

DISCOURS DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES SUR LES VARIÉTÉS DU FRANÇAIS PARMIS LEURS PROFESSEURS

Sofyan Alhamid, Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean

Jérôme St-Amand, Université du Québec en Outaouais

Résumé

Au Campus Saint-Jean (CSJ) de l'Université de l'Alberta, les étudiants sont exposés à une diversité de professeurs (canadiens, européens, africains, arabes, chinois, etc.) parlant souvent des variétés du français différentes (accents différents, expressions différentes, etc.). Ce constat nous a conduits à nous intéresser à l'analyse des attitudes linguistiques qu'affichent les étudiants du campus à l'égard de la diversité linguistique de leurs professeurs. Il est précisément question, dans cette recherche, de comprendre, d'une part, la façon dont ces étudiants perçoivent cette diversité en salle de classe et, d'autre part, les défis que cette dernière peut engendrer au niveau de leur apprentissage. Les données ont été recueillies par le biais d'une enquête qualitative comportant un questionnaire écrit destiné à 71 participants faisant leurs études. Ayant ainsi eu la possibilité d'exprimer ouvertement la perception qu'ils avaient, durant leur première session passée au CSJ, par rapport à la diversité linguistique de leurs professeurs, les personnes sondées ont affiché des attitudes que nous avons classifiées en quatre catégories : neutres, positives, positives et négatives en même temps, et négatives. Cette diversité linguistique du corps professoral est perçue généralement de façon positive bien qu'elle comporte des défis pour les étudiants.

Mots-clés : diversité linguistique, défis pédagogiques, milieu francophone minoritaire, enseignement supérieur.

Abstract

At Campus Saint-Jean, the University of Alberta's francophone campus, students deal with diverse professors (Canadian, European, African, Arab, Chinese, etc.) who often speak different French varieties (different accents, different expressions, etc.). This has led us to examine the linguistic attitudes displayed by Campus Saint-Jean's students with respect to the linguistic diversity of their professors. In this study, we aimed at understanding, on the one hand, the way in which these students perceive this diversity in the classroom and, on the other hand, the challenges it may engender for learning. The data were collected through a qualitative survey. The 71 participants were all students studying at Campus Saint-Jean at the time of the data collection. Thus, having had the opportunity to openly express the perception they had during their first semester, the participants displayed attitudes that we classified into four categories: (1) neutral, (2) positive, (3) positive and negative at the same time, and (4) negative. Overall, this linguistic diversity is generally perceived in a positive way even though it brings challenges, particularly in terms of students' learning.

Keywords: Linguistic diversity, educational challenges, Francophone minority community, higher education.

1. Introduction et problématique

Du point de vue géographique, le français, comme toute langue d'ailleurs, constitue un ensemble de variétés se distinguant parfois sur plusieurs plans linguistiques : sémantique, phonologique et syntaxique (Roy, 2012). La langue ne peut pas, d'après Collins et Clément (2012), se considérer comme étant un réceptacle neutre qui transporte et transmet des connaissances, mais elle influe sur les préjugés en créant des idées partagées et des attentes implicites qui transforment la perception des groupes et des membres du groupe. En d'autres termes, les langues, les variétés, les dialectes, les accents ou les pratiques linguistiques sont « l'objet de représentations mentales, c'est-à-dire d'actes de perception et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance, où les agents montrent leurs intérêts et leurs présupposés » (Bourdieu, 1982, p. 135).

Portant sur l'analyse de représentations linguistiques d'étudiants fréquentant un établissement universitaire canadien en milieu francophone minoritaire, le présent article s'intéresse aux attitudes que se forgent ces étudiants à l'égard de la diversité linguistique de leurs professeurs. Étant un établissement d'enseignement postsecondaire qui offre une éducation uniquement en français (au sein de l'une des prestigieuses universités canadiennes de langue anglaise se trouvant dans l'Ouest canadien), le Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta est si exposé à la variation du français que professeurs, étudiants et personnel administratif vivent dans « un microcosme de la francophonie » (Villeneuve, 2018, p, 87), plus précisément, ses « étudiants proviennent de 30 pays à travers le monde et le corps professoral montre aussi un visage cosmopolite » (site Web du Campus Saint-Jean, 2018). De manière générale, cette pluralité linguistique présente sur le CSJ est perçue positivement par certains étudiants, négativement par d'autres, et parfois positivement et négativement en même temps (Lemaire, 2018). Il y a de même certaines variétés linguistiques du français (par exemple, le français canadien et celui hexagonal) qui « vivent » au CSJ en situation diglossique conflictuelle latente (Alhamid et ElAtia, 2018).

Les étudiants de cette faculté se trouvent ainsi, en salle de classe, exposés à une importante variation de professeurs (canadiens, européens, arabes, africains, chinois, indiens, etc.) parlant souvent des variétés du français distinctes à plusieurs niveaux linguistiques : phonétique, phonologique, lexical et parfois morphosyntaxique. Cette réalité linguistique du corps professoral à laquelle ces étudiants sont exposés nous a motivés à explorer les attitudes que se forgent ces derniers, durant leur première session passée au CSJ, à l'égard de cette « pluralité » linguistique.

Le fait d'aborder une telle problématique s'avère intéressant, voire important, et ce, pour deux raisons : tout d'abord, les résultats présentés dans cet article constituent une tentative visant à combler un manque d'études dans le domaine de la recherche en question, à savoir les attitudes que se font les étudiants universitaires (en milieu éducatif francophone minoritaire) à l'égard de la diversité linguistique de leurs professeurs. La seconde raison qui rend cette étude pertinente est le fait que ses résultats peuvent contribuer à une meilleure compréhension des avantages et des défis que pose cette pluralité linguistique en salle de classe aux étudiants

universitaires. Enfin, dans l'hypothèse où des défis se présentaient, il serait possible de mieux intervenir pour les pallier dans les établissements éducatifs francophones universitaires, et ce, pour une intégration réussie des étudiants.

Pour examiner cette thématique, nous présenterons, dans ce qui suit, le cadre théorique sur lequel se base cet article. Il s'agira ensuite de présenter la méthodologie que nous avons employée afin de recueillir le corpus de l'étude. Enfin, il sera question, avant de conclure, d'analyser les données et en même temps de discuter les résultats.

2. Cadre théorique

Attitudes linguistiques

Étant très populaire et emprunté à la psychologie sociale, le concept d'attitude occupe à l'heure actuelle une place très importante dans divers domaines d'études comme la psychologie, l'éducation, la sociologie et l'anthropologie. C'est pour cela que ce concept interdisciplinaire a fait l'objet de diverses définitions. Parmi les définitions existantes, nous nous intéressons à quelques-unes qui sont consensuelles et qui se rapportent aux objectifs de cette recherche. Ajzan (1988), par exemple, définit les attitudes comme étant une : « disposition à répondre de manière favorable ou défavorable au regard d'un objet, d'une personne, d'une institution, d'un événement » (cité dans Lasagabaster, 2006, p. 393). De manière plus générale aussi, Petty (2003) estime que les attitudes sont « l'évaluation générale et relativement durable que les gens ont par rapport à des objets, idées ou autres personnes. Ces évaluations peuvent être positives, négatives ou neutres et peuvent varier en intensité » (Petty, 2003, cité et traduit dans Vallerand [dir.], 2006, p. 237). Les attitudes ne sont pas, bien entendu, innées, mais plutôt acquises à la suite du vécu de l'individu et de ses expériences. Elles influent inéluctablement sur son comportement et c'est par son comportement qu'on peut souvent déceler ses attitudes.

À l'instar de plusieurs domaines d'études, le champ sociolinguistique s'est intéressé au concept d'attitude et plus généralement à la notion de représentation. Pour Lafontaine (1986), ces deux concepts peuvent se distinguer ainsi : les représentations sont l'image mentale qu'on a de la langue et « une construction, plus ou moins autonome, plus ou moins indépendante, selon les cas, de la réalité observée » (p. 14), tandis que les attitudes constituent surtout les jugements

sur les langues. Les attitudes sociolinguistiques constituent ainsi l'ensemble des évaluations que l'on se fait à l'égard des langues, des variétés d'une même langue, d'un usage langagier, etc.

Du point de vue sociolinguistique plus large, Boyer (1996, p. 16), par exemple, fait la différence entre « imaginaires sociolinguistiques » et « usages et pratiques sociolinguistiques ». Pour lui, les imaginaires sociolinguistiques comprennent les représentations, les valeurs, les idéologies, les mythes, les stéréotypes, les attitudes, les sentiments, les évaluations et les opinions alors que les pratiques sociolinguistiques comportent les activités épilinguistiques ordinaires, les comportements, les interventions et les productions métalinguistiques. Il existe, selon lui, entre ces deux catégories, une influence mutuelle, c'est-à-dire que les imaginaires se traduisent par des pratiques et ces dernières sont révélatrices des premiers. En bref, nous pouvons dire que nos représentations influencent nos attitudes et celles-ci, à leur tour, influent sur nos comportements.

Dans la prochaine section, nous examinerons la façon dont se manifestent les attitudes linguistiques dans le contexte de la diversité linguistique francophone au sein des établissements d'enseignement au Canada.

La diversité linguistique en milieu éducatif francophone : attitudes et défis

En fait, plusieurs aspects linguistiques peuvent influencer sur la perception que se forgent les locuteurs envers les langues et leurs variétés (Collins et Clément, 2012). Parmi ces aspects, il y a, par exemple, l'accent. En termes plus précis, les accents avec lesquels les variétés d'une même langue sont parlées peuvent infléchir sur les attitudes que se font les locuteurs à l'égard de ces variétés. Prenons un exemple relatif à la perception de la variation du français en France ; en effet, « cette hétérogénéité sociolangagière connaît une hiérarchisation de valeur, et notamment lors de l'apprentissage du français » (Meyer, 2011, p. 34). Et plus encore, la perception des accents perçus non normés implique, toujours d'après cette dernière, un jugement de valeur envers les locuteurs représentés, c'est-à-dire qu'« au-delà de cette hiérarchisation des accents existe donc une hiérarchisation des locuteurs » (p. 35).

Comme c'est le cas pour la France, cohabitent au Canada plusieurs variétés du français. Effectivement, en plus des parlers français canadiens (comme le français québécois, le français

acadien, le français albertain, etc.), il y a aussi ceux qu'ont apportés les immigrants francophones s'installant au pays. Nous pensons au français de France, à celui de la Belgique, etc. Cette variation linguistique du français est bel et bien présente à travers le pays surtout au sein des établissements éducatifs francophones ou d'immersion française. Dans ces établissements, les variétés du français n'ont pas la même valeur aux yeux des locuteurs les fréquentant, mais elles sont l'objet de perception et d'appréciation (voir Roy, 2012 ; Alhamid et ElAtia, 2018 ; Lemaire, 2012).

Ayant mené une étude dans deux écoles intermédiaires d'immersion française dans le sud de l'Alberta, Roy (2012) a examiné les discours d'enseignants, d'administrateurs, de parents et d'élèves sur la variété du français parlé par ces élèves. Parmi les résultats obtenus, elle a trouvé que « [l]es relations de pouvoir (à savoir qui est autorisé à enseigner et à parler le français en immersion) et les critiques quant aux variétés linguistiques sont [bel et bien] présentes dans les écoles » (p. 9). En ce qui a trait aux jugements portés sur les variétés linguistiques du français des enseignants de ces écoles, la chercheuse confirme que « certaines personnes [...] critiquent le français des autres membres du corps professoral » (p. 10). Dans ce contexte, l'auteure de l'étude donne des exemples concrets de ce qu'on dit à propos de la qualité linguistique d'un enseignant francophone originaire d'une région canadienne dont les locuteurs ont une variété du français particulière : « il parle mal », « il fait plein de fautes », « il y a de l'anglais » (p. 10).

Professeure en éducation au Campus Saint-Jean, Lemaire (2018), elle, a effectué plusieurs travaux visant à explorer les représentations des étudiants au sujet de leur « expérience d'études en français dans un milieu académique aussi sociolinguistiquement divers » (p. 124). Parmi les résultats obtenus, elle a dévoilé, comme nous l'avons déjà indiqué, que la diversité linguistique sur le CSJ est perçue de manière positive par certains étudiants, négative par d'autres, et parfois positive et négative en même temps. À titre d'exemple, ayant exprimé sa perception de cette diversité linguistique en critiquant le niveau linguistique des étudiants franco-albertains et ceux d'immersion, une étudiante québécoise du CSJ interrogée par l'auteure, estime que « cette hétérogénéité contribue [...] à faire du lieu d'étude une expérience "abrutissante", à créer une "culture de stupidité intellectuelle" » (p. 130), tandis qu'une autre étudiante pense que « cette diversité est précieuse [...], car grâce à cette hétérogénéité, elle peut se tourner aussi bien vers

des personnes au profil similaire au sien [..., que] vers des personnes aux pratiques autres que la langue, qui vont la stimuler ou encore l'aider à développer son français » (p. 128). Dans le même établissement d'enseignement, Alhamid et ElAtia (2018), pour leur part, ont réalisé une étude auprès des étudiants en vue d'explorer les stéréotypes que se forgent les étudiants canadiens et ceux internationaux à l'égard du français canadien d'un côté et, de l'autre côté, de celui de l'Hexagone. Par conséquent, d'après les stéréotypes que les deux groupes ont exprimés concernant ces deux variétés, cette étude a révélé que celles-ci « sont loin de vivre une diglossie neutre, mais plutôt une polarisation asymétrique et problématique entre une variété dominante (celle de France) et une autre dominée (celle canadienne) et d'autre part, que les enjeux liés à ces représentations vont au-delà de la sphère linguistique » (Alhamid et ElAtia, 2018, p. 80).

Certes, en salle de classe (contexte qui nous importe le plus dans cet article), la diversité des parlers français des enseignants constitue une richesse aussi bien linguistique que culturelle pour les apprenants, mais elle pourrait être parfois perçue défavorablement par ces derniers si cette pluralité influait négativement sur leur apprentissage. Autrement dit, la manière de parler du professeur peut avoir un impact important sur « la motivation de l'apprenant, sur son appréciation de la situation d'apprentissage [...] voire même sur ses chances de réussite » (Hume, Lepicq et Bourhis, 1993, p. 210). Si, par exemple, l'accent d'un enseignant était perçu défavorablement (ou même jugé peu intelligible) par ses apprenants, cela pourrait engendrer chez eux des attitudes négatives à son égard ainsi qu'« un manque de confiance à l'égard de sa compétence [...] voire une mise en doute de ses qualifications en tant qu'enseignant » (Hume et al., 1993, p. 211).

Dans ce contexte, il est pertinent d'indiquer que Hume et al. (1993) ont mené une étude au sujet des attitudes des étudiants canadiens-anglais face aux accents des professeurs de français en Ontario. Dans leur étude, qui a une portée à la fois sociolinguistique et pédagogique, ces derniers ont analysé les attitudes d'étudiants universitaires anglo-ontariens vis-à-vis de quatre types d'accents francophones représentant, à cette époque-là, les accents des enseignants de français en Ontario, à savoir les accents du français standard (celui de référence), québécois, franco-ontarien et anglais. La méthodologie que les chercheurs ont employée a consisté à faire écouter aux étudiants des enregistrements d'un même texte lu par huit locutrices (deux voix ont

été enregistrées pour chacun des quatre accents) présentées comme étant des enseignantes potentielles de français langue seconde. D'après l'analyse de leurs attitudes à l'égard de ces accents, les résultats ont révélé que l'accent du français standard a reçu « les évaluations les plus positives sur les composantes liées au statut (intelligence, compétence), aux caractéristiques linguistiques (grammaire et prononciation correcte) et à la compétence professionnelle (bon professeur) » (Hume et al., 1993, p. 209). Et sur les mêmes critères, c'est l'accent anglais qui a été évalué le plus défavorablement par les personnes sondées. Et quant aux accents franco-ontarien et québécois, ils ont été situés entre les deux autres accents. En conséquence, les auteurs ont jugé cela comme étant inquiétant, et ce :

Pour deux raisons. D'une part [...], ces attitudes négatives pourraient conduire à des évaluations défavorables à l'égard de la compétence personnelle (intelligence), linguistique (grammaire, prononciation) et professionnelle du locuteur ou professeur éventuel. D'autre part, en situation formelle d'apprentissage, elles risquent de nuire à la motivation de l'apprenant et à ses chances de réussite puisque les attitudes à l'égard du professeur peuvent être déterminantes. (Hume et al., 1993, p. 209)

Dans le contexte de notre étude, qui a une portée sociolinguistico-éducative, nous nous intéressons plus précisément aux questions suivantes :

- Quelles sont les attitudes que se forment les étudiants à l'égard de la diversité linguistique de leurs professeurs ?
- Cette pluralité langagière est-elle jugée favorablement ou défavorablement par ces étudiants ?
- D'après leur discours épilinguistique, cette diversité a-t-elle un impact sur leur apprentissage en salle de classe ?

Pour répondre à ce questionnement, nous avons mené une enquête dont la méthodologie sera présentée dans la prochaine section.

3. Méthodologie de la recherche

Il s'agit, dans cette partie, de présenter d'abord la méthode d'enquête pour laquelle nous avons opté pour collecter les données, ensuite la conception du questionnaire, puis le recueil des

données, le choix des participants ainsi que la méthode choisie pour analyser les informations recueillies.

Méthode d'enquête

C'est la méthode d'enquête qualitative que nous avons employée en vue de recueillir le corpus de cette recherche. Nous avons opté, plus précisément, pour un questionnaire écrit, et ce, parce que nous avons jugé que les participants pourraient hésiter à dire expressément leurs croyances sur ce sujet en le considérant comme étant gênant. Autrement dit, il était possible que les répondants ressentent un certain embarras puisqu'il était question, pour eux, de juger des traits personnels de leurs professeurs, à savoir la qualité de leur expression en langue française ainsi que d'autres caractéristiques propres liées à leur façon de s'exprimer dans la langue d'enseignement. C'est pour cela que nous avons estimé que cet embarras pourrait être dissipé si les participants avaient la possibilité d'exprimer leur perception sur ce sujet par écrit. Néanmoins, le questionnaire par écrit porte certaines limites. D'abord, puisque les données obtenues sont exclusivement non-verbales, l'enquêteur pourrait avoir parfois, lors de leur traitement, certaines difficultés au niveau de leur interprétation dès lors que le langage du chercheur et celui de l'enquêté ne coïncident pas. Ensuite, la compréhension des questions, par les participants, pourrait être incertaine, ce qui poserait problème sur le plan de la véracité (et même de la pertinence) des réponses obtenues. Par conséquent, le chercheur risquerait de collecter des réponses superficielles et non pertinentes. Enfin, étant donné que, dans ce type d'enquête, l'enquêteur ne participe pas à la passation du questionnaire, cela laisserait aisément dans l'ombre des éléments qu'il cherche, etc. Mais, en vue de minimiser ces risques, nous avons adopté quelques techniques au niveau de l'élaboration du questionnaire dont il sera question dans ce qui suit.

Élaboration du questionnaire

Afin de tenter d'atténuer les inconvénients liés à ce type d'enquête, nous avons pris en compte quelques mesures lors de l'élaboration du questionnaire. En effet, une fois que nous avons précisé les objectifs de la recherche ainsi que le cadre conceptuel et méthodologique, nous avons élaboré un questionnaire exhaustif englobant tous les aspects de cette étude. De surcroît, de

manière que les questions de l'enquête soient facilement comprises par les participants, nous avons fait en sorte qu'elles soient formulées de façon simple, claire et précise d'une part et, d'autre part, qu'elles ne contiennent aucun terme ambigu, ni abréviation ni terminologie spécialisée. En outre, les questions ont commencé par une brève introduction présentant le sujet et l'objectif de cette étude, et ce, pour les rendre aisément intelligibles par les répondants. Par ailleurs, le questionnaire a été réparti en deux catégories, dont la première vise à recueillir des données sociodémographiques et des informations sur leur scolarisation antérieure, et la seconde, sur leurs attitudes à l'égard de la diversité linguistique de leurs professeurs.

Recueil des données, choix des participants et méthode d'analyse

Effectué durant le semestre d'automne 2016 au CSJ de l'Université de l'Alberta, le recueil du corpus a été réalisé auprès de 71 étudiants de premier cycle universitaire (tableau I), qui ont accepté de participer à cette recherche à la suite de séances d'information¹.

Tableau I : nombre, sexe et moyenne d'âge des participants

	Francophones non natifs (A)		Francophones natifs (F)	
Nombre	45		26	
Sexe	34 F	11 M	12 F	14 M
Moyenne d'âge	19,7		18,7	

H = hommes

F = femmes

Présentons brièvement les participants à la recherche par rapport à leur langue maternelle, variable qui pourrait influencer leurs attitudes à l'égard de la diversité linguistique

1. Pour plus d'information sociodémographique à propos des participants, voir l'annexe.

incarnée par leurs professeurs : la grande majorité des étudiants déclare la langue de Shakespeare comme langue maternelle, 37 participants sur les 45. Les étudiants francophones natifs, eux, constituent à peu près le tiers de nos participants. Pour les étudiants dont la langue maternelle est autre que l'anglais ou le français, ils y représentent une petite minorité, soit 8 personnes sur 71. Étant donné que les deux groupes d'étudiants n'ont pas généralement la même maîtrise de la langue française, nous avons supposé que les étudiants natifs, d'une part, et ceux non natifs, d'autre part, exprimeraient des attitudes différentes à l'égard de la diversité du français de leurs professeurs. Dans l'intention d'avoir des points de vue distincts sur le sujet en question, nous avons donc jugé pertinent d'interroger des participants des deux groupes. Dans l'analyse des données, il sera, bien entendu, question surtout de comparer les attitudes des deux groupes concernant le sujet visé. Enfin, pour analyser les données collectées, nous emploierons la méthode d'analyse de contenu (Negura, 2006).

4. Présentation des résultats

Avant d'entrer dans le vif de la présentation des résultats des données recueillies, nous voudrions mentionner que les participants ont répondu, dans la seconde partie du questionnaire (partie portant sur leurs attitudes en question), à huit questions, mais étant donné que nous visons, dans cet article, à explorer seulement leurs attitudes à l'égard de la diversité linguistique de leurs professeurs durant leur première session passée au CSJ, nous nous contenterons ici d'examiner leurs attitudes affichées dans leurs réponses à la première question à laquelle ils ont répondu et qui vise cette période précisément. Voici la question :

Durant votre première session au CSJ, quelle était [est] votre perception à l'égard de la diversité des variétés du français parlées par les professeurs en salle de classe ? Décrivez votre perception.

Ayant eu la possibilité d'exprimer leur perception (à cette question ouverte) de façon libre et à cœur ouvert, les personnes sondées ont affiché des attitudes que nous avons divisées en quatre catégories : neutres, positives et négatives en même temps, positives et négatives. Le tableau ci-dessous récapitule les résultats chiffrés et montre la distribution des quatre catégories en valeurs absolues et relatives en pourcentages :

Tableau II : Distribution des quatre catégories en valeurs absolues et relatives en pourcentage

	Neutres	Positives	Positives et négatives	Négatives
Natifs	2/26 ($\approx 8\%$)	13/26 (50 %)	6/26 ($\approx 23\%$)	5/26 ($\approx 19\%$)
Non natifs	16/45 ($\approx 36\%$)	11/45 ($\approx 24\%$)	9/45 (20 %)	9/45 (20 %)

- Attitudes neutres : la perception de la diversité est marquée par une opinion ou un sentiment qui n'est ni favorable ni défavorable.
- Attitudes positives : la diversité est perçue de manière favorable/avantageuse/bénéfique.
- Attitudes négatives : la diversité est décrite de façon désavantageuse/défavorable/fâcheuse.
- Attitudes positives et négatives : elle est décrite à la fois favorablement/avantageusement et défavorablement/désavantageusement.

Attitudes neutres

Le discours épilinguistique collecté révèle qu'il y a, parmi les répondants, 2 natifs sur 26 ($\approx 8\%$) et 16 non-natifs sur 45 ($\approx 36\%$) qui ont exprimé une perception neutre à l'égard de la diversité du français parmi leurs professeurs. S'agissant des deux natifs, deux femmes, il y en a une pour qui cette diversité était importante et ne représentait aucune surprise, et l'autre, quant à elle, a estimé que cette variation n'était pas problématique en ce qui concerne sa compréhension de ses professeurs en salle de classe. Voici certains de leurs propos à ce sujet :

F26 : « Je voyais une grosse variété de français, chacun de mes professeurs vient de diverses parties du monde telles que la France, le Chili, l'Afrique ou le Québec. Ils ont tous leurs propres

accent (sic) et façon (sic) de parler le français. Ce ne fut donc aucune surprise pour moi de découvrir que cette diversité existait aussi au C. S.-J. »

F18 : « [J] e n'ai jamais eu de difficulté à comprendre le français d'un de mes professeurs. »

Quant aux seize non-natifs, plus que la moitié d'entre eux ($9/16 \approx 56\%$) qualifie cette pluralité linguistique d'importante. Parmi les répondants restants, cinq ($5/16 \approx 31\%$) ont dit qu'ils n'en étaient pas surpris et qu'ils y étaient déjà habitués, alors que les deux participants restants ($2/16 \approx 13\%$) estiment qu'elle était surprenante pour eux. Parmi ces seize participants, trois ($3/16 \approx 19\%$) en ont exprimé leur perception neutre en signalant que les variétés du français de leurs professeurs ne représentaient pas de difficulté pour eux en salle de classe.

Attitudes positives

La moitié des natifs ($13/26 = 50\%$) et presque le quart des non-natifs ($11/45 \approx 24\%$) se forgeaient une perception positive à l'égard de la diversité linguistique des professeurs. Pour plusieurs des participants, cette diversité était intéressante (F6 : « [C'] était intéressant d'entendre la variété d'accents » ; A25 : « C'était intéressant d'entendre la diversité »). De plus, deux non-natifs et trois natifs ont apprécié la qualité du français des professeurs en considérant leur français comme étant formel et professionnel (A4 : « Ma perception était que tout le monde parle très vite (sic) et avec finesse comparé avec qu'est-ce que j'étais habitué à (sic) » ; F4 : « À cet égard, j'ai été impressionné par l'excellent niveau de français parlé (sic) par les professeurs et d'autant plus par leurs origines ethniques »). En plus, cette diversité est jugée par certains d'entre eux comme bénéfique étant donné qu'ils découvrent et explorent, grâce à elle, le caractère universel de la langue française, différentes variétés du français et d'autres cultures francophones, ce qui contribue à développer et à améliorer leurs compétences langagières.

F3 : « C'est cool [...] sa (sic) m'a permis de comprendre et d'explorer d'autres accents, je pense que la diversité est bien et le français nous rend Unis (sic) dans la diversité. »

F9 : « En fait, je crois que les différentes variétés de français que j'ai entendu (sic) ont aidé mon propre français. »

Ce constat a été bien documenté en recherche. C'est ainsi que Mougeon, Nadasi et Rehner (2010), comme l'indique Lemaire (2018), confirment que les étudiants d'immersion, par exemple, trouvent avantageux le fait de fréquenter des locuteurs francophones natifs ou des locuteurs ayant une maîtrise avancée de la langue française. Dans le contexte universitaire, Lamoureux (2016), elle, corrobore cette thèse en indiquant que ses participantes anglophones (poursuivant leurs études universitaires au campus bilingue de l'Université d'Ottawa) avaient choisi d'y étudier en français pour plusieurs motifs : « participer et s'intégrer à une communauté francophone afin d'y vivre une expérience francophone authentique ; le désir d'améliorer ou de maintenir les compétences acquises en français ; la possibilité de bénéficier [...] d'une programmation culturelle de deux réalités distinctes réunies en un milieu bilingue [...] » (p. 114). En bref, sur le terrain du CSJ, Lemaire (2018), pour sa part, mentionne qu'une des participantes francophones natives à son étude affirme que la réalité linguistique présente sur cet établissement universitaire « lui paraît plus favorable au développement de sa francophonie en comparaison avec ce qu'elle a connu dans les écoles d'immersion où le français était cantonné à la seule classe » (p. 129).

Parmi celles et ceux qui ont exprimé une image positive sur cette diversité, il y a des participants ayant affiché leur perception par le biais de leurs émotions qui varient en intensité. Dans ce contexte, il est intéressant de signaler que les participants natifs ont souvent manifesté des sentiments positifs plus forts que ceux des non-natifs. C'est ainsi que les premiers ont employé des verbes et des adjectifs tels qu'« aimer », « adorer », « apprécier », « impressionné », « content » et le fait d'« être à l'aise », tandis que les derniers l'ont décrite par des mots mélioratifs moins intenses comme « aimer » et « bon ».

F13 : « J'aime écouter les différents accents en français. »

F14 : « Il y avait plusieurs types de français, et j'adorais cela. »

F16 : « J'étais content d'avoir une diversité de français parlé. »

A15 : « [I] l y avait plusieurs différents types de français. C'était un bon surprise (sic). »

A12 : « [C'] est une bonne idée d'avoir tout (sic) les différents dialects (sic). »

A3 : « Les profs ici sont très divers. J'aime beaucoup la diversité langagière. »

Cela pourrait s'expliquer par le fait que les natifs, dont la moitié a une image positive de la diversité linguistique, ont généralement une compétence de la langue plus importante que celle des non-natifs, ce qui rendrait les premiers plus surs et plus à l'aise (voir Roy, 2012 et Mandin, 2010) de vivre dans cet environnement « plurilingue » dans lequel ils pourraient élargir leurs horizons linguistiques et culturels. En termes plus précis, le fait que ces natifs affichent une maîtrise plus avancée de la langue rendrait possible un meilleur rapprochement culturel avec leurs professeurs. Par contre, les non-natifs, eux, auraient tendance plutôt à se focaliser beaucoup plus sur la compréhension (ou la découverte) de la langue que sur la culture des professeurs.

Attitudes positives et négatives

Près d'un quart des natifs (6/26 ≈ 23 %) et un cinquième des non-natifs (9/45 = 20 %) se forgeaient, durant leur première session passée au CSJ, une perception parallèlement positive et négative à l'égard de cette diversité. Dans ce contexte, Lemaire (2018), elle, confirme que les représentations que se font certains étudiants albertains du paysage sociolinguistique du CSJ « mettent en scène une dichotomie entre d'une part, une passion pour le français et d'autre part un sentiment de colère lié aux difficultés que rencontrent certains étudiants ne se sentant pas en maîtrise de la langue dans laquelle ils étudient » (p. 126). Roy (2012), de son côté, illustre cette thèse en signalant que les élèves de l'immersion française tirent avantage du contact avec des francophones, étant donné qu'« ils peuvent apprendre de nouveaux mots et une nouvelle façon de parler [...], mais ils ont également conscience des défis qu'ils doivent relever puisqu'il est difficile d'être légitime de parler français si 1) on n'est pas francophone et 2) si on n'est pas près de la compétence native (ou d'avoir l'accent !) » (p. 16).

Bien que les natifs aient trouvé occasionnellement des difficultés à comprendre certains professeurs (F19 : « c'était un peu difficile au commencement » ; F25 : « professeurs parlent trop vite » ;), ils jugent néanmoins la diversité intéressante et pertinente dans la mesure où l'excellent niveau de français de leurs professeurs constitue pour eux un levier d'apprentissage linguistique (F12 : « Je trouve [qu'] avoir une diversité [...] [c'est] important [,] cela peut nous aider comme

étudiant d'acquérir de nouveau vocabulaire. Parfois [,] il [y] avait des moments où je ne pouvais pas comprendre qu'est-ce que (sic) le professeur voulait dire »).

Contrairement aux natifs auxquels cette pluralité linguistique causait quelquefois des défis au niveau de la compréhension de leurs professeurs, le cinquième des non-natifs (9/45 = 20 %) partage l'idée selon laquelle cette diversité leur suscitait des difficultés linguistiques importantes. En outre, cette pluralité devenait pour eux, au début de leur première session, une source d'inquiétude en salle de classe. Malgré cela, ces participants estiment qu'elle est avantageuse, surtout pour l'amélioration de la qualité de leur français :

A14 : « [C]’étais (sic) intimidant, il y avait beaucoup de mots que je ne connaissais pas, je n’ai pas compris beaucoup dans la salle de classe, il y a beaucoup d’accents différents qui existent, c’était (sic) intéressant à voir. »

A7 : « [A] u début [,] je trouvais que les différentes variétés et les différents accents me posait (sic) beaucoup de difficulté dans mon apprentissage. J’ai manqué beaucoup d’explications ou phrases pertinents (sic) parce que je n’étais pas habitué à ces variétés. Il y avait des mots que je ne connaissais pas, puisqu’ils venaient de différents dialects (sic), et des expressions complètement étrangères [...]. Cependant, vers la fin de septembre, je m’habituais (sic) à ces accents et j’ai pu tout comprendre. Alors [,] enfin [,] ma perception changeait de celle d’une (sic) problématique à celle d’une appréciation ou un acceptation (sic) au moins de ces variétés. »

A22 : « [I] l y avait beaucoup de dialectes avec lesquelles je n’étais (sic) pas déjà familier (sic) et aussi des accents épaisses (sic). Ça (sic) me prend du temps pour m’orienter et de devenir confortable (sic) en parlant français [,] pas seulement au (sic) professeurs. »

À la lumière du discours de ces participants, nous constatons, comme nous l’avons déjà indiqué, que les difficultés qu’ont rencontrées les non natifs en salle de classe étaient plus importantes que celles des natifs, et ce, du fait que, d’un côté, le français n’est pas leur langue maternelle et, d’un autre côté, qu’ils n’étaient pas auparavant exposés à la diversité du français².

2. Pour plus d’informations à propos des difficultés que rencontrent les élèves issus des écoles d’immersion française, voir Cammarata, L. et Tedick, D.J. (2012). « Balancing Content and Language in Instruction: The Experience of Immersion Teachers ». *The Modern Language Journal*, 96(2), 251-269.

Soulignons qu'il y a, parmi les six participants natifs, une répondante avouant s'être sentie intimidée lorsqu'elle s'entretenait avec une ou un de ses professeurs, et ce, en raison de la qualité de son français qui est énormément influencé, comme elle le dit, par l'anglais : « J'étais contente d'avoir une diversité de français parlé ; je viens d'un petit village dans le nord de l'Alberta où le français est une hybridation entre l'anglais et le français. De ce fait, je devenais intimidée lorsqu'il venait le temps de converser seule avec le ou la professeure » (F16). De la même façon, parmi les neuf personnes non natives sondées, deux ont affiché des émotions négatives telles que des sentiments d'intimidation ou encore le fait de ne pas se sentir à l'aise en salle de classe. Mais pourquoi ces participants (natifs et non natifs) ont-ils eu ces sentiments négatifs ? En effet, pour les étudiants qui ne se sentent pas en maîtrise de la langue, le fait de se trouver dans un environnement universitaire francophone (où il y a surtout des professeurs et des étudiants natifs ayant souvent une compétence avancée de la langue) engendre chez certains de ces premiers (surtout les étudiants anglophones) une peur d'être jugés quant à la qualité de leur français. C'est pour cela que bien des étudiants du CSJ, comme le signale Lemaire (2018), y parlent en anglais de crainte d'être jugés (voir également Mandin, 2010 et Roy, 2012) pour la qualité de leur français parlé, pour leur accent, etc. En bref, une partie des étudiants du CSJ se font une perception en même temps favorable et défavorable de la diversité linguistique professorale.

Attitudes négatives

S'agissant de la perception négative exprimée par une partie des répondants, le corpus révèle que presque un cinquième d'entre eux (5/26 \approx 19 % des natifs et 9/45 = 20 % des non-natifs) en avaient une image défavorable. Ce type de représentations linguistiques « négatives, voire virulentes quant à l'image que certains étudiants se font de leur lieu d'étude [...] circulent bien sur le campus » (Lemaire, 2018, p. 129). Afin d'illustrer cette idée, nous nous appuyons sur Wilson et Lemaire (2018) qui indiquent que, dans le cadre du Centre d'écriture bilingue³ du CSJ,

3. Le CEB est « un espace alternatif de formation visant à soutenir la réussite académique des étudiants dans les disciplines et dans le perfectionnement de leur répertoire langagier » (Wilson et Lemaire, 2018, p. 189).

« les moniteurs en échange universitaire venus de France, sont systématiquement parmi les plus populaires, du fait notamment que leur français est considéré [par les étudiants] comme plus “correct” ou plus “désirable” que les variétés franco-canadiennes » (p. 201)⁴.

Concernant l’image négative affichée par une partie de nos répondants vis-à-vis de la pluralité linguistique professorale, les propos des participants montrent que cette image a été créée étant donné qu’ils ont éprouvé des difficultés liées à la compréhension de leurs professeurs. En termes plus précis, ces attitudes négatives ont été en effet engendrées par des défis purement linguistiques. Se produisant, quant aux natifs, aussi bien occasionnellement que ponctuellement au cours de leur première session passée au CSJ, ces défis se créaient normalement à cause d’une difficulté liée à un manque de compréhension d’un professeur en particulier, d’une variété du français spécifique, ou encore d’un accent particulier auquel ils n’étaient pas déjà exposés. Voici certains de leurs dires à ce sujet :

F20 : « Le français de France a des expressions que je ne comprends pas et leur accent est rapide et mène (sic) à confusion. »

F5 : « C’était un peu difficile à m’habituer au début [,] car je suis exposé plutôt au français franco-albertain ou Québécois (sic). »

F11 : « [I] l y avait beaucoup de différents accents, avec lesquels j’ai seulement eu du mal à comprendre 1-2. »

F7 : « Ce n’était pas nécessairement difficile de comprendre. »

En revanche, la perception négative manifestée par les non-natifs était plus intense que celle des natifs dans la mesure où les sérieux défis linguistiques que les premiers avaient éprouvés sembleraient avoir affecté leur bien-être en salle de classe :

A35 : « [J]’ étais un peu nerveuse. Je craignais de ne pas être en mesure de comprendre mes professeurs en classe. »

4. Pour plus d’informations à propos des représentations négatives que se font certains étudiants du CSJ à l’égard de certaines variétés du français, voir également Alhamid et ElAtia (2018).

A5 : « La diversité [...] est quelque chose qui m'a épeuré (sic) quand j'étais dans ma première session au Campus S-J. »

A32 : « [M] a perception [...] était tout simplement le choc. »

Ces propos montrent ainsi que ces défis ne rendent pas seulement leur apprentissage difficile, mais favorisent également l'émergence de certaines émotions comme la nervosité, la crainte, la peur et le sentiment d'intimidation.

Enfin, d'après les dires des participants (natifs et non natifs) ayant exprimé une image défavorable à l'égard de cette diversité, force est de constater que cette perception négative se rapporte uniquement à l'aspect linguistique (difficultés liées à la compréhension de leurs professeurs), compte tenu du fait qu'il n'existe dans le corpus aucun élément significatif faisant allusion au fait que « l'aspect extralinguistique » des professeurs (à savoir leur origine, couleur, religion, langue maternelle, etc.) est une cause ayant contribué à la création de ces attitudes négatives chez eux.

5. Conclusion

Se penchant sur l'analyse de représentations linguistiques d'étudiants fréquentant un établissement universitaire canadien en milieu francophone minoritaire, à savoir le Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta, le présent article s'intéresse aux attitudes que se forment ces étudiants à l'égard de la diversité linguistique de leurs professeurs. Trois questions ont en effet guidé la présente recherche : (1) Quelles sont les attitudes que se forment les étudiants à l'égard de la diversité linguistique de leurs professeurs ? (2) Cette pluralité langagière professorale est-elle jugée favorablement ou défavorablement par ces étudiants ? (3) D'après leur discours épilinguistique, cette diversité a-t-elle un impact sur leur apprentissage en salle de classe ? L'analyse du corpus collecté constitue aussi bien une démarche exploratoire qu'une contribution importante par rapport aux études ayant été préalablement menées sur cette thématique (Alhamid et ElAtia, 2018 ; Lemaire, 2018 ; Hume, Lepicq et Bourhis, 1993).

Ayant eu la possibilité d'exprimer la perception qu'ils avaient, durant leur première session passée au Campus Saint-Jean par rapport à la diversité linguistique de leurs professeurs, les

personnes sondées ont affiché des attitudes que nous avons classifiées en quatre catégories : neutres, positives et négatives en même temps, positives et négatives.

Quant aux personnes interrogées qui ont révélé une perception neutre au regard de cette pluralité, elles ont signalé qu'elle était importante et ne représentait ni surprise pour eux ni défis en salle de classe étant donné qu'ils y étaient déjà habitués.

Pour ceux et celles qui s'en forgeaient une image positive, plusieurs l'ont jugée intéressante et bénéfique vu qu'ils découvrent et explorent, grâce à elle, le caractère universel du français, différentes variétés de la langue et d'autres cultures francophones. Parmi ceux et celles qui ont une image positive à l'égard de cette diversité, certains ont exprimé leur perception par le biais de leurs émotions qui varient en intensité. En effet, les participants natifs ont exprimé des sentiments positifs plus forts que ceux des non-natifs. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les natifs ont généralement une compétence de la langue plus importante que celle des non-natifs, ce qui rendrait les premiers plus confiants et plus à l'aise de vivre dans cet environnement « plurilingue ». En raison des affects positifs associés à la pluralité du français parlé, les étudiants ont perçu ce contexte comme étant bénéfique pour leurs apprentissages.

Par ailleurs, il y a, parmi les participants, ceux et celles ayant évalué cette diversité positivement et négativement en même temps : bien qu'elle leur soit avantageuse pour leurs apprentissages, surtout pour le développement de la qualité de leur français, elle leur présentait des obstacles aux termes de la compréhension de leurs professeurs. En termes plus précis, ces obstacles varient en intensité : pour les natifs, elle leur occasionnait certains défis, tandis qu'elle suscitait, pour les non-natifs, des difficultés importantes affectant négativement leurs apprentissages en salle de classe.

Comme une partie des répondants a éprouvé des difficultés linguistiques liées à la compréhension de leurs professeurs, ils en ont exprimé une perception négative : pour les natifs, ces défis se produisaient aussi bien occasionnellement que ponctuellement au cours de leur première session passée au CSJ, alors que, chez les non-natifs, cette image défavorable, qui a été exprimée par certaines émotions négatives comme la nervosité et la crainte, était plus intense compte tenu de l'importance des obstacles linguistiques qu'ils avaient rencontrés en raison de

cette diversité. En fait, plus l'étudiant possède un niveau médiocre en français, plus cette pluralité affecte négativement son bien-être ainsi que son apprentissage en salle de classe.

La méthodologie privilégiée dans cette étude a permis de décortiquer et de comprendre, au-delà de leur signification première, les propos des participants. Comme toutes études, nous avons identifié certaines limites ainsi que des axes de recherche que nous pourrions examiner. D'abord, il est impossible dans la présente étude d'inférer longitudinalement l'impact des attitudes exprimées par les étudiants sur leur rendement scolaire ainsi que leur motivation à apprendre. Un devis quantitatif permettrait de répondre à ce genre d'interrogations tout en permettant, de surcroît, d'identifier précisément les périodes les plus à risque pour les étudiants à condition, bien certainement, d'avoir des données longitudinales. Ensuite, le contexte particulier et unique de la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta rend difficile toute forme de comparaison avec d'autres institutions anglophones et canadiennes qui, dans la majorité des cas, n'abritent pas de facultés francophones. C'est dire que la Faculté Saint-Jean constitue un contexte scolaire unique en son genre dans lequel davantage de recherches sont nécessaires.

Finalement, étant donné les connaissances encore limitées sur le sujet, il serait pertinent d'explorer davantage le vécu linguistique (en salle de classe) des étudiants fréquentant, certes, le campus francophone de la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta, mais aussi d'autres établissements d'enseignement francophones minoritaires comme l'Université de Saint-Boniface située au Manitoba. Cela dit, pouvant se poser, certaines questions mériteront d'être ultérieurement examinées : que peuvent faire les professeurs dans un tel contexte pédagogique ; comment les professeurs devraient-ils réagir face à cette clientèle d'étudiants relativement uniques de l'Ouest canadien ; comment les étudiants devraient-ils réagir dans un tel contexte linguistique ; enseigner de façon plus efficace est-il possible ? À ce stade, une réflexion pédagogique s'impose et des études ultérieures sont nécessaires, notamment au niveau des pratiques pédagogiques visant à pallier ces défis d'apprentissage qui demeurent complexes et relativement uniques dans l'Ouest du Canada.

Bibliographie

- Alhamid, S. et ElAtia, S. (2018). La diversité de la langue française en milieu académique : des représentations linguistiques aux enjeux sociolinguistiques. Dans Samira ElAtia (dir.), *L'éducation supérieure et la dualité linguistique dans l'Ouest canadien. Défis et réalités* (p. 67-81). Québec, Presses de l'Université Laval.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*, Paris : Fayard.
- Boyer, H. (dir.) (1996). *Sociolinguistique : territoire et objets*. Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Campus Saint-Jean. (2019). *Vision et mission : Information corporative*, Edmonton, University of Alberta. Repéré à <https://www.ualberta.ca/campus-saint-jean/a-propos/vision-et-mission>
- Collins, K. A. et Clément, R. (2012). Language and prejudice: Direct and moderated effects. *Journal of Language and Social Psychology*, 31(4), p. 376-396.
- Ghomari, A. (2011). *Pratiques langagières et représentations des jeunes issus de l'immigration algérienne en France : analyse sociolinguistique (thèse de doctorat inédite)*. Université Abou-Bakr Belkaïd.
- Hume, E., Lopicq, D. L. M. et Bourhis, R. Y. (1993). Attitudes des étudiants canadiens-anglais face aux accents des professeurs de français en Ontario. *Canadian Modern Language Review*, 49(2), p. 209-235.
- Lafontaine, D. (1986). *Le parti-pris des mots : normes et attitudes linguistiques*. Belgique : Mardaga.
- Lamoureux, S. (2013). *L'expérience étudiante au régime d'immersion en français : perspectives et constats*. Cahiers de l'ILOB, 6, p. 109-121.
- Lasagabaster, D. (2006). Les attitudes linguistiques : un état des lieux. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (4), p. 393-406.
- Lemaire, E. (2018). *Voix et images du Campus Saint-Jean : Représentations visuelles de l'enseignement supérieur en milieu francophone minoritaire dans l'Ouest canadien*. Dans Samira ElAtia (dir.), *L'éducation supérieure et la dualité linguistique dans l'Ouest canadien. Défis et réalités* (p. 123-136). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mandin, L. (2010). *La création d'espaces dialogiques en milieu universitaire francophone*. Dans S. Roy et C. Berlinguette (dir.), *Enjeux linguistiques et sociaux au Canada en devenir : Identité, diversité et pratiques pédagogiques* (p. 105-128). Calgary : Blitzprint.
- Meyer, J. (2011). Accents et discriminations : entre variation linguistique et marqueurs identitaires. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, (1), p. 33-51.
- Mougeon, R., Nadasdi, T. et Rehner, K. (2010). *The sociolinguistic competence of immersion students*. Bristol, United Kingdom : Multilingual Matters.

- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales, *Sociologies*. Repéré à <http://journals.openedition.org/sociologies/993>
- Roy, S. (2012). Qui décide du meilleur français ? Représentations des variétés linguistiques du français en immersion. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15 (1), p. 1-19.
- Vallerand, R. J. (dir.) (2006). Les attitudes. Dans R. J. Vallerand (dir.), *Les fondements de la psychologie sociale* (2^e éd.) (p. 235-290). Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Villeneuve, A. (2018). L'acquisition de la compétence sociolinguistique en contexte minoritaire : l'apport potentiel de la communauté. Dans Samira ElAtia (dir.), *L'éducation supérieure et la dualité linguistique dans l'Ouest canadien. Défis et réalités* (p. 85-108). Québec, Presses de l'Université Laval.
- Wilson, S. et Lemaire, E. (2018). Le centre d'écriture bilingue : un espace alternatif de formation pour l'enseignement postsecondaire en milieu minoritaire. Dans Samira ElAtia (dir.), *L'éducation supérieure et la dualité linguistique dans l'Ouest canadien. Défis et réalités* (p. 189-210). Québec, Presses de l'Université Laval.

Annexe

Tableau III : Système d'éducation fréquenté

	Francophones non natifs	Francophones natifs
Francophone, français seulement	5	18
Immersion, surtout en français avec un peu d'anglais	18	1
Bilingue, moitié anglais, moitié français	—	—
Anglophone, avec des cours de français seulement	—	—
Plusieurs systèmes éducatifs	21	7
Autres	1	—

Tableau IV : Pays de naissance

	Canada	Hors Canada
Francophones natifs	21	5
Francophones non natifs	40	5

Tableau V : Nombre d'années passées au Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta

	1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
Francophones non natifs	21	12	10	2
Francophones natifs	7	11	4	4