En comparaison avec les sujets précédents, le suivant (« le régime de Vichy ») est beaucoup mieux connu par les apprenants. Ici, un tiers (31) d'apprenants a essayé à répondre : il y a 1 réponse incorrecte¹⁴², 5 conjectures aveugles¹⁴³, 4 réponses partiellement correctes et partiellement incorrectes¹⁴⁴, 4 réponses correctes mais incomplètes¹⁴⁵, 15 réponses correctes et complètes¹⁴⁶, et 2 apprenants se sont exprimé d'une manière suivante : « il m'est familier » et « nous avons appris sur cela, mais j'ai oublié ». Le dernier groupe des questions, portant sur l'apprentissage/enseignement des cultures françaises, a montré une conviction assez développée chez les apprenants qu'il y a une distinction entre les informations que nous pouvons apprendre à l'école et celles que nous apprenons hors de l'école, « dans la vie réelle ». Ils ont montré aussi un bon intérêt pour la culture française, accompagné par un niveau décent de son consommation. De l'autre côté, le niveau des connaissances de l'histoire française d'une manière intégrante est très bas, ce qui va du manque de l'approche éducationnelle en Croatie qui inclurait les variations culturelles.

5. IMPLICATIONS

¹³⁵ « Quelque voiture ? » et « un artiste » (2 fois), dont le nom était, comme les apprenants pensaient, « Huguenoti » (le pluriel des Huguenots en croate).

¹³⁶ « Les gens ».

¹³⁷ « Les protestants français ».

¹³⁸ « Quelque chose liée avec la révolution ».

¹³⁹ Sauf deux réponses qui ne peuvent pas être appelées essais dans un vrai sens : « la Déesse », « c'est ce qu'on a vénéré... ».

¹⁴⁰ « Cinq [jours] » (2 fois).

¹⁴¹ « Plus de sept, je pense que onze ».

¹⁴² « Un événement (accord) signé à Vichy ».

¹⁴³ Par exemple, « Oui, c'est la région qui a obtenu son nom selon la petite ville Vichy ».

¹⁴⁴ Par exemple : « La région Vichy – la cosmétique ; la France nazie », « La France de la Seconde Guerre mondiale, dirigée par Charles de Gaulle ».

¹⁴⁵ Par exemple : « Quelque chose pendant la Seconde Guerre mondiale », « La partition de la France pendant la Seconde Guerre mondiale ».

¹⁴⁶ Par exemple : « Un état satellite pendant la Seconde Guerre mondiale », « La France du sud (pendant la Seconde Guerre mondiale, la France était divisée en deux parties) », « La France nazie », « La République quisling », etc.

Malgré sa modestie quantitative, les données obtenues par l'enquête menée dans cette étude peuvent être précieuses pour ceux qui s'en savent servir, et ce sont surtout les promoteurs (le Gouvernement, l'Ambassade, l'Organisation internationale de la Francophonie, l'Institut français, les administrateurs des institutions scolaires publiques et privées, etc.) et les enseignants de la langue et culture françaises, dont les rôles s'entremêlent souvent. Bien que leurs devoirs et responsabilités soient différents, tous les deux se trouvent dans la réflexion sur les manières optimales de promouvoir et d'enseigner le français parce qu'ils partagent une même mission culturelle : la diffusion de la connaissance de langue et culture françaises. Pour remplir cette mission avec succès, la connaissance des images, attitudes, motivations et besoins répandus parmi les apprenants (potentiels) est d'une grande importance et utilité. En observant ces données, un expert peut voir quelles images et représentations socioculturelles ont aidé à la promotion de la langue et culture françaises, et quelles d'eux ont été clés ou décisives pour basculer les apprenants (potentiels) à choisir le français plutôt qu'une autre langue. Il peut voir aussi quelles pratiques aident à soutenir la motivation, à améliorer la compréhension de la langue et culture, et à en présenter une image réelle à l'apprenant. Il peut même détecter des fautes et faiblesses dans la promotion et la didactique de la langue et culture françaises et ainsi faire de bonnes décisions pour les compenser et corriger. Bien que nous soyons très loin d'être expert, et que cette étude soit assez modeste, nous avons essayé de faire quelques conclusions pertinentes qu'on peut dériver des données obtenues par notre enquête.

5.1. Implications pour la promotion de la langue française

Si nous jugeons sur la base des données fournies par les réponses des apprenants enquêtés dans cette étude, le français a une image publique très positive. La plupart des réponses données par les apprenants vont en harmonie presque parfaite avec « les raisons de choisir le français » offertes par l'OIF : « Le français est perçu comme *langue de culture* et de *promotion sociale* partout dans le monde, ... Il offre des *perspectives professionnelles*, ... L'enseignement en français est également un enjeu géopolitique car il peut faciliter des partenariats privilégiés avec la France et de ce fait, pour certains pays, *l'intégration à l'Union européenne* » (Valantin 2007, p. 29). Mais, les apprenants en ont offert beaucoup plus, surtout les raisons portant sur l'appel *esthétique* et la valeur *intrinsèque* du français, ce qui est une raison de choisir très rare chez d'autres langues. Dans les temps récents, à cause de l'entrée

dans l'UE, même la raison d'*utilité* est devenue plus distincte¹⁴⁷. Quelle organisation ne voudrait-elle pas une image si agréable pour son 'produit' ? Néanmoins, il semble que ces représentations favorables ne sont pas assez pour les Croates, parce qu'il y a moins d'un pourcent d'élèves qui apprennent le français (voir : p. 5). Il n'y a pas de problèmes avec l'attrait de la langue et culture françaises, et même avec les gens français, que la plupart d'apprenants considèrent sympathiques (hormis quelques convictions persistantes sur leur arrogance et saleté). À notre avis, le problème se trouve dans deux sphères particulières, mutuellement liées : il y a une représentation répandue d'une difficulté linguistique de la langue française, et il y a une représentation de distance et, nous osons dire, un vrai manque de rapports interculturels, sociaux, politiques et économiques entre les Croates et les Français. Ces deux phénomènes sont mutuellement liés en une atmosphère d'éloignement. L'une des raisons les plus importantes pour la perception d'une difficulté linguistique du français se base exactement sur l'éloignement.¹⁴⁸ Bien que la grammaire ne soit pas éloignée plus que celle de l'allemand, la sphère phonétique du français est vraiment beaucoup différente de celle de croate. Je me souviens mes premières cours de l'orthoépie française à la faculté. Chaque fois après le cours, j'avais mal à la gorge. De plus, j'avais une impression que je sonne vraiment bizarre en parlant français, et je n'étais pas seul dans cette conviction – plusieurs collègues pensait la même chose d'eux-mêmes. Donc, quelques-uns de nous avions un blocage mental dans l'acquisition des éléments phonétiques caractéristiques du français. Même que nous pouvions prononcer ces sons, à un niveau inconscient nous ne le voulions pas (que j'ai découvert plus tard) afin de ne sembler pas étranges et efféminés – et cela nous conduisait souvent à faire des fautes.¹⁴⁹ Nous nous sommes trouvés dans la situation où les « facteurs personnels et comportementaux » affectaient notre « capacité d'apprendre » (Conseil de l'Europe, p. 85). J'ai dû devenir conscient de mes attitudes et de décider consciemment de parler français sans regard du son – simplement, parler français normalement. Après cette décision, je n'avais plus de problèmes, et j'ai commencé à acquérir vite l'aspect phonétique du français, qui est devenu mon aspect favori de la langue française jusqu'à ce jour. Cette expérience m'est assez précieuse, pour que je puisse mieux comprendre ce qui se passe dans

¹⁴⁷ La phrase « le français est utile » se trouve à la première position sur la liste d'assertions avec lesquelles les apprenants sont d'accord (voir : p. 24).

¹⁴⁸ « Le français est beaucoup différent du croate » est la seconde assertion sur la liste mentionnée dans la note précédente.

¹⁴⁹ Ce qu'il m'était étonnant, c'est que l'assertion « Le français semble efféminé et étrange » est très basse sur la liste d'assertions auxquelles les apprenants sont d'accord (la troisième du bas). Néanmoins, elle a gagné 42,42% de points possibles.

les esprits des débutants, et ainsi les aider à surmonter vite cet obstacle mental que j'avais eu. Quant aux autres aspects linguistiques du français – comme la grammaire – cela ne doit pas être vu d'une manière tragique, parce que ce n'est pas plus difficile que l'allemand ou l'italien. Alors, il faudra briser le mythe d'une grande difficulté du français. Lorsqu'il s'agit des rapports entre les Croates et les Français, ici, la situation est plus complexe, revenant à l'histoire politique avec la France qui n'était pas très inclinée au projet de l'indépendance croate. Alors, il n'y avait pas beaucoup d'échanges interculturels, sociaux ou économiques, et les relations mutuelles sont restées un peu froides. Aujourd'hui, la situation est beaucoup meilleure (particulièrement à cause de l'entrée de la Croatie dans l'UE), mais les Français sont toujours assez éloignés et ainsi vus à travers des lunettes exotiques. Oui, nous connaissons la culture française, nous admirons Paris et la tour Eiffel, nous aimons les plats français et la mode, mais tout cela reste confiné dans une autre réalité, dans un monde plutôt fictionnel et romanesque. Les relations et les échanges réels sont pour la plupart de temps toujours inexistantes (sauf pendant la saison touristique – et il y a de plus en plus de visiteurs français chaque année). Ce qui est, donc, nécessaire, c'est d'établir une vraie connexion avec la France, son peuple et sa culture vivante. Pour cette raison, il n'est pas conseillé de se confiner à utiliser les stéréotypes, quoi qu'ils soient ceux positifs, pour attirer les apprenants potentiels. Il est mieux d'établir le contact avec les gens réels, avec la situation présente et avec *des cultures françaises*, plutôt qu'avec une culture uniforme imaginée. Si les apprenants potentiels avaient l'occasion de voir qu'il y avait une vraie chance pour l'échange interculturel avec les Français, ils prendraient en une considération plus sérieuse la possibilité d'apprendre le français.

5.2. Implications pour l'enseignement des cultures françaises

Pour établir un vrai contact avec la culture cible que nous avons proposé au-dessus, il faut faire une réévaluation des pratiques didactiques dans l'enseignement de la culture française. Comme nous avons vu, les apprenants sentent qu'il y a une rupture entre la classe et la vie réelle quand il s'agit de la culture française. La didactique d'une culture où il n'y a pas d'informations sur « la manière de vie quotidienne », où on s'informe seulement « sur les coutumes majeures », où « tout est embelli », comme les répondants l'ont décrite, ne va pas aider à mieux comprendre la culture française. En revanche, « une école qui a le souci de proposer une alternative aux dérives commerciales de l'exotisme, *a un rôle à jouer* » (Zarate 1995, p. 10). Il faut montrer aux apprenants que la France consiste en divers groupes sociaux

et culturels qui y coexistent. Il faut présenter les problèmes et les défis de cette coexistence. En somme, il faut engager les apprenants à la situation actuelle. Est-ce que cela veut dire que l'enseignement de l'histoire doit être exclu ? Pas du tout. Mais, comme l'enseignement de la culture présente est souvent uniforme, l'enseignement de l'histoire l'est aussi. Dans les rapports de l'OIF après l'année 2005, nous trouvons partout la référence à « la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles » (Valantin 2007, p. 103 ; voir aussi : Wolff 2010, p. 207 et Cantraine 2012, p. 25). Cela va bien avec la philosophie (fortement embrassée par le mouvement et organisation de la francophonie) de la « promotion du plurilinguisme » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 7) ou « multilinguisme » (Cantraine 2012, p. 35), qui est en outre « au cœur même du projet du Portfolio » (Schneider & Lenz 2000, p. 9). En fait, « On ne cesse de le répéter, *la défense du français passe par la promotion du plurilinguisme* » (Valantin 2007, p. 36). Si le plurilinguisme (et pluriculturalisme) est un fondement pour la promotion de la langue française à l'échelle globale, pourquoi enseigner la culture française d'une manière uniforme, en décrivant « des pratiques culturelles 'moyennes' ... [dans] un projet de simplification ... uniformisation ... [et] neutralisation des *différences intraculturelles* » (Zarate 1995, p. 43) ? Il y a plusieurs cultures dans le monde, oui, mais il y a aussi plusieurs cultures en France, plusieurs entités sociales avec leurs propres convictions, valeurs et aspirations. N'est-ce pas logique de prendre une approche pluriculturelle et enseigner *des cultures* françaises ? La représentation de la France doit être « solidaire d'une ouverture maximale à la variété des contextes culturels et sociaux » (Ibid.). Et, de même qu'il faut présenter le pluriculturalisme du présent, il faut utiliser la même approche dans l'enseignement de l'histoire. Trop souvent, l'histoire de la culture est enseignée dans une manière unilinéaire, présentant seulement les groupes qui ont subsisté jusqu'au présent. Mais, l'histoire aurait pu se produire différemment. Il faut considérer les décisions qui ont mené la nation donnée à une direction particulière, et réfléchir sur d'autres directions qui étaient possibles à un moment de l'histoire, ainsi que sur les possibilités de reprise des quelques mouvements historiques, surtout lorsqu'il y en a des représentatifs restants dans le présent. Bien que ces remarques portent plus sur les enseignants de l'histoire, les enseignants des langues étrangères ne doivent pas avoir le luxe d'être ignorants de l'histoire de la culture qu'ils enseignent. C'est « le recours à l'histoire [qui] permet de travailler l'évolution des représentations dans le temps et leur genèse » (Ibid., p. 39). Pour comprendre la France au présent, avec toutes les représentations qui se sont formées autour d'elle et au cœur d'elle, il faut connaître l'histoire et les circonstances de leur genèse

autant que possible. La « déconstruction des représentations ne peut être envisagée sans faire appel à la dimension historique », parce que les représentations « prennent leur sens dans la longue durée » (Ibid., p. 75). Ainsi, « là où la signification est maintenant enfouie, oubliée, et où ne sont plus visibles que des traces maintenant banalisées, le document historique permet de retrouver comment le sens s'est construit, de restaurer *la diversité des intérêts qui étaient alors en jeu* » (Ibid., p. 39). De cette façon, nous pouvons échapper le piège de l'enseignement du « caractère monoculturel » (Ibid., p. 44). Tout ce dont nous parlons ici n'est pas possible sans l'utilisation de la démarche réflexive, ce qui est le dernier point que nous voulons faire. L'apprenant doit être enseigné à réfléchir sur les représentations des différents acteurs sociaux, et aussi sur celles qui sont autoproduites (Ibid.). Il doit être enseigné à remettre en question « l'intuition qui amène à une interprétation immédiate, spontanée et triviale de la réalité » (Ibid., p. 75) et il doit être conscient des « mécanismes d'imposition des *représentations dominantes* » (Ibid., p. 79). D'ailleurs, « l'élève doit être en mesure d'évaluer la qualité scientifique d'un discours qui, sinon, lui serait proposé comme une parole d'autorité » (Ibid., p. 42), le manuel inclus.¹⁵⁰ Bien sûr, les apprenants ont besoin d'un guidage et conseil, mais il faut éviter l'imposition d'une parole d'expert (soit-il enseignant ou auteur du manuel) qui est infaillible seulement parce qu'il est expert¹⁵¹. Et la relation entre l'apprenant et l'expert peut être transposée à la relation entre l'apprenant et la culture enseignée – la française ou toute autre. Trop souvent, cette culture est prise comme un idéal que l'apprenant doit accepter, et il « n'a de chances de se voir dans une relation positive avec la culture enseignée que s'il adhère aux intérêts promotionnels de celle-ci » (Ibid., p. 67) – que s'il rejoint à la glorification et idéalisation de tout ce qui est français. Mais un bon nombre de réponses obtenues par l'enquête ont montré que les apprenants peuvent être enthousiastes à apprendre le français, et en même temps retenir leurs avis critiques sur la culture française. Il est possible de vouloir apprendre et parler français sans approuver tous les traits et valeurs de la culture et société française.¹⁵² Si nous ne permettons pas une telle possibilité, nous pouvons détourner les apprenants qui s'intéressent pour apprendre le français et se familiariser avec la culture française, mais sans enthousiasme pour l'adopter comme un

¹⁵⁰ Les « manuels scolaires ont continué de fonctionner comme des outils qui ne pouvaient être eux-mêmes soumis au regard de l'analyse, comme des concentrés de réalité échappant à l'examen critique » (Zarate 1995, p. 103).

¹⁵¹ « La description de l'expert impose son schéma interprétatif et laisse l'élève non-natif sans voix : il ne peut que s'en remettre à une parole qui prend valeur d'oracle » (Ibid., p. 42)

¹⁵² D'ailleurs, la question se pose de savoir si la langue et culture vont nécessairement ensemble. Selon Zarate (1995, p. 11), « La relation indissociable entre l'enseignement de la langue et celui de la culture n'est en rien une évidence ».

idéal. L'enseignement et l'apprentissage de la culture ne consiste pas simplement en « additionner des connaissances sur la culture enseignée » (Ibid.). Il faut y inclure la réflexion critique. Nous avons déjà mentionné qu'il est bon de contester le *contenu* de l'enseignement (« est-ce que c'est la culture française réelle qu'on nous enseigne, ou il s'agit des simples stéréotypes ? »), mais on peut *contester aussi la culture elle-même* (« est-ce que la culture française ou plutôt ses éléments plus souvent glorifiés ont une valeur pour tous les Français et apprenants du français ? Est-ce que je veux accepter cette culture dominante comme un idéal français ? »). L'apprenant ne doit pas gagner l'impression que tout ce qui est français, c'est bon, et surtout non qu'il doit aimer toutes les choses françaises pour gagner une bonne note. Il faut donner aux apprenants la possibilité de réfléchir et de critiquer la culture française. Enfin, les Français eux-mêmes ne sont pas tous en accord ni enthousiastes avec tout ce qui est français, et c'est la même avec tout autre peuple (sauf dans les régimes totalitaires où les citoyens n'expriment pas leur désaccord inné). Assurer un espace critique, c'est la seule façon de produire un vrai échange interculturel : pas un échange simple des données culturelles (et leur glorification) mais un échange interactif où on soumet la culture apprise sous l'analyse, réflexion, comparaison, critique, questionnement, contestation et objection. Bien sûr, la culture maternelle de l'apprenant peut y être soumise aussi – et c'est conseillé de le faire. On ne veut pas utiliser son propre culture comme une jauge pour évaluer la culture française. Pas du tout : la contestation se fonde sur les valeurs universelles comme la vérité, la liberté, la justice, la santé, etc. Bien sûr, on peut relativiser ceux-ci tout à fait, mais ces valeurs offrent une plateforme pour la discussion. Quelqu'un pourrait remarquer : « Que faire avec des enfants ? N'est-ce tout cela trop difficile pour eux ? ». Bien que les jeunes apprenants ne puissent pas exprimer ses opinions et vues si éloquemment et en les termes experts, ils peuvent nous étonner avec la profondeur de leur réflexion. S'ils font des remarques critiques sur la culture enseignée qui ne sont pas de simples expressions de goût ou dégoût personnel, mais une tentative à l'évaluation philosophique et morale de quelque trait culturel ou événement historique, nous ne devons pas les décourager en gardant l'intégrité de l'idéal français comme une vache sacrée. Nous devons laisser l'apprenant mettre ses opinions, avis et remarques au marché interculturel. Aucune culture n'est idéale, le moins celle qui joue une idole intouchable. La valeur et intégrité d'une culture dépose sur sa capacité de défendre ses institutions et dispositions éthiques, bien sûr, mais aussi sur sa capacité de prendre critique des *outsiders*, de reconnaître ses faiblesses et d'adopter les changements nécessaires. C'est ce

que nous devons avoir en vue dans la didactique et promotion de la langue et culture françaises, et c'est ce que va permettre un échange interculturel plus réel.

6. CONCLUSION

Nous avons obtenu, présenté, analysé et appliqué (théoriquement) les données portant sur les représentations socioculturelles, motivations, attitudes et besoins fournis par les apprenants de trois lycées. L'objectif primaire était de découvrir comment les représentations socioculturelles de la France influencent la motivation pour apprendre le français. Nous croyons que nous avons obtenu quelques informations pertinentes à travers cette étude, mais il faut admettre qu'elle avait des défauts sérieux. D'abord, elle était très restreinte, englobant seulement 91 répondants dans 3 lycées. La durée de la recherche sur le terrain était bien limitée en temps. Nous avions des questions posées aux apprenants qui auraient dû être posées plutôt à leurs parents pour obtenir les informations complètes, mais, à cause des contraintes temporelles, aucun parent n'avait été interrogé. Pour la même raison, il n'y avait pas d'entrevues, ce qui serait très favorable à une étude pilote comme celle-ci. Il serait utile aussi d'interroger les apprenants potentiels, donc, le public général, ce qui aurait fourni un autre point de vue. Alors, pour pouvoir donner les déclarations fiables sur la connexion des représentations socioculturelles à la motivation, il faudrait faire une étude beaucoup plus minutieuse et approfondie. Pourtant, il est possible de faire quelques conclusions pertinentes, particulièrement à travers les réponses aux questions qui demandaient directement les raisons de choisir le français et les opinions sur les privilèges liés à la connaissance du français. Ici, les représentations socioculturelles sont le plus aisément mises en connexion avec la motivation. Les conclusions sont suivantes : d'abord, nous avons confirmé une présupposition que le français jouit d'une bonne réputation lorsqu'il s'agit de son aspect esthétique. Les apprenants étaient très clairs : c'est une belle langue. Et cette image a mené beaucoup d'élèves à choisir d'apprendre le français. De l'autre côté, le français est accompagné par une image d'une difficulté linguistique. Bien que l'aspect oral soit attirant pour de nombreux apprenants, il est probable que cet éloignement phonétique (apparié avec la grammaire difficile, surtout quand il s'agit des verbes, de leurs temps et modes) démotive un bon nombre d'apprenants. Une représentation fréquente (et inattendue de notre part) était l'image d'une grande utilité du français, témoigné par le plus d'approbations parmi les assertions proposées (dépassant même l'aspect esthétique). La conviction qu'il est utile de parler français est sûrement aidée par la situation politique de la Croatie, qui a devenu membre de l'UE, où la

France joue un rôle important. Avec la mobilité dans l'UE dont la Croatie jouit maintenant, cette représentation socioculturelle d'une grande importance géopolitique et européenne du français devient un facteur puissant pour motiver à l'apprentissage de cette langue. De l'autre côté, la représentation des relations proches et amicales entre les Croates et les Français n'est pas si répandue. Au contraire, il y a une incertitude quant à cette question et, selon la perception des apprenants, les Français semblent toujours plus éloignés que les Allemands. Puisque cela est confirmé par les relations sociales, politiques et économiques entre la Croatie et la France, cette réalité reste un facteur démotivant. Toutefois, un changement possible surgit avec beaucoup de touristes français qui viennent de plus en plus en Croatie. Il y a beaucoup de représentations attirantes parmi les apprenants, comme le romantisme et l'amour, la mode et l'élégance, l'art et la cuisine, et celles-ci peuvent aussi avoir un rôle dans la motivation pour apprendre le français. Bien que les causes et chemins historiques aient affermi une relation particulière avec les Français qui n'est pas très chaleureuse, une généralement bonne réputation (quoique un peu exotique) de la langue et culture françaises chez les jeunes apprenants, avec la nouvelle situation politique, peut promettre un meilleur avenir pour l'apprentissage du français en Croatie. Mais il faudrait enlever deux obstacles qui sont les facteurs démotivants les plus grands : l'image d'une difficulté linguistique du français et l'éloignement interculturel, accompagné d'une image plutôt exotique de la France et des Français. Ici, les changements dans les pratiques didactiques seraient clés : la représentation de la France dans la classe devrait être plus diversifiée (pluriculturelle) et plus pertinente au réel culturel et social de la France présente. Ces conclusions, et surtout les résultats de l'enquête, peuvent offrir un point de départ pour les recherches prochaines sur la connexion entre les représentations socioculturelles et la motivation, ce qui reste un domaine peu exploré en Croatie. Une meilleure compréhension de ce lien fournirait les enseignants et promoteurs de la langue et culture françaises des idées précieuses et elle conduirait à un échange interculturel plus intentionnel, pensé et balancé.

7. BIBLIOGRAPHIE

ALASUUTARI, Pertti (1995): *Researching Culture: Qualitative Method and Cultural Studies*, London – Thousand Oaks – New Delhi, SAGE Publications

BALENOVIĆ, Katica (2011) : « Motivacija odraslih učenika za učenje engleskog jezika u kontekstu globalizacije » in *Napredak*, vol. 152 (2), p. 189-209

BERTRAND, Olivier (2005) : *Diversités culturelles et apprentissage du français : Approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Palaiseau, Éditions École Polytechnique.

CANTRAINED, Philippe et Isabelle Finkelstein (dir.) (2012) : *Rapport du secrétaire général de la Francophonie : de Montreux à Kinshasa*, Paris, Organisation internationale de la Francophonie.

CSIZÉR, K. et Z. DÖRNYEI (2005.). « The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort » in *The Modern Language Journal*, vol. 89 (1), p. 19-36.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

D'ANDRADE, Roy G. (1995) : *The Development of Cognitive Anthropology*, Cambridge, Cambridge University Press.

DREYER, Serge (2009) : « Apprentissage du français et *motivation existentielle*. Le cas des universités à Taiwan », *Lidil* [En ligne], vol. 40, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 29 août 2013. URL : <http://lidil.revues.org/2911>

GARDNER, Robert C. (1985) : *Social Psychology and Second Language Learning, The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold.

GUÉRIN, Jean-Paul et Hervé Gumuchian (1985) : *Les Représentations en actes. Actes du colloque de Leschereines*, Grenoble, Université scientifique et médicale de Grenoble, Institut de géographie alpine, p. 7

I. B. (2013) : « Francuski u Hrvatskoj uči manje od jedan posto školaraca » sur : <http://www.srednja.hr/Novosti/Hrvatska/Francuski-u-Hrvatskoj-uci-manje-od-jedan-posto-skolaraca>, publié le 9 mai 2003, consulté le 4 octobre 2013

MOORE, Danièle (coord.) (2005) : *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*, Le Mesnil-sur-l'Estrée, Didier.

RABY, François et Jean-Paul Narcy-Combes (2009) : *La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde*, *Lidil*, vol 40.

RICHTERICH, René (1985) : *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.

SCHNEIDER, Günther et Peter Lenz (2000) : *Portfolio européen des langues: Guide à l'usage des concepteurs*, Fribourg, Centre d'Enseignement et de Recherche en Langues Etrangères, Université de Fribourg.

STRAUSS, Claudia & Naomi Quinn (1997): *A cognitive theory of cultural meaning*, Cambridge, Cambridge University Press.

VALANTIN, Christian (dir.), Florence Morgiensztern et al. (2007). *La Francophonie dans le monde 2006-2007*, Paris, Nathan.

WILLENER, Alfred (2001) : *The Action-Image of Society: On Cultural Politicization*, London, Routledge.

WOLFF, Alexandre (2010) : *La langue française dans le monde 2010*, Paris, Éditions Nathan.

ZARATE, Geneviève (1986) : *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

ZARATE, Geneviève (1995) : *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.

<http://perso.univ-rennes1.fr/benoit.le-maux/Questionnaire.pdf> (consulté le 6 octobre 2013)

8. ANNEXE

Questionnaire original

Odgovorite iskreno i kratko na sljedeća pitanja:

Spol: M / Ž

1. Što ti prvo pada na um kada se spomene francuski jezik? _____
2. Što ti prvo pada na um kada se spomene Francuska? _____
3. Što ti prvo pada na um kada se spomenu Francuzi, odnosno Francuskinje? _____

4. Prema tvom mišljenju, zašto je prednost znati francuski? _____

5. Koliko imaš godina? _____
6. Otkada učiš francuski? _____
7. Koja je tvoja najčešća ocjena iz francuskog ove godine, a koja ukupno? _____ / _____
8. Zašto si izabrao/izabrala baš francuski? _____

9. Je li se tvoje mišljenje o Francuskoj i Francuzima promijenilo otkad učiš francuski? Ako da, kako?

10. Jesu li se neke pretpostavke o Francuskoj i Francuzima potvrdile otkad učiš francuski? Ako da, koje? _____
11. Je li ti žao što si potrošio/potrošila vrijeme učeći francuski? Zašto da/ne? _____

12. Kako bi ukratko opisao/opisala prevladavajući karakter francuskog naroda? _____

13. Po čemu je Francuska najpoznatija? _____
14. Čime je Francuska najviše doprinijela ili doprinosi svijetu? _____

15. Što ti se najviše sviđa kod francuskog jezika? _____
16. Što ti je najodbojnije kod francuskog jezika? _____
17. Što ti se najviše sviđa kod francuske kulture? _____
18. Što ti je najodbojnije kod francuske kulture? _____
19. Voliš li francusku glazbu? DA / NE. Slušaš li ju često? DA / NE. Po čemu je francuska glazba drukčija od ostale? _____
20. Jesu li ikada posjetio/posjetila Francusku? DA / NE
 - a. Ako da, što je bilo novo ili neočekivano? _____

21. Jesi li ikada upoznao/upoznala Francuza/Francuskinju? _____
 - a. Ako da, što je bilo novo ili neočekivano? _____

22. Bi li volio/voljela živjeti u Francuskoj? Zašto da/ne? _____

23. Voliš li kada na nastavi francuskog jezika učite i o francuskoj kulturi? DA / NE

24. Smatraš li da iz udžbenika i nastave zaista možeš dobro upoznati Francusku kakva jest? _____

25. Informiraš li se o Francuskoj izvan nastave? DA / NE

Činiš li to putem: a) francuskih filmova/serija, b) dokumentaraca o Francuskoj, c) interneta, d) prijatelja iz Francuske, e) nečega drugoga: _____

26. Postoji li razlika između onoga što saznaš o Francuskoj na nastavi i onoga što saznaš izvan nastave? Ako da, kakva? _____

27. Možeš li reći što je:

... Bartolomejska noć? _____

... Jean Calvin? _____

...Hugenoti? _____

... Kult i Božica razuma? _____

... Republički kalendar i koliko je imao dana u tjednu? _____

... Višijska Francuska? _____

Slažeš li se sa sljedećim tvrdnjama? Zaokruži od 1 do 5 (1=„uopće se ne slažem“; 2=„uglavnom se ne slažem“; 3=„niti se slažem, niti se ne slažem“; 4=„uglavnom se slažem“; 5=„potpuno se slažem“):

- | | |
|---|-----------|
| 1. Francuzi su simpatični. | 1 2 3 4 5 |
| 2. Francuzi su arogantni. | 1 2 3 4 5 |
| 3. Francuska kultura je romantična. | 1 2 3 4 5 |
| 4. Francuski jezik je težak. | 1 2 3 4 5 |
| 5. Francuski jezik je mnogo drukčiji od hrvatskog. | 1 2 3 4 5 |
| 6. Francuski je profinjen. | 1 2 3 4 5 |
| 7. Francuski je odbojan. | 1 2 3 4 5 |
| 8. Francuski je melodičan. | 1 2 3 4 5 |
| 9. Francuski je lijep. | 1 2 3 4 5 |
| 10. Francuski je senzualan i privlačan. | 1 2 3 4 5 |
| 11. Francuski zvuči ženskasto i čudno. | 1 2 3 4 5 |
| 12. Francuski je koristan. | 1 2 3 4 5 |
| 13. Francuski je nepotreban. | 1 2 3 4 5 |
| 14. Francuski je dobro znati zbog njegove uloge u EU. | 1 2 3 4 5 |
| 15. Francuski je korisniji od njemačkog. | 1 2 3 4 5 |
| 16. Francuski je teži od njemačkog. | 1 2 3 4 5 |

17. Francuzi su dobri prijatelji Hrvatskoj. **1 2 3 4 5**
18. Francuzi su veći prijatelji Hrvatskoj od Nijemaca. **1 2 3 4 5**
19. Francuska kultura je bliska hrvatskoj kulturi. **1 2 3 4 5**
20. Francuska kultura je bliža hrvatskoj kulturi nego njemačka. **1 2 3 4 5**
21. U Hrvatskoj bi se francuski trebao učiti više od njemačkog. **1 2 3 4 5**