

**La présence de la francophonie et de
« l’anglophonie » dans le Programme du diplôme du
Baccalauréat International (IB)**

Maija Pajula

Mémoire de master

Programme de master : Enseignement et apprentissage des langues, Département de français

Institut de langues et de traduction

Faculté des Lettres

Université de Turku

Avril 2026

UNIVERSITÉ DE TURKU

Institut de langues et de traduction / Faculté des Lettres

PAJULA MAIJA : La présence de la francophonie et de « l'anglophonie » dans le Programme du diplôme du Baccalauréat International (IB)

Mémoire de master, 53 p. (18 p. d'annexes)

Département de français

Programme de master : Enseignement et apprentissage des langues, Département de français

Avril 2026

Ce mémoire de master a comme objectif d'étudier la manière dont la francophonie et « l'anglophonie » sont présentes et se reflètent dans l'enseignement du Programme du diplôme du Baccalauréat International (ci-après, IB). La francophonie et « l'anglophonie » sont des thématiques liées à l'enseignement culturel et aux compétences interculturelles (Brandt, 2024) qui sont essentielles dans l'enseignement des langues. En interrogeant les élèves de français et d'anglais et deux enseignants, nous cherchons à trouver quelles sont leurs conceptions et leurs attitudes concernant ces thématiques, mais aussi comment elles sont visibles dans l'enseignement.

Notre cadre théorique consiste en une présentation des programmes de l'IB, notamment le Programme du diplôme, qui est un programme international destiné aux lycéens autour du monde. Cette présentation souligne que notre intérêt se concentre sur un groupe de matières particulier : l'Acquisition de langues. Dans la partie théorique, nous discutons également les notions les plus importantes pour le mémoire, dont l'une est la francophonie. Pour la définir, nous nous basons entre autres sur la recherche de Phan et Guillou (2011) et les quatre classifications de Deniau (2001). Concernant « l'anglophonie », il s'agit d'une notion moins répandue que la francophonie. Dans sa définition, nous nous appuyons sur la recherche de Baneth-Nouailhetas (2010), par exemple, mais nous présentons également le modèle de Kachru (1985).

Notre corpus est constitué de deux questionnaires numériques, l'un destiné aux élèves et l'autre aux deux enseignants. Les questionnaires ont été conçus de telle manière que certaines questions étaient visibles uniquement aux élèves de français et certaines uniquement aux élèves d'anglais, de même pour les enseignants. Nous adoptons une méthode quantitative et comparative, ce que signifie que nous comparons les réponses des élèves et de l'enseignant de français et les élèves et l'enseignant d'anglais, ce qui nous permet de comparer la présence de la francophonie et de « l'anglophonie » dans l'enseignement.

Les résultats de l'étude révèlent que les deux thématiques sont présentes dans l'enseignement de Programme du diplôme mais que les contenus enseignés sont différents. Selon les réponses obtenues, la francophonie est un sujet connu des élèves et de l'enseignant tandis que « l'anglophonie » semble être un thème moins connu, ce qui est probablement lié à l'ambiguïté du mot. Les deux concepts sont enseignés, mais il est difficile d'estimer dans quelle mesure. Notamment concernant les élèves d'anglais, il y a une grande variation dans les réponses, ce qui rend l'interprétation difficile. Dans les études à venir, il serait intéressant d'étudier la francophonie et « l'anglophonie » dans un contexte plus étendu, peut-être à l'échelle nationale, voire internationale, pour obtenir des résultats plus généralisables.

Mots-clés : **Baccalauréat International, Programme du diplôme, programme d'enseignement, francophonie, anglophonie, compétences interculturelles**

Table des matières

1. Introduction	1
2. Le Baccalauréat International (IB)	3
2.1. Les programmes de l'IB	4
2.2. Le Programme du diplôme	5
2.3. Le groupe de matières Acquisition de langues.....	6
2.3.1. Le français <i>ab initio</i> et le français B	9
2.3.2. L'anglais B	9
3. La francophonie et « l'anglophonie » dans l'enseignement.....	10
3.1. La francophonie.....	10
3.2. La francophonie dans l'enseignement	13
3.3. « L'anglophonie »	15
3.4. « L'anglophonie » dans l'enseignement.....	17
4. Corpus et méthode d'analyse	20
4.1. La collecte des données et les participants	20
4.2. Les questionnaires	21
4.3. Méthode d'analyse	23
5. Analyse et résultats.....	24
5.1. Les réponses liées à la francophonie	24
5.1.1. Les connaissances des élèves sur la francophonie	25
5.1.2. Les connaissances de l'enseignant sur la francophonie	27
5.1.3. L'enseignement de la francophonie selon les élèves	28
5.1.4. L'enseignement de la francophonie selon l'enseignant	31
5.1.5. Les attitudes des élèves envers l'apprentissage de la francophonie.....	33
5.1.6. Les attitudes de l'enseignant envers l'enseignement de la francophonie.....	34
5.2. Les réponses liées à « l'anglophonie ».....	36
5.2.1. Les connaissances des élèves sur « l'anglophonie ».....	36
5.2.2. Les connaissances de l'enseignant sur « l'anglophonie ».....	39
5.2.3. L'enseignement de « l'anglophonie » selon les élèves	40
5.2.4. L'enseignement de « l'anglophonie » selon l'enseignant	43
5.2.5. Les attitudes des élèves envers l'apprentissage de « l'anglophonie ».....	45
5.2.6. Les attitudes de l'enseignant envers l'enseignement de « l'anglophonie »	46
6. Conclusion et discussion	47
Bibliographie.....	54
Webographie.....	57
Annexes	i
Annexe 1. Déclaration de confidentialité	i
Annexe 2. Le questionnaire pour les élèves.	iii
Annexe 3. Le questionnaire pour les enseignants	viii
Annexe 4. Résumé en finnois – Suomenkielinen tiivistelmä.....	xii

Liste des figures

Figure 1. L'OIF autour du monde (www7).....	12
Figure 2. L'anglais autour du monde (dans Rosenberg, 2025).	16
Figure 3. La comparaison élève-enseignant et francophonie-« anglophonie » sous forme d'une figure.	23
Figure 4. Les réponses des élèves de français pour la question 9 concernant les différents sens de la francophonie.....	26
Figure 5. Les réponses des élèves de français pour la question 12 à choix multiple concernant les régions francophones étudiées pendant les cours.....	30
Figure 6. Les réponses des élèves d'anglais pour la question 20 à choix multiple concernant le sens de « l'anglophonie ».....	38
Figure 7. Les réponses des élèves d'anglais pour la question 23 à choix multiple concernant les régions anglophones étudiées pendant les cours.	42

Liste des tableaux

Tableau 1. Les programmes de l'IB (www1).....	4
Tableau 2. Les matières dans le Programme du diplôme (www3).....	5
Tableau 3. La structure du groupe de matières Acquisition de langues (www1).....	7
Tableau 4. Les différents sens de la francophonie.	11
Tableau 5. Les définitions des élèves concernant le sens de la francophonie.	25
Tableau 6. Les réponses de l'enseignant de français pour la question 7 concernant les différents sens de la francophonie.....	27
Tableau 7. Les réponses des élèves de français pour la question 13 ouverte concernant les régions francophones mentionnées pendant les cours.....	30
Tableau 8. Les définitions des élèves concernant le sens de « l'anglophonie ».	37
Tableau 9. Les réponses de l'enseignant d'anglais pour la question 18 à choix multiple concernant le sens de « l'anglophonie ».	39
Tableau 10. Les réponses des élèves d'anglais pour la question 24 ouverte concernant les régions anglophones mentionnées pendant les cours.	42

1. Introduction

Nous vivons dans un monde culturellement divers. C'est une richesse : nous avons de nombreuses langues, des traditions, des valeurs et des attitudes qui coexistent dans notre planète commune. Les compétences culturelles jouent un rôle essentiel dans la vie quotidienne, mais aussi dans le domaine de l'éducation. En tant qu'institution, l'école est un point de départ important pour tout apprentissage, mais également pour l'enseignement culturel.

La connaissance des langues et des cultures qui nous entourent joue un rôle clé dans notre monde de plus en plus globalisé, ce qui souligne aussi le rôle de l'enseignement. Il est donc important d'étudier quel est le rôle de la culture et des compétences interculturelles ¹(Brandt, 2024) dans l'enseignement des langues. C'est pourquoi une idée pour une telle étude est née. Elle vient aussi de notre propre intérêt pour le métier d'enseignant de français et d'anglais mais aussi de l'absence d'études similaires. Le français et l'anglais sont choisis comme matières à étudier parce qu'ils sont des langues facilement comparables. Il s'agit de deux langues indo-européennes largement parlées dans le monde. Cependant, leurs différences peuvent poser une opposition intéressante. En tant que *lingua franca*, l'anglais peut poser un vrai défi face au français. Dans un contexte finlandais mais aussi dans le monde, l'anglais est une langue beaucoup plus dominante en comparaison avec le français. L'anglicisation du monde peut, selon Frath (2018), même conduire à la disparition de la francophonie dans une certaine mesure. En plus de tout cela, le programme international du Baccalauréat International (désormais IB, sauf dans les titres) a éveillé notre intérêt en raison de ses différences par rapport au programme d'enseignement finlandais.

Ce mémoire de master a pour objectif d'étudier la présence de la culture francophone et anglophone dans l'enseignement du français et de l'anglais. C'est pourquoi nos objets d'étude sont la francophonie et « l'anglophonie », à laquelle nous faisons référence avec des guillemets parce que ce terme n'est pas bien établi. Il s'agit néanmoins d'un terme approprié pour cette étude. Nous analysons la manière dont la francophonie et « l'anglophonie » se manifestent dans les programmes d'étude et dans l'enseignement de l'IB. En général, l'IB propose quatre programmes internationaux pour chaque tranche d'âge. Dans notre mémoire,

¹ Signifie la compréhension de sa propre culture en relation avec d'autres cultures, mais aussi la conscience des similitudes et des différences entre les cultures (Brandt, 2024).

nous nous concentrons seulement sur le Programme du diplôme destiné aux âges 16-19 (www1), mais nous allons aussi brièvement présenter les autres programmes. Le Programme du diplôme propose une éducation internationale autour du monde, mais le lycée choisi pour notre étude se situe en Finlande. Dans ce travail, nous nous intéressons au point de vue des apprenants en ce qui concerne l'enseignement de la francophonie et de « l'anglophonie » ainsi qu'aux conceptions des enseignants en la matière. L'étude se concentre sur le point de vue des élèves et des enseignants concernant deux langues étrangères, le français et l'anglais. Nous voulons examiner ces thématiques à travers le système de l'IB, qui a été relativement peu étudié, au moins dans un contexte similaire. De plus, nous n'avons pas trouvé de recherche comparant la francophonie et « l'anglophonie » dans l'enseignement des langues, pas dans le contexte finlandais en tout cas. Les études de Pohjola (2020) et de Dervin et Johansson (2011) sur la francophonie montrent que des études finlandaises ont été menées dans une certaine mesure mais qu'il manque l'aspect comparatif avec l'anglais et « l'anglophonie ». La francophonie et « l'anglophonie » comme thématiques sont toutes les deux d'actualité, donc très intéressantes à étudier.

La francophonie et « l'anglophonie » n'ont pas de définition univoque. Il existe plusieurs définitions pour les deux, au moins pour la francophonie qui est un terme couramment utilisé en français. Nous utilisons les définitions de Phan et Guillou (2011) et les quatre classifications de Deniau (2001) pour approcher cette notion. Au contraire, quand nous parlons de « l'anglophonie », ou plus couramment *anglophony* en anglais, il faut noter que le terme n'est pas aussi fréquemment utilisé, mais qu'il existe d'autres notions plus courantes, comme *anglophone* (Baneth-Nouailhetas, 2010 : 73). Nous avons néanmoins pris la décision d'utiliser ces deux notions et de comparer comment elles se réalisent dans l'enseignement du français et de l'anglais de l'IB dans le contexte finlandais. Pour notre étude, nous avons choisi un certain lycée au sud de la Finlande. Dans ce lycée, nous avons réalisé des questionnaires destinés aux élèves et aux enseignants de français et d'anglais.

La francophonie et « l'anglophonie » sont les termes les plus centraux pour notre mémoire. Dans ce travail, ils sont envisagés à travers la notion d'apprentissage culturel (cf. le chapitre 3) et de compétences interculturelles (cf. le chapitre 2.3.). C'est-à-dire que notre étude implique une perspective culturelle, mais dans un cadre éducatif. Ainsi, notre étude se place et se limite à un établissement scolaire. Dans ce mémoire, nous avons deux questions de recherche principales, qui sont les suivantes :

1. Comment la francophonie et « l'anglophonie » se reflètent dans l'enseignement du Programme du diplôme de l'IB ?

2. Quelles sont les différences entre le traitement de la francophonie et de « l'anglophonie » dans l'enseignement du Programme du diplôme de l'IB ?

Pour soutenir ces deux questions de recherche, nous proposons deux autres questions qui peuvent faciliter, approfondir et soutenir l'analyse en se basant sur une étude de cas :

3. Que pensent-ils les élèves de l'enseignement de la francophonie et de « l'anglophonie » ?

4. Comment les enseignants mettent en œuvre la francophonie et « l'anglophonie » dans leur enseignement du français et de l'anglais ?

Notre hypothèse est qu'il y a certainement des éléments culturels dans l'enseignement des deux matières, donc le français et l'anglais. En même temps, nous supposons que « l'anglophonie », ou le monde anglophone, est enseignée à une échelle plus grande que la francophonie. Notre hypothèse part du fait que l'anglais est vu comme une *lingua franca*, donc parlé partout dans le monde. Même si le français est aussi étudié en Finlande, nous supposons que la francophonie n'est pas enseignée de manière aussi variée que « l'anglophonie » ou le monde anglophone. Nous pensons aussi que le rôle de la francophonie dans un monde déjà très anglophone (dans les réseaux sociaux, par exemple) est une question d'actualité dans la société d'aujourd'hui. Aussi, il faut noter que notre groupe cible étudie toutes les matières en anglais dans un lycée international.

Dans ce qui suit, nous allons traiter le système de l'IB plus en détail. Puis, nous nous concentrons plus précisément sur français et anglais dans le cadre de l'IB.

2. Le Baccalauréat International (IB)

L'IB est un programme d'enseignement international avec 5800 écoles et presque 2 millions élèves dans 162 pays. Pour devenir une école ou un lycée membre de l'IB, avec un ou plusieurs programmes, il faut traverser un processus d'autorisation strict ([www1](http://www1.ibo.org)). En tant que programme, l'IB diffère par rapport au programme d'éducation ordinaire, comme le système scolaire en Finlande. Premièrement, les programmes proposés par l'IB sont indépendants des systèmes nationaux et des gouvernements, ce qui signifie une certaine liberté pour l'enseignement. Deuxièmement, l'IB a comme l'un des objectifs de « [...] proposer des

programmes d'études plus étoffés que les autres. » (www1). De plus, les programmes soulignent l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie.

La première école de l'IB en Finlande a été fondée en 1990. Pour le moment, il y a 18 écoles finlandaises qui offrent un ou plusieurs programmes d'IB, dont 16 offrent le Programme du diplôme, destiné aux lycéens (www1). Toute l'information qui concerne ces lycées d'IB finlandais est disponible sur le site d'Opintopolku (*Studyinfo*) (www2). En Finlande, le Programme du diplôme de deux ans est complété par une année préparatoire pour mieux correspondre au lycée finlandais de trois ans. Même en Finlande, la langue d'enseignement dans le Programme du diplôme est l'anglais. Cela suggère que les élèves ont un haut niveau de compétence en anglais parce qu'ils étudient toutes leurs matières scolaires en anglais.

Les expériences des élèves ou des anciens élèves de l'IB semblent généralement positives en Finlande. L'éducation de l'IB est considérée comme une excellente base pour l'internationalisation et un choix idéal pour l'apprentissage de l'anglais (Varis, 2014). Selon Varis, qui a passé l'IB en Finlande, un lycée IB est un moyen de préparation utile mais exigeant avant les études universitaires. Toutefois, la période de trois ans dans un lycée IB demande beaucoup de temps et d'efforts. Cette période est néanmoins considérée comme étant gratifiante : selon l'article, une grande quantité de travail dans un lycée IB peut faciliter les futures études au niveau supérieur. Une expérience similaire est décrite dans un article dans le magazine *Toveri*, où un ancien élève raconte ses propres expériences de ses années dans un lycée IB finlandais (Kaukonen, 2018). Kaukonen souligne plusieurs avantages, comme l'apprentissage de l'anglais, l'ouverture au monde (plus particulièrement le monde anglo-américain) et le sentiment d'appartenance chez les élèves de l'IB.

2.1. Les programmes de l'IB

Le système de l'IB propose un programme en continuum pour chaque tranche d'âge : le Programme primaire (PP), le Programme d'éducation intermédiaire (PEI) pour les jeunes adolescents, le Programme du diplôme (en anglais DP) et le Programme à orientation professionnelle (POP). Le tableau 1 ci-dessous présente chacun de ces quatre programmes plus en détail :

Tableau 1. Les programmes de l'IB (www1).

Le programme	Sa description
--------------	----------------

Programme primaire (PP)	Destiné aux enfants âgés de 3 à 12 ans ; l'éducation est centralisée sur l'élève ; l'élève apprend à prendre la responsabilité de son propre apprentissage.
Programme d'éducation intermédiaire (PEI)	Destiné aux jeunes âgés de 11 à 16 ans ; un programme qui permet à l'élève de construire des relations concrètes entre l'école et le monde.
Programme du diplôme	Destiné aux jeunes adolescents âgés de 16 à 19 ans (voir 2.1.1.)
Programme à orientation professionnelle (POP)	Un programme pour ceux qui veulent « suivre une formation à orientation professionnelle », destiné aux jeunes âgés de 16 à 19 ans.

Les programmes de l'IB présentés ci-dessus ne sont pas identiques entre eux parce que le contenu des programmes correspond à l'âge et au niveau des apprenants. Même si nous voyons des similarités avec un programme d'enseignement ordinaire, comme le programme finlandais, le système de l'IB est néanmoins assez unique. Contrairement au système éducatif finlandais, l'une de ses particularités est la longueur du PP qui commence dès l'âge de trois ans et continue jusqu'à 12 ans. Il serait donc très intéressant d'étudier plus spécifiquement tous les programmes disponibles. Notre étude et notre intérêt se limite néanmoins uniquement au Programme du diplôme. Nous allons examiner ce programme plus en détail parce qu'il est destiné aux lycéens et donc aussi le programme suivi par notre groupe cible.

2.2. Le Programme du diplôme

Le Programme du diplôme nous intéresse en tant qu'un des objets de notre étude. C'est un programme destiné aux lycéens de 16 à 19 ans. Selon le site web officiel de l'IB ([www1](http://www1.ibo.org)), ce programme se compose d'un tronc commun obligatoire et de six autres matières au total. Les élèves ont le choix de sélectionner six matières parmi six groupes de matières, comme l'illustre le tableau 2 ci-dessous :

Tableau 2. Les matières dans le Programme du diplôme ([www3](http://www3.ibo.org)).

	Le tronc commun	Les groupes de matières
Description	Obligatoire à tous	Choix de six matières dans six groupes ; choix entre niveau supérieur (NS) et niveau moyen (NM)

Composé	• de la théorie de la connaissance • du mémoire • du programme créativité, activité, service (CAS)	• Études en langue et littérature • Acquisition de langues - Langues classiques - Langue <i>ab initio</i> - Langue B • Individus et sociétés • Sciences • Mathématiques • Arts
----------------	--	--

Le tableau 2 précise ainsi les six groupes de matières dans le Programme du diplôme. **Le tronc commun**, au milieu, est composé de trois éléments de base obligatoires. Pour notre étude, le plus important sera de présenter les autres groupes de matières et de plus spécifiquement analyser les matières du groupe **Acquisition de langues**. Les six groupes de matières sont néanmoins tous présentés à droite du tableau. Les différentes matières disponibles sont par ex. la philosophie dans le groupe Individus et sociétés et la chimie dans le groupe Sciences. Voici seulement quelques exemples : en réalité, parmi les six groupes, les élèves doivent d'en choisir six. Cela signifie en général qu'un élève choisit une matière de chaque groupe. Cependant, si l'élève ne préfère pas de choisir une matière du groupe Arts, il est possible qu'il choisit deux matières d'un autre groupe (www3).

Parmi ces six matières, trois sont souvent étudiées au niveau moyen (NM), puis trois au niveau supérieur (NS). Ce choix est celui de l'élève : il dépend des intérêts et des points forts de chaque apprenant. Grâce à ce système, les élèves peuvent planifier leurs études assez librement pour obtenir l'éducation la plus utile pour eux en fonction de leurs projets d'avenir. Cependant, la combinaison de matières choisies par l'élève est plus stricte dans certains pays, comme en Suisse. Même si l'IB est une organisation internationale, les pratiques peuvent varier ainsi selon le pays et l'établissement (www1 ; www3).

2.3. Le groupe de matières **Acquisition de langues**

Dans le cadre de notre étude, le français et l'anglais font tous les deux parties du groupe **Acquisition de langues**, donc l'un des six groupes de matières du programme du diplôme. Du point de vue de notre étude, il est important de connaître ce groupe spécifiquement car il est composé des études de langues étrangères. Le groupe est composé des **langues classiques** et des **langues vivantes**, qui comprend les matières de **langue *ab initio*** et **langue B**. Parmi ces

trois alternatives, l'élève doit en choisir au moins une. Afin de présenter brièvement ces différentes matières disponibles dans le cadre du groupe Acquisition de langues, nous présentons un tableau qui illustre les principales différences à l'intérieur du groupe :

Tableau 3. La structure du groupe de matières Acquisition de langues (www1).

Acquisition de langues		
Langues vivantes	La matière	Sa description
	<u>Langue <i>ab initio</i></u>	Destiné aux élèves qui ne connaissent pas la langue ou la connaissent un peu. Disponible au NM et en 12 langues.
	<u>Langue B</u>	Destiné aux élèves qui ont déjà une connaissance de la langue choisie. Disponible au NM/NS et en 23 langues.
<u>Langues classiques</u>		Contient des cours de latin ou de grec ancien. Disponible au NM et NS.

Notre intérêt se concentre sur les langues vivantes et non sur les langues classiques. Nous voulons néanmoins montrer qu'il existe une troisième option pour étudier des langues étrangères. Pour rappel, un élève doit étudier au moins une matière dans le groupe de matières Acquisition de langues. Dans le cadre des langues vivantes, deux matières sont disponibles : langue *ab initio* et langue B. Le premier est destiné aux débutants et le second est orienté vers les apprenants plus compétents avec un niveau plus élevé. Il est possible d'étudier les cours de langue *ab initio* uniquement au niveau moyen, quand les cours de langue B sont offerts au niveau moyen et au niveau supérieur.

Les deux matières sont décrites et présentées sur le site web de l'IB. Pour notre mémoire, il est important que nous examinions leurs contenus et objectifs. Les objectifs globaux d'Acquisition de langues sont listés dans les guides de langue *ab initio* (www4) et de langue B (www5). Ces objectifs sont pris directement des guides mais les mots qui nous semblent les plus pertinents pour notre mémoire sont mis en gras par nous-même. Il y a huit objectifs communs au total pour les deux matières, qui sont les suivants :

1. Développer **la sensibilité internationale** à travers l'étude des langues, de cultures, et d'idées et de problèmes d'importance mondiale.
2. Permettre aux élèves de communiquer dans la langue qu'ils ont étudiée dans des contextes différents et des buts variés.
3. Favoriser une prise de conscience et l'appréciation d'un éventail de perspectives émanant de **personnes de cultures différentes** par l'intermédiaire de l'étude de textes et des échanges sociaux.
4. Approfondir la compréhension qu'ont les élèves **des liens entre les langues et les cultures** qui leur sont familières.
5. Faire prendre conscience aux élèves de l'importance de la langue dans d'autres domaines de la connaissance.

6. Fournir aux élèves, à travers l'apprentissage des langues et le processus de recherche, des occasions de s'investir intellectuellement et de développer des compétences de pensée critique et créative.
7. Fournir aux élèves des bases pour que la langue supplémentaire leur serve ultérieurement dans leurs études, leur profession et leurs loisirs.
8. Favoriser **la curiosité, la créativité et l'appréciation de l'apprentissage des langues** tout au long de la vie (www4 : 14 ; www5 : 15).

Selon les guides de langue *ab initio* et de langue B, l'une des principales philosophies dans toute l'organisation de l'IB est la **sensibilité internationale** qui est aussi l'un des objectifs de groupe de matières l'Acquisition de langues. Ce groupe de matières permet donc à l'élève d'obtenir une compréhension interculturelle (cf. page 1). Ici, les enseignants peuvent contribuer afin que les élèves aient accès à plusieurs perspectives concernant la langue et la culture. Les deux guides de langue *ab initio* et de langue B présentent cette idée comme suit (les mots en gras sont ajoutés par nous en raison de leur pertinence pour notre mémoire) :

La flexibilité qui caractérise ce programme de l'IB permet aux enseignants des cours d'acquisition de langues d'intégrer des idées et des ressources qui encouragent les élèves à voir des aspects de la langue et de **la culture** depuis des perspectives différentes (et parfois divergentes), afin de faire des comparaisons de la langue et de la culture dépourvues de jugement, et de **considérer la langue et la culture dans un contexte mondial**. (www4 : 10 ; www5 : 12)

Outre les objectifs présentés, il y a également cinq thèmes concrets autour desquels se concentre l'enseignement. Ces thèmes sont également présentés dans les guides de langue *ab initio* (www4) et de langue B (www5). Dans les deux matières, ces cinq thèmes sont les suivants : **identités, expériences, ingéniosité humaine, organisation sociale et partage de la planète**. Les principes pour chaque thème sont similaires pour *ab initio* et pour langue B, mais le traitement des thèmes varie selon le niveau de langue (www1). En examinant ces cinq thèmes, nous remarquons que tous les thèmes sont pertinents pour nous mais que certains sont plus proches de la francophonie et de « l'anglophonie ». Pour ces raisons, nous avons décidé de brièvement présenter tous les cinq thèmes (voir 2.3.1. et 2.3.2.) pour avoir une vue d'ensemble de leur contenu.

Nous allons donc continuer par la présentation plus spécifique des cours dans le cadre de l'IB et du groupe Acquisition de langues en nous concentrant plus particulièrement sur le français et l'anglais, donc les objets d'étude de notre mémoire. Notre objectif dans la partie qui suit est d'examiner les programmes d'études suivis par nos groupes cibles. Dans le cadre de notre étude, il est nécessaire de savoir quelle matière est enseignée aux élèves – langue *ab initio* ou langue B.

2.3.1. Le français *ab initio* et le français B

Selon l'enseignant de français² qui a participé à notre collecte de données (voir 4.1.), les élèves suivent les programmes d'études de la langue *ab initio* et de la langue B. Cela signifie que les deux matières sont mélangées. La raison derrière est que les élèves ont choisi deux matières différentes, disponibles en français, mais qu'un groupe commun a été créé. Cette disponibilité de matières distinctes à deux niveaux différents rend possible l'apprentissage du français aux élèves qui ne connaissent pas la langue préalablement, ou ceux qui la connaissent un peu. Cela signifie néanmoins que les élèves dans un même groupe de français suivent les cours de deux matières différentes, un cours de langue *ab initio* et l'un de langue B, et qu'ils peuvent avoir des compétences assez différentes.

Le programme d'études ou le guide de langue *ab initio* propose une présentation claire du contenu de matière englobant par exemple les cinq thèmes mentionnés ci-dessus. Chaque thème apporte quelque chose de nouveau, que ce soit lié aux relations personnelles (**identités**), loisirs, habitudes et fêtes (**expériences**), innovations et technologie (**ingéniosité humaine**), les problèmes sociaux et le rôle de l'individu dans la société (**organisation sociale**) ou le climat et l'environnement (**partage de la planète**). Ces sujets sont fixés pour tous les élèves de langue *ab initio*. Au total, il y a quatre sujets prescrits, c'est-à-dire obligatoires, pour chaque thème mentionné. Le nombre total des thèmes abordés devrait être 20 (www4).

Comme dit, certains élèves du groupe de français étudient la langue B et non la langue *ab initio*. Parce que les élèves d'anglais de notre étude suivent uniquement le programme d'études de la langue B, nous allons le présenter plus en détails dans ce qui suit.

2.3.2. L'anglais B

Selon l'enseignant d'anglais³ qui a participé à notre collecte de données (voir 4.1.), les cours d'anglais suivent uniquement le programme d'études ou le guide de la **langue B** et le cours *ab initio* n'est donc pas disponible dans cette langue. Cela signifie que le niveau d'anglais chez les élèves est relativement bon et qu'il n'y a pas de débutants d'anglais dans le Programme du diplôme, au moins dans le lycée choisi pour notre étude.

² L'information personnelle : pour la raison de l'anonymité des enseignants, l'identité des enseignants est confidentielle.

³ L'information personnelle : pour la raison de l'anonymité des enseignants, l'identité des enseignants est confidentielle.

Le guide de la langue B présente les mêmes cinq thèmes déjà listés. Cependant, il existe des différences dans le traitement des thèmes. Premièrement, les thèmes sont traités de manière plus approfondie et avancée parce que les élèves ont déjà un niveau de langue plus élevé. Deuxièmement, il n'y a pas de sujets prescrits, mais uniquement des sujets recommandés, comme la santé et le bien-être (**identités**), les vacances et voyages (**expériences**), la technologie (**ingéniosité humaine**), le monde du travail (**organisation sociale**) ou la mondialisation (**partage de la planète**) (www5).

Après avoir présenté le Programme du diplôme, nous allons continuer avec le traitement de la francophonie et de « l'anglophonie ». Concrètement, nous allons traiter ces termes au travers la notion de l'enseignement.

3. La francophonie et « l'anglophonie » dans l'enseignement

Dans ce qui suit, nous allons présenter et définir les notions les plus importants pour notre mémoire de master. Ce sont donc la notion de la francophonie et de « l'anglophonie ». Nous allons également présenter comment ces deux notions se manifestent dans l'enseignement selon des études antérieures.

3.1. La francophonie

La notion de francophonie n'est pas tout à fait explicite. L'inventeur du mot, Onésime Reclus, a introduit le mot pour la première fois l'année 1880. À l'époque, cette « première francophonie » faisait référence aux locuteurs de français, ce qui était fortement lié à la colonisation française (Phan et al., 2012 : 15). Cette première conception de la francophonie a été suivie par la deuxième francophonie, ce que Phan et al. (id. : 28) appellent la « fille de la décolonisation ». Aujourd'hui, nous vivons à l'époque de la troisième francophonie. Cette francophonie existe en plein cœur de la mondialisation (Phan et Guillou, 2011 : 15–16).

Encore aujourd'hui, la francophonie est une notion complexe et vague. Pour ces raisons, sa définition peut rester ambiguë. Selon Klinkenberg (2017 : 12), par exemple, il y a au moins deux sens pour la francophonie. Ces deux sens de la francophonie sont souvent distingués avec un F majuscule ou un f minuscule. La francophonie avec un F majuscule a un sens plutôt politique et la notion représente les États et les gouvernements qui font partie de l'Organisation Internationale de la Francophonie, l'OIF (Phan et Guillou, 2011 : 17). L'OIF la définit comme un système qui range tous rapports entre les pays francophones (www6). La

francophonie avec un f minuscule désigne les gens et les groupes de peuples qui utilisent et parlent le français dans leur vie. Cependant, il faut bien noter que le f minuscule est souvent utilisé pour faire également référence au F majuscule. Cela signifie que la forme avec un f minuscule est plus couramment utilisée. Pour ces raisons mentionnées, nous allons toujours faire référence au sens de la francophonie en utilisant le f minuscule.

Comme Phan et Guillou (2011 : 16) l'indique, « [i]l est impossible de réduire la francophonie à une définition unique ». Dans leur étude, Phan et Guillou (id. : 16–17) utilisent la classification de Deniau (2001) qui divise le concept de la francophonie en quatre parties que nous présentons dans le tableau 4 ci-dessous :

Tableau 4. Les différents sens de la francophonie.

Le sens	Définition
Un sens linguistique	« celui qui parle la langue française ou « personne parlant français ». »
Un sens géographique	« englobe les territoires des peuples qui, à travers le monde, ont pour langue (maternelle, seconde, officielle, courante, administrative ou encore de culture) le français. »
Un sens spirituel	« engendre un sentiment d'appartenance à une même communauté, créant ainsi une solidarité venant du partage de valeurs communes à l'ensemble des francophones. »
Un sens institutionnel	« les institutions qui œuvrent dans le cadre de la Francophonie institutionnelle telles que définies par la Charte de la Francophonie adoptée par les États et gouvernements membres le 23 novembre 2005 à Antananarivo, lors de la 21 ^e Conférence ministérielle de la Francophonie. »

Le tableau 4 montre que selon Deniau (2001), la conception présente de la francophonie est divisé en quatre sens. Premièrement, la notion peut désigner les gens francophones qui ont en commun la langue française. Deuxièmement, le terme peut aussi renfermer un sens géographique, faisant référence aux territoires où le français est parlé. Troisièmement, il reste un sens spirituel qui fait référence à une communauté francophone qui partage des valeurs communes, et quatrièmement, un sens institutionnel qui désigne les institutions de la Francophonie. En général, le tableau montre que la notion de la francophonie est très diverse. Selon Phan et Guillou (2011 : 18), il y a plusieurs raisons derrière cette diversité. L'une des raisons est évidemment l'histoire coloniale de la France. Un grand nombre de pays qui aujourd'hui font partie de la francophonie ont été précédemment colonisés par la France, alors que certains pays aujourd'hui considérés francophones n'ont jamais été colonisés par la France, comme l'Espagne ou l'Angleterre. Ces pays ont été géographiquement proche des pays francophones. D'autres pays, comme certains pays européens, ont été motivés d'adhérer volontairement sur la base d'autres raisons historiques (ibid.).

[illegible]

Selon la figure 1, il y a 53 États et gouvernements qui sont membres (en violet) de l'OIF pour l'instant. En plus de cela, il y a cinq membres associés (en orange) et 32 observateurs (en vert). Comme l'indique la carte, la francophonie selon l'OIF contient bien plus que des pays. Elle comprend aussi des médias francophones, comme TV5MONDE, ou des associations et des agences (www7).

3.2. La francophonie dans l'enseignement

Bien que la notion de francophonie soit vaste, nous nous intéressons particulièrement à la manière dont la francophonie est visible dans l'enseignement du français. Nous avons consulté des études antérieures sur l'enseignement du français, sur la culture et sur la francophonie. Chnane-Davin (2018 : 2-3), par exemple, se concentre sur l'enseignement de la francophonie. Selon elle, la francophonie dans son sens complet, donc politique, linguistique et culturel, est peu connu ou mal compris par les enseignants de français. Le contenu francophone est traité, mais pas de manière suffisamment approfondie. L'auteur liste des exemples des thématiques traitées, comme les célébrations de la semaine de la francophonie. Cet exemple donne l'impression que le traitement de la francophonie peut rester assez superficiel et qu'il ne couvre qu'une petite partie de la diversité de la notion.

Concernant d'autres expériences des enseignants sur la francophonie, Muller (2022 : 116) a trouvé que les enseignants considèrent ce thème comme étranger ou flou. En plus, la francophonie n'est pas nécessairement une priorité dans l'enseignement du français. Cela suggère que d'autres thèmes liés à l'enseignement d'une langue étrangère, comme la grammaire ou la phonétique, peuvent parfois être considérés comme plus importants. En ce qui concerne la langue française, toujours selon Muller (ibid.), le standard de la France est facilement priorisé devant les autres variantes françaises dans l'enseignement. Cela s'explique par les raisons de la compréhensibilité : la norme française est considérée comme la langue commune, donc la variante la plus compréhensible, pour tous les francophones (ibid.).

Le rôle de la francophonie dans un pays non-francophone, comme la Finlande, est une question très intéressante. Pour étudier des conceptions sur la francophonie chez les étudiants, Pohjola (2020) a fait une étude auprès d'étudiants universitaires en Finlande. Son objectif a été d'examiner les connaissances et les attentes des étudiants de première année sur ce thème. Selon les résultats qu'elle a obtenus, son groupe cible a majoritairement été capable de définir la notion de francophonie. Pour parler des connaissances acquises sur la francophonie avant l'université, les étudiants ont mentionné les locuteurs, la culture et la géographie comme des thèmes liés à la francophonie. Malgré cela, presque la moitié des répondants a pensé ne pas avoir suffisamment de savoir sur la francophonie (id. : 45). En plus, certains étudiants ont raconté que les pays francophones ont été peu traités à l'école, même si certains autres ont pensé que le traitement a été suffisant (id. : 40).

Dervin et Johansson (2011) ont également étudié la francophonie en Finlande en interrogeant les enseignants-chercheurs universitaires de français. Les résultats de leur étude suggèrent que la francophonie est présente dans les études universitaires finlandaises dans les départements de français mais qu'elle n'est pas un objet d'étude principal (id. : 38). Ils constatent par ailleurs que l'utilisation de la notion de francophonie n'est pas tout à fait systématique chez les enseignants-chercheurs interrogés (id. : 33). Ces résultats sont également en lien avec d'autres études sur les conceptions des enseignants sur la francophonie (Chnane-Davin, 2018 ; Muller, 2022), au moins partiellement. La similarité des études vient du fait qu'elles montrent tous que les enseignants ont des conceptions différentes sur ce que renferme la notion de francophonie. De plus, ces études prouvent également que la francophonie n'est pas suffisamment traitée. Encore une troisième étude finlandaise a été réalisée par Vepsä (2013) qui traite l'image des pays francophones au travers des manuels scolaires de français langue étrangère. Les résultats de son étude suggèrent que la francophonie est présentée au sens plus étendu dans la série de *Voilà*, mais que la série *Sur le vif* plutôt représente la France métropolitaine (id. : 62).

Ces quelques études antérieures montrent que la francophonie est enseignée à une certaine échelle mais que sa définition peut rester superficielle ou floue selon les enseignants et les étudiants ou élèves de français. Il s'agit peut-être du fait que la francophonie diffère beaucoup des autres thèmes ou matières scolaires. Par exemple, Muller (2022) et Ait Sagh (2022) considèrent la francophonie comme une thématique complexe à enseigner. Comme l'indique Ait Sagh (id. : 98) dans son ouvrage : « La francophonie n'est pas un objet simple à enseigner comme la physique ou les mathématiques, elle est complexe par ses aspects linguistique, culturel et politique ». Son ouvrage propose néanmoins plusieurs méthodes d'enseignement pour enseigner la francophonie, notamment au niveau linguistique, géographique, culturelle ou politique. La numérique et la francophonie sont également liées. Selon Ait Sagh (id. : 98-100), les nouvelles technologies et supports numériques peuvent aider à enseigner le contenu de la francophonie.

Muller (2022 : 114) considère aussi la francophonie comme une thématique compliquée. Il note que la coexistence de plusieurs définitions pour la francophonie comme nous l'avons vu (cf. le chapitre 3.1.) est un facteur qui explique la complexité de prendre en compte cette notion dans l'enseignement. Il distingue deux définitions ou sens de la francophonie qui sont les deux suivants :

Il semble qu'il y ait deux façons de définir la Francophonie : la première relève de l'adoption du sens commun, qui en fait un espace de dialogue entre individus et pays partageant un même « idéal » linguistique, voire culturel, et la seconde, plus complexe, inclut un ensemble de non-dits d'ordre historique, géopolitique et stratégique (ibid.).

Cette définition de Muller n'est pas tout à fait en lien avec celle de Deniau (2001), cité par Phan et Guillou (2011), mais il y a des éléments similaires dans les deux. En tout cas, plusieurs définitions de la notion peuvent rendre difficile sa compréhension et surtout son enseignement. Sur la base de ces quelques études antérieures, la francophonie ne semble pas non plus être une thématique priorisée dans le cadre des études en langue française. Avant tout, Muller (2022 : 117) propose que les concepts et thèmes liés à la francophonie soient clarifiés et bien définis. Si les enseignants n'ont pas une conception claire de ce que la francophonie signifie, il est pratiquement impossible de l'enseigner.

3.3. « L'anglophonie »

Contrairement à la notion de francophonie, celle de « l'anglophonie » n'est pas couramment répandue. Dans notre mémoire, nous avons fait le choix de toujours utiliser le terme même s'il n'est pas très courant. En utilisant cette notion, nous faisons référence à un ensemble culturel, géographique, linguistique et politique qui a en commun la langue anglaise (www8). Il faut néanmoins noter que le monde anglophone diffère beaucoup du monde francophone. Pour traiter « l'anglophonie » de manière comparable avec la francophonie dans notre mémoire, nous devons être consciente du statut de l'anglais dans le monde. Plus précisément, nous devons savoir comment son statut diffère de celui de français.

La notion de « l'anglophonie » n'est pas un terme couramment utilisé, même si le mot anglais *anglophony* existe dans l'*Oxford English Dictionary* (www9). Cependant, en anglais, l'adjectif *anglophone* est plus couramment utilisé que le substantif « anglophonie » (Baneth-Nouailhetas, 2010 : 73). Selon Baneth-Nouailhetas (2010), la francophonie et « l'anglophonie » ne recouvrent pas la même chose. Elle compare « l'anglophonie » par rapport à la francophonie de la manière suivante :

On peut d'ores et déjà suggérer que si les locuteurs d'anglais utilisent l'adjectif composé « English-speaking », ou parfois la locution simple « in English » et très marginalement l'adjectif « anglophone », c'est précisément parce que ces qualifications ne définissent presque jamais seules des espaces ou des identités : pas de « Anglophone literature », donc, mais : « East African literature in English », « Indian literature » in English (ibid.).

Nous pouvons constater que « l'anglophonie » peut être considérée comme une notion beaucoup plus globale que la francophonie. Pour Baneth-Nouailhetas (2010 : 76), ces deux

termes sont même asymétriques. Il est vrai que le rôle et le statut de l'anglais dans le monde diffère de celui du français. Selon Crystal (2020 : 29), le statut que l'anglais a obtenu vient de plusieurs raisons géographiques, historiques et socioculturelles. La colonisation britannique, ce qui a conduit à la diffusion de l'anglais partout dans le monde, est l'une des principales raisons pour lesquelles l'anglais est une langue dominante aujourd'hui. L'autre raison vient de la puissance économique des États-Unis pendant le 19^e siècle (id. : 59). Du point de vue socioculturel, l'anglais est aujourd'hui la langue dominante dans les médias et dans le transport, mais aussi dans les relations internationales (id. : 120-121). Pour ces raisons mentionnées, par exemple, il y a une différence entre le monde francophone et le monde anglophone.

Pour plus précisément illustrer la distribution de l'anglais dans le monde, nous considérons qu'il est nécessaire de présenter comment le monde anglophone est construit dans son sens géographique pour le comparer avec le monde francophone. Pour cette raison, nous présentons une vue d'ensemble des pays anglophones sur la figure 2 :

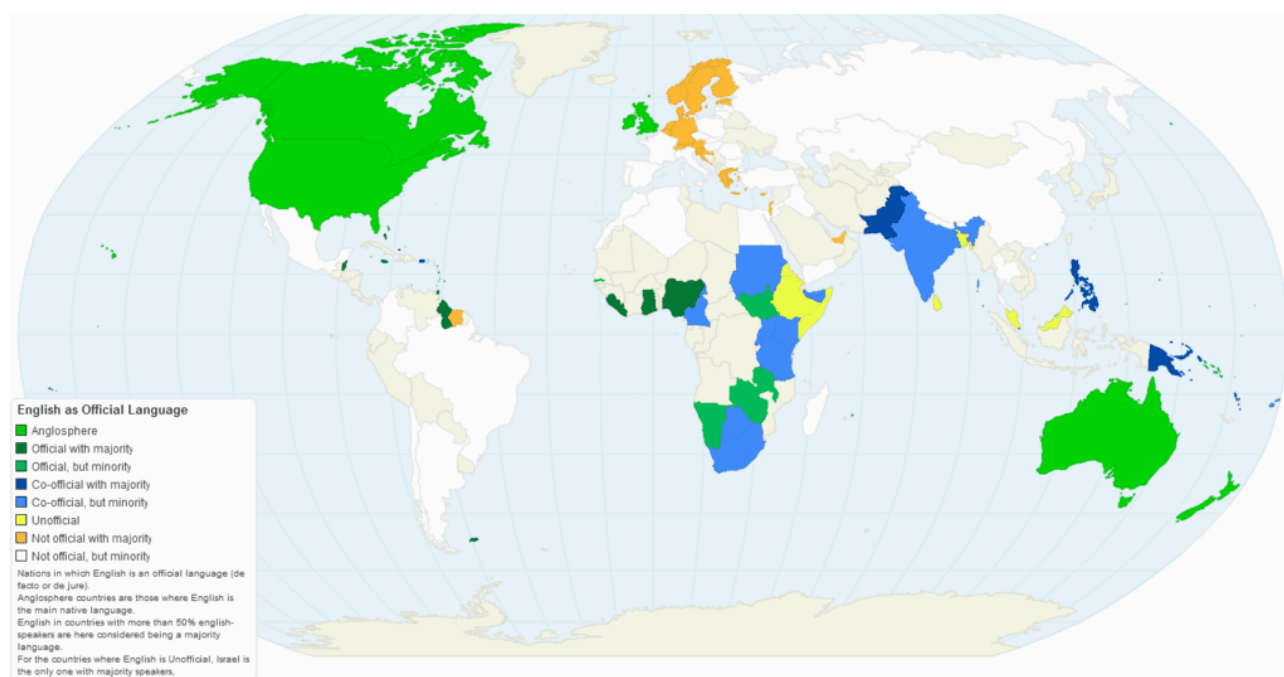


Figure 2. L'anglais autour du monde (dans Rosenberg, 2025).

La figure 2 n'est qu'une représentation de la distribution de l'anglais et du monde anglophone. Elle nous propose néanmoins une représentation assez exhaustive qui est facilement comparable avec la carte de l'OIF (voir la figure 1 dans 3.1.). Cette carte nous montre clairement comment la diffusion d'anglais diffère de celle de français. La figure 2 visualise le monde anglophone qui se compose de nombreux pays qui diffèrent tellement les

uns des autres. Dans certains pays, l'anglais est la langue officielle, parlée par la majorité ou par une minorité. En même temps, il y a aussi des pays anglophones où l'anglais n'est pas une langue officielle mais représentée par la majorité ou par une minorité de locuteurs.

Même si nous utilisons ici le terme « anglophonie », il y a aussi plusieurs autres termes liés au monde et à la culture anglophone. L'un des modèles liés à ce sujet est celui de Kachru (1985) qui est appelé *Kachru's Three Concentric Circles Model of English Language* (cité par Al-Mutairi, 2019 : 85–87). Ce modèle illustre la présence et l'utilisation de l'anglais dans le monde en trois cercles, ceux qu'il appelle le cercle **intérieur**, le cercle **extérieur** et le cercle en **expansion** (notre traduction et les mots en gras ajoutés par nous) (en anglais : *the Inner circle, the Outer circle and the Expanding circle*). Le cercle intérieur fait référence aux pays comme les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie où l'anglais est la langue officielle mais aussi la langue principalement utilisée. Le cercle extérieur concerne les pays comme l'Inde, le Singapore et le Ghana où l'anglais est largement utilisé en raison de l'histoire coloniale. Les pays anglophones qui restent font partie du cercle en expansion où l'anglais est utilisé en tant que langue étrangère. Pour ces pays, comme la Chine et le Japon, l'anglais est par exemple un moyen de communication dans les relations internationales (id. : 86).

Même si le modèle de Kachru est une représentation largement utilisée du monde anglophone, il a également reçu beaucoup de critiques en raison de sa simplicité et de sa catégorisation (ibid.). En l'absence de meilleurs modèles sur le monde anglophone, nous considérons la recherche de Kachru néanmoins un modèle suffisant pour une représentation du monde anglophone dans cette étude. Nous sommes également consciente du fait que l'histoire de la langue anglaise pourrait encore être étudiée plus loin, et nous considérons que l'œuvre de Crystal (2020) donne une présentation détaillée. Néanmoins, compte tenu de la nature de notre mémoire, nous n'avons pas l'intention de la discuter davantage, car nous voulons avant tout aborder le monde anglophone de point de vue d'enseignement.

3.4. « L'anglophonie » dans l'enseignement

Dans la partie précédente, nous avons donné la définition pour le terme « anglophonie » en la comparant avec la francophonie. De plus, nous avons présenté une courte histoire de l'anglais et l'étendu de « l'anglophonie » dans le monde. Comme pour la notion de francophonie, nous voulons plus particulièrement savoir quel est le rôle de « l'anglophonie » dans l'enseignement de l'anglais. Pour étudier cette thématique, nous nous sommes familiarisée avec des études

antérieures liés à l'enseignement de l'anglais, la culture ou le monde anglophone et « l'anglophonie ».

Pour comprendre la dominance de l'anglais, nous avons premièrement consulté l'article de Frath (2018). Il traite l'anglicisation, ses avantages et ses défauts dans le cadre de l'enseignement supérieur et de la recherche en France. D'un côté, selon lui, les avantages de l'anglicisation sont liés à une carrière future en anglais, l'usage de *lingua franca* et à l'accès aux publications du monde entier (id. : 29). De l'autre, selon Frath, l'anglicisation conduit à la perte des terminologies et des traditions françaises, car elle rend la tradition américaine plus dominante que la tradition locale. L'auteur affirme même que l'anglicisation mènerait à la fin totale de la francophonie. Elle souligne également que la menace de l'anglais est évidente s'il remplace la langue locale, comme le français (id. : 31–33).

Une deuxième étude antérieure concerne les représentations de l'anglais dans les manuels scolaires dans le contexte italien. L'étude de Lopriore et Vettorel (2015) présente également le statut de l'anglais en tant que *lingua franca* - ou en tant qu'anglais mondial - en parlant de *World Englishes*, aussi en faisant référence à la conscience des anglais multiples (*awareness of Englishes*). De plus, ils sont intéressés par la conscience linguistique dans une classe d'enseignement d'anglais. Ils expliquent que les manuels représentent souvent l'anglais d'un point de vue britannique ou américain. Il s'ensuit que plusieurs autres variantes de l'anglais peuvent être négligées (id. : 13). En étudiant des manuels scolaires italiens, Lopriore et Vettorel (id. : 15) ont observé que l'anglais britannique est la norme particulièrement dans les exercices d'écoute, mais aussi dans les exercices qui concernent le vocabulaire. De plus, ils ont remarqué qu'il n'y a pas suffisamment de mentions de l'anglais en tant que *lingua franca* ni en tant qu'anglais mondial. Les locuteurs non-natifs sont également peu impliqués dans les manuels, (ibid.), sauf dans la section culturelle.

L'étude de Schildhauer et al. (2020) concerne également l'enseignement de l'anglais ou les anglais mondiaux, ceux qu'ils appellent *Global Englishes*. Dans le contexte allemand, leur étude se concentre aussi sur les manuels, ce qui n'est pas notre objet d'étude, mais qui nous intéresse néanmoins. Les manuels qu'ils ont observés prouvent que les variétés traditionnelles, donc l'anglais britannique et américain, ont été les plus visibles dans les chapitres analysés. Cependant, ils ont également remarqué qu'un manuel plus récent montre la présence des anglais mondiaux mieux qu'un manuel plus ancien (id. : 29-31).

L'enseignement de l'anglais, le monde anglophone ou même « anglophonie » sont étroitement liés aux matériels authentiques. Radić-Bojanić (2020) traite ce sujet en étudiant les avis des enseignants qui enseignent l'anglais en tant que langue étrangère à de jeunes apprenants dans le contexte serbe. Pour étudier ce sujet, les enseignants ont été interrogés sur l'enseignement de la culture et sur leurs opinions concernant des matériels authentiques. Les résultats de l'étude révèlent que les six enseignants interrogés sont d'accord que la culture est une partie essentielle de l'enseignement d'une langue. L'un de ces six a néanmoins dit qu'il rencontre des difficultés concernant l'enseignement de la culture. En ce qui concerne les matériels utilisés dans l'enseignement, cinq enseignants ont relevé qu'ils utilisent des manuels comme outil principal. Cependant, cinq ont également mentionnés qu'ils ont utilisés d'autres matériels, comme des vidéos et des affiches, pour soutenir l'enseignement (id. : 117–119).

L'un des intérêts de la recherche de Radić-Bojanić a aussi été de savoir quelles sont les compétences des élèves sur le monde anglophone selon les enseignants. Les réponses des enseignants révèlent qu'ils supposent que leurs élèves ne sont pas très familiarisés avec la culture anglophone. Il faut néanmoins noter que les élèves de l'étude sont assez jeunes, seulement de 7 à 12 ans, ce qui pourrait influencer les opinions des enseignants. Les enseignants ont également été interrogés sur les modalités et les sources d'apprentissage de la culture anglophone par les élèves. Là, les enseignants soulignent l'école, mais aussi les sources plutôt informelles, comme la maison, la famille et les sources numériques, comme l'Internet (id. : 123–124).

Demircioğlu et Çakır (2015) ont également étudié les compétences des enseignants. Plus spécifiquement, leur étude traite les avis des enseignants d'anglais langue étrangère au Programme du diplôme de l'IB. Dans leur étude, ils ont interrogé 60 enseignants qui viennent de plusieurs pays, dont font partie la Turquie, le Royaume-Uni, la Nouvelle Zélande et l'Espagne. Leur intérêt se concentre sur l'enseignement des compétences interculturelles, mais aussi plus généralement sur l'enseignement de la culture. Selon la majorité des répondants dans leur étude, l'enseignement des compétences interculturelles dépasse en importance la grammaire etc. En même temps, certains enseignants interrogés ont répondu qu'ils considèrent l'enseignement de la grammaire et l'enseignement des compétences interculturelles aussi importants dans l'enseignement de l'anglais. Pour que leurs élèves puissent apprendre sur d'autres cultures, les enseignants choisissent par exemple l'utilisation des matériels authentiques. Concernant le Programme du diplôme, les enseignants pensent qu'il a un effet positif sur les compétences interculturelles de leurs élèves (id. : 29).

4. Corpus et méthode d'analyse

4.1. La collecte des données et les participants

Notre intérêt se concentre à la recherche dans un lycée IB car le Programme du diplôme de l'IB n'est pas beaucoup étudié en Finlande. L'IB propose des programmes internationaux pour les élèves du monde entier, ce qui nous semble vraiment intéressant mais aussi actuel. Nous envisageons également que nos intérêts principaux pour ce mémoire de master, donc la francophonie et « l'anglophonie », y compris la culture, la politique etc. pourraient apparaître dans les contenus enseignés dans un lycée IB. Ceci n'est toutefois qu'une supposition entre autres, mais c'est pourquoi un tel programme est intéressant à étudier.

La collecte des données a été effectuée en deux étapes. Premièrement, nous avons réalisé les questionnaires pour les élèves et l'enseignant d'anglais. Leurs réponses ont été collectées pendant un cours d'anglais. Pour préparer les élèves, nous avons expliqué les principes de notre étude. Les questionnaires ont été disponibles en ligne, ce qui a permis la participation pour tous. La participation a été volontaire et anonyme mais encouragée ; presque tous les élèves du groupe ont participé à l'étude et seulement un seul a arrêté pendant le temps de réponse. La collecte a pris 15 minutes maximum. Pendant ce temps, l'enseignant a également déposé ses réponses.

Les réponses des élèves et de l'enseignant de français ont été collectées un autre jour, aussi pendant un cours, selon les horaires ordinaires des élèves. Les élèves et l'enseignant ont reçu les mêmes conseils que les participants précédents, ce qui a rendu les deux instants presque identiques. Tous les élèves et l'enseignant ont participé et rendu leurs réponses. Nous pouvons supposer que les réponses des élèves et des enseignants sont assez fiables. Dans les questionnaires, les élèves ont dû répondre selon leurs propres connaissances sans utiliser de l'aide. Nous devons donc prendre en compte que les élèves auraient pu chercher l'information en ligne pour répondre aux questions. Malgré cela, nous n'avons aucune raison de supposer que les participants auraient utilisé une aide, comme des sites internet, pour écrire leurs réponses. En l'absence de preuve nous sommes certains de la fiabilité des réponses.

Notre groupe cible consiste en 22 élèves âgés de 17 à 19 ans et de deux enseignants. L'âge moyen des élèves est de 18 ans. Ils étudient ou enseignent le français, l'anglais ou les deux dans un lycée international en Finlande. Les groupes d'élèves (Annexe 1) ne sont pas de même taille : le groupe de français consiste en 9 élèves et celui d'anglais en 13 élèves.

Cependant, pour une telle étude, ce nombre est suffisant pour une comparaison valable. Pour protéger les données personnelles des participants, nous respectons le Règlement général sur la protection des données, donc le RGPD (www10). C'est-à-dire que toute l'information qui pouvait conduire à l'identification des participants est anonymisée.

Les élèves qui ont répondu au questionnaire semblent avoir des intérêts linguistiques variés. En plus du français ou de l'anglais, les élèves étudient par exemple le finnois (13 élèves), le suédois (2 élèves), l'espagnol (1 élève), l'allemand (2 élèves) ou d'autres langues, dont le japonais et le russe sont mentionnés. Cela suggère qu'ils ont déjà des connaissances sur la culture et la géographie de nombreux pays.

En ce qui concerne les deux enseignants, ils ont beaucoup d'expérience. Au total, l'enseignant de français a enseigné pendant 13 ans et l'enseignant d'anglais pendant 12 ans. Tous les deux racontent qu'ils ont également enseigné dans le cadre de Programme du diplôme depuis plus de 10 ans. Cela suggère qu'ils connaissent le Programme du diplôme très bien grâce à leur expérience. En plus des cours de français ou d'anglais, ils donnent également des cours de gestion d'entreprise (en anglais *Business management*) tous les deux. De plus, l'enseignant d'anglais enseigne la philosophie. Ils enseignent tous les deux uniquement au lycée IB en moment de collecte de données.

4.2. Les questionnaires

Il est important de prendre en compte plusieurs facteurs pour obtenir un questionnaire efficace. Ces facteurs incluent par exemple la longueur du questionnaire, c'est-à-dire le nombre de questions, mais aussi le public cible du questionnaire. Il faut aussi penser à la mise en page pour faciliter la compréhension du répondant (Borg, s.d.). Les questionnaires conviennent bien à la comparaison et l'évaluation des différents phénomènes et des situations. Ils proposent un moyen économique mais en même temps restreint pour collecter des données. Cela signifie qu'un questionnaire ne permet de collecter qu'un certain nombre de réponses. Le problème des questionnaires est lié aux répondants qui ne veulent pas y participer (Anttila, 2014).

Pour notre mémoire, le questionnaire est un moyen efficace pour la collecte de données parce que nous adoptons une méthode qualitative et comparative. Notre corpus consiste en deux questionnaires (Annexes 2 et 3) publiés sur la plateforme numérique *Webropol*. Les questionnaires étaient donc facilement accessibles pour tous les participants. La langue des

questionnaires était l'anglais, la langue d'enseignement des répondants. Nous avons fait le choix de créer deux questionnaires : l'un pour les élèves, l'autre pour les enseignants. Ils ont été construits de telle manière que tous les élèves ou enseignants peuvent répondre à un même questionnaire, l'un destiné aux élèves et l'autre aux enseignants.

Le questionnaire destiné aux élèves a consisté en 28 questions distribuées sur 12 pages. Six questions ont été communes à tous les élèves, 11 n'ont considéré que les élèves de français et les 11 autres que les élèves d'anglais. Les thèmes centraux ont été les mêmes pour tous les élèves, mais les questions ont été organisées de manière que certaines d'entre elles n'ont concerné que les élèves de français et vice versa. Le questionnaire destiné aux enseignants a consisté en 27 questions distribuées sur 16 pages. Cinq questions ont été communes aux deux enseignants, 11 ont considéré uniquement l'enseignant de français et les 11 autres questions seulement l'enseignant d'anglais. Comme les élèves, les enseignants ont aussi répondu tous les deux à un même questionnaire, mais uniquement aux questions qui les concernaient. Les questionnaires ont été planifiés et finalement fabriqués de telle sorte que toutes les questions n'étaient pas disponibles pour tous.

Le questionnaire des élèves a commencé avec une partie générale de cinq questions liées aux informations de base. Cela signifie des questions concernant par ex. leur âge et leur connaissance des langues. En ce qui concerne les enseignants, nous avons principalement voulu savoir combien d'années d'expérience ils ont tant qu'enseignants. Nous leur avons posé quatre questions liées aux informations de base. Les questionnaires ont continué avec des parties spécifiques pour les élèves et les enseignants de français et d'anglais. Ces parties ont été liées aux questions concernant notamment la francophonie et « l'anglophonie ». À la fin, tous les élèves et les deux enseignants ont eu une question commune qui est la suivante : « **Voudriez-vous ajouter autre chose ?** ». Cette dernière était une question facultative mais néanmoins intéressant s'il y a suffisamment de réponses de la part des élèves ou des enseignants.

Dans la création et l'invention des questions pour les questionnaires, nous avons utilisé les théories et les études antérieures déjà présentées dans ce travail, comme les classifications de Deniau (2001) pour définir la notion de la francophonie. Étant donné que nous n'avons pas trouvé de définition unique pour « l'anglophonie », nous avons utilisé plusieurs sources pour inclure tous les aspects possibles. En comparaison avec la francophonie, « l'anglophonie » n'est pas tout à fait comparable, mais approprié pour cette étude. En utilisant la notion, nous

faisons référence à une communauté et à un ensemble culturel, géographique, linguistique et politique partageant l'anglais (www9). De plus, nous avons utilisé l'aide de ChatGPT, qui est une application d'intelligence artificielle numérique. Cet outil nous a aidé à trouver des thématiques et des questions pertinentes pour répondre à nos questions de recherche. Sur la base de ce qui précède, nous avons fabriqué, sélectionné et catégorisé toutes les questions dans les questionnaires. Voir les questionnaires plus en détail en Annexes 2 et 3.

4.3. Méthode d'analyse

Comme méthode d'analyse, nous adoptons une méthode qualitative et comparative. Nous considérons cette méthode adaptée pour notre mémoire car une méthode comparative nous permet de traiter la francophonie et « l'anglophonie » sous différents angles. Cette méthode nous permet de premièrement analyser les réponses obtenues et puis les comparer. La figure ci-dessous illustre la méthode comparative de notre mémoire plus en détail :

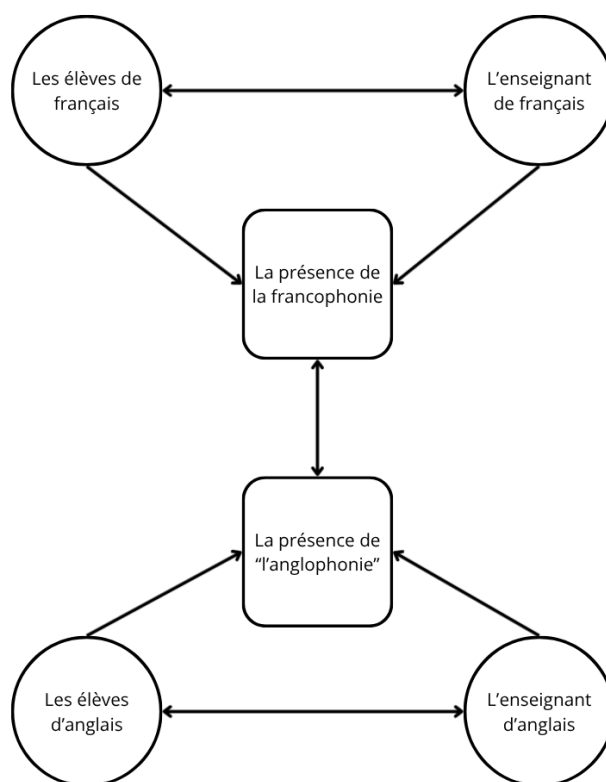


Figure 3. La comparaison élève-enseignant et francophonie-« anglophonie » sous forme d'une figure.

Nous comparons les réponses de telle manière que nous analysons d'abord les réponses des élèves de français et puis les réponses de l'enseignant de français, une section à la fois. Dans l'analyse, nous allons procéder de l'ordre des questionnaires et nous allons donc nous

concentrer d'abord sur la francophonie. Ensuite, nous allons comparer les réponses des élèves d'anglais et celles de l'enseignant d'anglais. Cette comparaison nous guidera vers le traitement de « l'anglophonie ». Après avoir analysé les réponses des participants, nous allons procéder dans le chapitre 6 avec la comparaison des résultats obtenues sur la présence de la francophonie et de « l'anglophonie ». Nous voyons cette disposition comparative très intéressante pour l'objet de notre étude. Pour compléter l'analyse, nous traitons aussi les études antérieures et comparons leurs résultats avec les nôtres.

Dans l'analyse, nous avançons une section à la fois en commençant avec les réponses des élèves et de l'enseignant de français. Nous analysons les réponses un thème à la fois, en commençant avec les réponses des élèves, puis celles de l'enseignant. Nous commençons en analysant leurs connaissances (5.1.1. et 5.1.2.), puis l'enseignement de la francophonie (5.1.3. et 5.1.4.) et finalement leurs attitudes envers la francophonie (5.1.5. et 5.1.6.). En ce qui concerne le traitement de « l'anglophonie », nous allons procéder de même manière. Nous analysons les réponses des élèves et de l'enseignant d'anglais dans 5.2. et dans ses sous-chapitres.

5. Analyse et résultats

Dans cette partie du mémoire, nous analysons les réponses de 22 élèves et de deux enseignants. Pour une meilleure compréhension du lecteur, nous avons décidé de traduire les questions qui sont analysées, mais pour les élèves et les enseignants, les questions étaient uniquement disponibles en anglais. Les traductions sont faites par nous-même ou avec l'aide d'un correcteur automatique.

5.1. Les réponses liées à la francophonie

Nous commençons par une analyse approfondie des réponses des élèves et de l'enseignant de français. Plus spécifiquement, nous traitons la francophonie, son enseignement et son importance selon les attitudes des participants. Les neuf élèves ont été interrogés sur leurs connaissances sur la francophonie. En général, notre objet est de savoir comment la thématique se reflète dans le Programme du diplôme. Plus précisément, nous voulons aussi savoir si les participants connaissent la notion, ce que les élèves pensent concernant l'enseignement de la francophonie et comment l'enseignant la comprend et l'enseigne.

5.1.1. Les connaissances des élèves sur la francophonie

Premièrement, nous avons voulu savoir si les élèves connaissaient le terme préalablement ou pas. Il s'agissait de la question 6, parce que les cinq premières questions destinées à tous les élèves précédaient les questions liées à francophonie. Lorsque nous avons demandé aux élèves s'ils avaient déjà entendu ce terme, seulement l'un de neuf élèves a répondu négativement. Cela suggère que presque tous les élèves connaissaient le terme. Dans la question qui suivait, donc la question 7, les réponses des élèves révèlent qu'ils ont entendu le terme particulièrement à l'école (8 élèves), mais aussi sur les réseaux sociaux (5 élèves), dans les nouvelles (4 élèves) ou par la famille ou des amis (2 élèves).

La question qui suivait nous intéresse particulièrement parce qu'elle nous révèle quelles sont les conceptions des élèves concernant la francophonie. Plus particulièrement, nous avons voulu savoir les perceptions des élèves avant de leurs donner des choix sur ce que signifie la francophonie. La question était la suivante : **8. Comment définiriez-vous brièvement le concept de francophonie ?** Les neuf élèves ont tous donné leur réponse selon leurs propres mots sans aucune source d'aide, même si l'un des élèves n'avait pas entendu le terme avant. Parmi ces réponses, nous avons toutes acceptées. Les définitions qui ressortaient des réponses des élèves sont présentées dans le tableau 5 ci-dessous :

Tableau 5. Les définitions des élèves concernant le sens de la francophonie.

Définition	Extraits	Réponses
Une personne qui parle français	« une personne qui parle français » « une personne qui parle français et/ou habite dans un lieu francophone » « un individu qui parle français » « [...] les gens qui principalement utilisent le français y compris tous les dialectes »	4
Le monde francophone	« le monde francophone » « un lieu où français est une langue officielle ou simplement très répandu » « je ne sais pas mais elle pourrait être le monde francophone entier »	3
Les deux	« [...] le fait que les gens parlent français dans d'autres pays que la France et qu'il y a beaucoup de locuteurs de français » « une personne qui utilise le français en plus d'autres langues [...] un pays peut être francophone indiquant que la population parle français »	2

Les définitions qui se trouvent à gauche montrent que presque une moitié des élèves a considéré que la francophonie désignait avant tout les gens qui parlent français. L'autre moitié a considéré que la notion faisait référence aux pays où le français est parlé OU qu'elle

désignait les deux sens simultanément. Ces définitions des élèves correspondent aux quatre sens de Deniau (2001), mais uniquement en ce qui concerne le sens linguistique et le sens géographique. Ces réponses nous montrent néanmoins que les élèves avaient des idées correctes en ce qui concerne le sens de la francophonie.

La question qui suivait était une question de choix multiple également liée au sens de la francophonie. Ici, nous avons voulu savoir quelles alternatives concernant les différents sens de la francophonie ont été choisies par les élèves. La question était la suivante : **9. Selon vous, à quoi fait référence « francophonie » ? Vous pouvez sélectionner plusieurs alternatives.** Les élèves ont eu quatre alternatives parmi lesquelles ils ont pu sélectionner au moins une ou même plusieurs. Ces quatre alternatives ont été inspirées par les quatre classifications de Deniau (2001). Les alternatives et la distribution des réponses des élèves sont visibles dans la figure 4 ci-dessus :

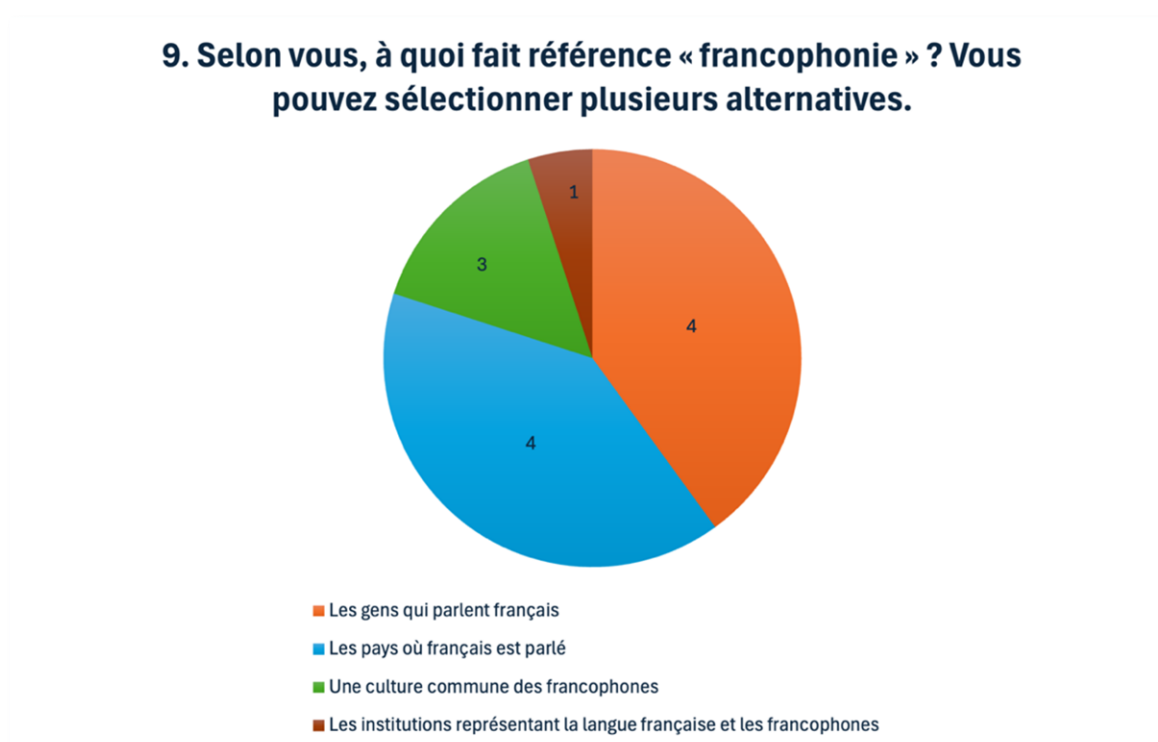


Figure 4. Les réponses des élèves de français pour la question 9 concernant les différents sens de la francophonie.

La figure 4 montre que les élèves ont majoritairement choisi que la notion de francophonie faisait référence aux gens (4 élèves) ou pays francophones (4 élèves). Certains ont néanmoins sélectionnés d'autres alternatives donc celles liées à une culture commune des francophones (3 élèves) ou aux institutions représentant la langue française et les francophones (1 élève). Ces réponses sont en lien avec les réponses pour la question précédente où les élèves ont écrit

leurs réponses eux-mêmes. Ces réponses mettent également l'accent sur les gens qui parlent français et aussi sur le monde francophone. Elles révèlent aussi que les élèves ont déjà une connaissance sur ce qui signifie la francophonie, ce qui est au moins partiellement en lien avec l'étude de Pohjola (2020). Dans son étude, les étudiants ont été principalement capables de donner une définition pour la francophonie.

5.1.2. Les connaissances de l'enseignant sur la francophonie

L'enseignant de français a été interrogé sur ses connaissances concernant la notion de francophonie avec des questions identiques que celles des élèves. Pour l'enseignant de français, ces questions étaient les questions 6 et 7. Pour la première mentionnée, l'enseignant a répondu avec ses propres mots sur la base de ses connaissances et ses opinions. Dans la suivante, l'enseignant a choisi parmi les mêmes quatre alternatives que les élèves concernant le sens de la francophonie. Lorsque l'enseignant a dû brièvement définir le concept de francophonie, il a répondu comme suit :

- (1) Le monde francophone, (mais) aussi une organisation, dont ne font pas partie tous les pays où français est couramment parlé.

Pour la question 7 qui a également concerné le sens de la francophonie, l'enseignant a choisi trois de quatre alternatives. Ses choix sont illustrés sous la forme d'un tableau ci-dessous :

Tableau 6. Les réponses de l'enseignant de français pour la question 7 concernant les différents sens de la francophonie.

Alternative	Sélection
Les gens qui parlent le français	x
Les pays où français est parlé	x
Une culture commune des francophones	
Les institutions représentant la langue française et les francophones	x

Les réponses de l'enseignant pour la question 6 (l'exemple 1) et 7 (le tableau 6) montrent que l'enseignant de français a estimé que la francophonie faisait référence aux gens, au monde et aux institutions francophones, mais pas à une culture commune des francophones. En plus, l'enseignant a précisé son opinion de la question 6 en incluant les gens qui parlent le français. La réponse ouverte de l'enseignant dans l'exemple 1 présente une définition plus vague que les choix à la question 7 présentés dans le tableau 6, donc dans une question à choix multiple. Ces réponses de l'enseignant sont facilement comparables avec l'étude de Chnane-Davin (2018) et de Muller (2022) qui avaient l'impression que la francophonie était une thématique

mal connue ou floue selon les enseignants. Contrairement à leurs études, nous avons l'impression que l'enseignant de français qui a participé à notre étude connaît la thématique assez bien.

Les réponses des élèves et de l'enseignant de français pour les questions concernant les connaissances sur la francophonie sont pour la plupart en lien les unes avec les autres. La seule différence essentielle est le choix d'une alternative particulière dans la question de choix-multiple, donc celle liée à une culture commune. Comme montré dans la figure 4, trois élèves ont sélectionné la culture commune parmi les alternatives. En même temps, l'enseignant n'a pas choisi cette alternative (cf. le tableau 6).

Ces résultats montrent que les élèves et l'enseignant ont une bonne connaissance de la francophonie. Nous y trouvons un lien avec les définitions de Deniau (2001), mais aussi des similarités avec d'autres études antérieures, comme celle de Pohjola (2020). La plupart de son groupe cible a également été capable de définir la notion de francophonie. Néanmoins, tous les étudiants n'ont pas donné de définition claire et correcte, ce qui indique qu'ils n'avaient pas tous connu la notion très bien (id. : 32-33).

5.1.3. L'enseignement de la francophonie selon les élèves

Après avoir interrogé les élèves de français sur leurs connaissances en ce qui concerne la francophonie, nous leur avons demandé si la francophonie est incluse dans l'enseignement du français et comment. Dans cette partie du questionnaire, les élèves ont répondu aux quatre questions. Dans ce qui suit, nous allons traiter les réponses des élèves à ces quatre questions.

Cette partie suivante du questionnaire concernant l'enseignement a commencé avec la question suivante : **10. À quelle fréquence sont des thèmes liés à la francophonie inclus dans les cours de français ?** Les élèves ont répondu sur une échelle de 1 (jamais) à 5 (très souvent), où personne n'a choisi 1 ou 2, ce qui indique que, selon les élèves, la francophonie est généralement incluse aux cours de français. Plus précisément, trois élèves ont choisi l'alternative 3, quatre l'alternative 4 et les deux élèves qui restent ont sélectionné l'alternative 5. La réponse moyenne des élèves est donc de 3,9. Sur cette base, nous savons déjà que la francophonie est probablement une thématique familière pendant les cours de français.

Pour savoir plus précisément quelles thématiques liées à la francophonie ont été traitées pendant les cours, nous avons interrogé les élèves avec une question ouverte qui était la suivante : **11. Quels sujets liés à la francophonie ont été traités ?** Nous avons accepté toutes

les neuf réponses ouvertes. Deux sujets ressortent particulièrement de réponses des élèves : la culture et les pays francophones. Néanmoins, d'autres thèmes ont également été mentionnés. La catégorisation des réponses est néanmoins difficile car un même élève a souvent mentionné plusieurs sujets traités. Pour cette raison, nous n'avons pas fait de catégorisation sous la forme de tableau, par exemple. À partir des réponses, nous avons sélectionné des extraits qui nous semblent les plus pertinents pour décrire les réponses à la question 11. Les mots en gras sont ajoutés par nous en raison de leur pertinence pour notre mémoire :

- (2) Différences dans **les dialectes** en français entre des pays francophones, des territoires d'outre-mer de la France, et **la culture** dans les pays francophones.
- (3) Nous traitons souvent **la culture française** et **les endroits différents où le français est principalement parlé** comme le Québec, nous traitons parfois aussi la prononciation de différents accents et dialectes, même si ce n'est pas si souvent.
- (4) Comment les Français et **la culture autour de la langue est présentée** dans différents endroits comme le Québec, le Madagascar, etc.
- (5) **Sujets culturels comme la littérature, la musique, les films**. Aussi, nous avons étudié **les jours fériés** et les vies des Français comme des professions et des calendriers scolaires. Aussi, différents pays comme le Canada, la France et le Sénégal.
- (6) Nous avons parlé de différents **pays où le français est parlé**, par ex. festival dans un pays africain [...] ou il y avait un texte sur comment la météo est différente dans divers pays francophones, mode de vie, **traditions** des gens.
- (7) **Culture, identité**.

Sur la base de ces réponses, nous constatons que les deux sujets les plus mentionnés sont la culture et les pays francophones. Cependant, nous ne pouvons pas ignorer d'autres sujets mentionnés, comme l'identité et les dialectes. Ce qui nous surprend est le fait que les sujets qui semblent être traités pendant les cours sont plutôt liés aux sujets culturels, ce qui n'était pas du tout mentionné par les élèves dans la première question liée aux connaissances de la francophonie, donc la question 3. Dans cette question, les élèves ont souligné le sens linguistique et le sens géographique (voir le tableau 5).

Pour encore préciser quels pays francophones ont été traités pendant les cours, même si plusieurs élèves ont déjà mentionné des pays dans la question 11, le questionnaire continuait avec la question 12 qui était la suivante : **12. Combien de régions francophones avez-vous étudiées pendant les cours de français ?** Les élèves ont eu trois alternatives parmi lesquelles ils ont dû choisir au moins une. Les alternatives et les choix des élèves sont présentés dans la figure 5 ci-dessous :

12. Combien de régions francophones avez-vous étudiées pendant les cours de français ?

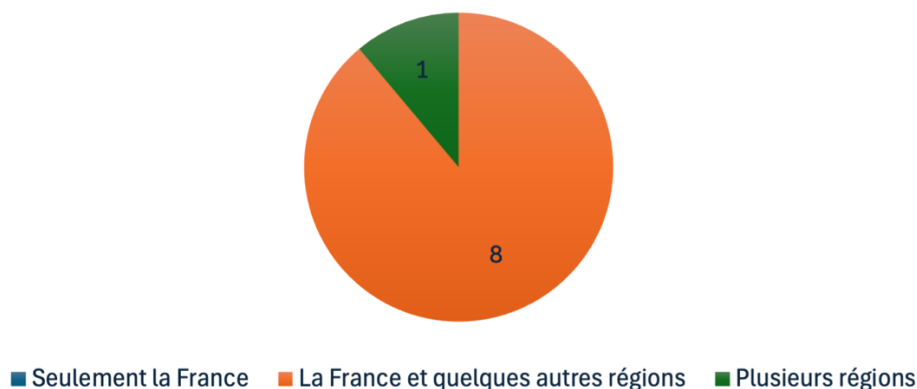


Figure 5. Les réponses des élèves de français pour la question 12 à choix multiple concernant les régions francophones étudiées pendant les cours.

La figure 5 montre qu'aucun élève n'a choisi l'alternative concernant seulement la France. Nous remarquons que la majorité, c'est-à-dire huit élèves, a choisi l'alternative concernant la France et quelques autres régions. Cependant, il serait encore mieux d'avoir plus de choix pour la troisième alternative concernant le traitement de plusieurs régions – seulement un élève a choisi cette alternative.

Finalement, nous avons encore voulu préciser quelles régions francophones ont été traitées pendant les cours selon les élèves. Dans la question 13, nous avons interrogé les élèves comme suit : **13. Quelles régions francophones ont été mentionnées pendant les cours de français ?** Les élèves ont répondu de manière ouverte, avec leurs propres mots. Tous les élèves ont mentionné au moins une région mais la majorité a listé plusieurs pays ou régions. Nous avons décidé de catégoriser les pays ou les régions mentionnés par les élèves dans un tableau.

Tableau 7. Les réponses des élèves de français pour la question 13 ouverte concernant les régions francophones mentionnées pendant les cours.

Région	Réponses
France, Marseille, Bretagne	5
Canada, Québec	8
Suisse	3
Belgique	3
Afrique (de l'Ouest), Madagascar, Côte d'Ivoire, Sénégal, Morocco	7
Collectivités d'Outre-Mer (COM), Nouvelle-Calédonie	2

Haïti	1
-------	---

Le tableau 7 visualise la distribution des réponses des élèves de français pour la question 13 sur le traitement des régions francophones. Nous pouvons constater que la majorité, c'est-à-dire huit élèves, ont mentionné le Canada ou le Québec comme l'une des régions francophones traitées. Sept sur neuf élèves ont mentionné l'Afrique ou des pays africains et cinq élèves ont mentionné la France ou au moins une région française. L'un des élèves a aussi mentionné la Marseille, ce qui n'est pas une région mais une ville. Nous avons néanmoins décidé de prendre en compte cette réponse parmi les mentions liées à la France. En général, le tableau 7 montre que les élèves ont listé une grande variété des régions francophones. Tous les élèves ont donné une réponse qualifiée avec au moins une région mentionnée, mais la majorité des élèves a mentionné plusieurs pays ou régions francophones.

En général, les réponses pour les questions 10-13 concernant l'enseignement de la francophonie révèlent que la francophonie a été traitée pendant les cours de français, au moins selon les élèves. Dans ce qui suit, nous nous intéressons au côté d'enseignant sur le même sujet. Nous voudrions savoir s'il y a des différences ou des similarités entre les réponses de l'enseignant et des élèves.

5.1.4. L'enseignement de la francophonie selon l'enseignant

Dans le questionnaire destiné à l'enseignant de français, les questions 9-11 étaient particulièrement liées à l'enseignement des contenus francophones. Les questions étaient similaires que celles destinées aux élèves mais orientées vers le point de vue d'enseignant. De plus, nous avons également demandé à l'enseignant une question liée au curriculum. La question huit pour l'enseignant était la suivante : **8. Est-ce qu'il y a des mentions de la francophonie dans le curriculum utilisé ? Si oui, comment est la francophonie incluse ?** Pour cette question, l'enseignant a donné une réponse courte mais encore pertinente. Sa réponse était la suivante :

- (8) Oui, je pense que le mot est utilisé, mais en général l'importance des points de vue variés est reconnue et soulignée.

Cette réponse de l'enseignant nous donne l'impression que la francophonie est une partie importante dans le curriculum, ce qui est aussi en lien avec les objectifs de groupe Acquisition de langues. Même s'il n'y a pas de mention directe de la francophonie dans les objectifs globaux, par exemple, il y a plusieurs mentions de la culture (voir 2.3.). Nous trouvons

également un lien entre les thèmes de langue *ab initio* et de langue B (www4 ; www5) et la réponse de l'enseignant.

Comme avec les élèves, nous avons voulu savoir à quelle échelle la francophonie a été incluse dans les cours de français et quelles ont été les régions traitées. Nous avons abordé le sujet avec la question suivante : **9. À quelle fréquence sont des thèmes liés à la francophonie inclus dans vos cours de français ?** Similairement aux élèves, l'enseignant a répondu sur une échelle de 1 (jamais) à 5 (très souvent). L'enseignant a sélectionné l'alternative 4, qui pour nous signifie que l'enseignant a traité les thèmes liés à la francophonie fréquemment. De plus, la réponse de l'enseignant correspond avec celle des élèves qui ont eu une réponse moyen de 3,9 dans la même question.

Pour continuer l'interrogation de l'enseignant sur l'enseignement de la francophonie, nous avons demandé à l'enseignant de français encore deux questions liés aux contenus traités pendant les cours. Ces questions étaient numérotées 10 et 11. Puisque nous assumions que l'enseignant soit capable de donner ses réponses avec ses propres mots, nous avons uniquement eu des questions ouvertes dans cette section du questionnaire. Nous continuons avec le traitement de la question 10 qui était la suivante : **10. Quels sujets liés à la francophonie ont été traités ?** La réponse ouverte de l'enseignant était la suivante ; nous avons mis en gras les mots points les plus importants pour nous :

- (9) Québec, pays d'Afrique du Nord francophones, différentes zones à l'Europe où français est parlé, les îles françaises, la variation dans la langue qui dépend des régions/pays où il est parlé.

La question 11, présenté dans ce qui suit, a renforcé la question précédente : **11. Sur quelles régions francophones vous avez tendance à vous concentrer pendant le cours de français ?** L'enseignant a répondu comme suit :

- (10) La France en Europe, puis Québec, puis autres pays européens où français est une langue officielle.

Les réponses de l'enseignant de français pour les questions 10 et 11 nous donnent l'impression que plusieurs sujets et régions ont été traités pendant les cours de français. L'enseignant a souligné la France en tant que l'un des pays traités mais il a mentionné également plusieurs autres régions francophones, comme certains pays d'Afrique ou le Québec. Nous trouvons beaucoup de ressemblances en comparant les réponses des élèves et de l'enseignant. Cependant, nous remarquons aussi que certains élèves ont listé des sujets traités que l'enseignant n'a pas mentionné, comme la littérature ou les jours fériés (l'exemple 5), alors que la réponse de l'enseignant se concentre plutôt aux pays. Les élèves ont

généralement listé plus de noms de pays que l'enseignant, ce qui s'explique au moins partiellement par le fait qu'il y avait plus des élèves, mais le contenu des réponses reste néanmoins très similaire. Il faut aussi noter que les questions des élèves et de l'enseignant n'étaient pas totalement identiques, ce qui a peut-être aussi influencé leurs réponses. L'idée principale a été de savoir si les élèves et les enseignants étaient principalement en accordance dans leurs réponses. Pour nous, il semble évident qu'ils sont d'accord. En comparaison avec l'étude de Chnane-Davin (2018), par exemple, qui a indiqué que le traitement de la francophonie peut rester superficielle, le traitement des contenus semble plus varié dans le cas de notre groupe cible.

5.1.5. Les attitudes des élèves envers l'apprentissage de la francophonie

Les attitudes des élèves et l'apprentissage sont évidemment en relation. La dernière partie du questionnaire destinée aux élèves de français concernait notamment les attitudes des élèves sur le sujet de l'apprentissage de la francophonie. Dans cette partie finale du questionnaire, les élèves de français ont répondu aux trois questions obligatoires, donc les questions 14, 15 et 16. La question 14 était la suivante : **14. À quel point pensez-vous qu'il est important d'apprendre de la francophonie ?** Les élèves ont répondu sur une échelle de 1 (pas du tout important) à 5 (très important) où la majorité d'entre eux a sélectionné l'alternative 4. Pour nous, cela signifie que la francophonie est une thématique importante selon les élèves interrogés. De plus, personne n'a choisi les alternatives 1 ou 2.

Après avoir interrogé les élèves sur l'importance de l'apprentissage de la francophonie, nous leur avons demandé s'ils voudraient apprendre encore plus. La question que nous avons posée sur ce sujet était la suivante : **15. Voudriez-vous apprendre plus de la francophonie dans l'avenir ?** Les élèves ont eu trois alternatives : « oui », « non » ou « je ne suis pas sûr ». Si l'élève a raconté qu'il voudrait approfondir ses connaissances, il a également eu la possibilité de justifier son choix. Les choix ont été distribués entre deux alternatives, donc « oui » (4 élèves) et « je ne suis pas sûr » (5 élèves). La question qui suivait, destinée aux élèves qui ont répondu « oui » dans la question 15, était la suivante : **16. Si oui, comment voudriez-vous apprendre plus sur le sujet ?** Même si quatre élèves ont répondu « oui » dans la question 15, six ont justifié leur choix dans 16. Ces justifications sont diverses : pour cette raison, nous avons décidé de les présenter toutes. Voici les réponses ouvertes des élèves ci-dessous :

(11) À travers des publicités vidéo, interactions et activités pour apprendre de la culture et les raisons derrière son identité francophone.

- (12) Découvrir cela à travers la langue et comment la langue se varie dans les régions.
- (13) À travers les réseaux sociaux il me semble le plus facile. Ou au moins des vidéos serait sympa. Cela m'aiderait à visualiser ce que j'apprends par exemple la nourriture ou les vacances.
- (14) J'aimerais savoir comment les différences sont entre l'ensemble du monde francophone et la France métropolitaine.
- (15) Juste en quoi les différentes régions parlent-elles différemment, peut-être ?
- (16) Qu'est-ce que les distingue des anglophones.

Nous identifions dans les réponses des élèves trois thèmes différents. La première, c'est le vouloir des élèves d'apprendre à travers des moyens variés, comme via des sources multimodales, dont vidéos et les réseaux sociaux sont mentionnées. De plus, l'un des élèves a mentionné l'interaction et les activités. Le deuxième thème qui ressort des réponses ouvertes est le souhait des élèves d'apprendre sur les différences régionales dans l'usage de français. Finalement, l'un des élèves a mentionné qu'il voudrait savoir comment les francophones sont différents en comparaison avec les anglophones. Après ces questions liées à la francophonie, les élèves ont eu la possibilité d'encore ajouter quelque chose dans une question facultative. En ce qui concerne cette question, les élèves de français n'ont rien ajouté qui pourrait être analysé plus loin.

Avant que nous continuions avec les réponses de l'enseignant sur les attitudes et la partie concernant « l'anglophonie », nous pouvons déjà tirer une conclusion brève des réponses des élèves de français. En général, les réponses nous donnent l'impression que les élèves connaissent la francophonie dans une certaine mesure, mais que leurs conceptions représentent principalement le sens linguistique et géographique (cf. Deniau, 2001). Ils ont été capables de nommer plusieurs pays ou régions francophones traités pendant les cours, ce qui indique que le traitement de francophonie a été varié. Ils considèrent aussi pour la plupart que la francophonie est une thématique importante et qu'ils voudraient aussi, au moins certains d'entre eux, d'apprendre encore plus sur le sujet.

5.1.6. Les attitudes de l'enseignant envers l'enseignement de la francophonie

Pour que nous puissions tirer des conclusions de la manière dont la francophonie se reflète dans l'enseignement de français, nous devons encore analyser les dernières réponses de l'enseignant de français. L'enseignant a répondu à quatre questions concernant ses attitudes envers l'enseignement de la francophonie. Pour commencer cette dernière partie du questionnaire, l'enseignant a répondu sur une échelle de 1 à 5, en continuant la phrase suivante : **12. Comprendre et enseigner la francophonie est...** Sur une échelle de 1 (très

difficile) à 5 (très facile), nous remarquons que l'enseignant a fait le choix de l'alternative 4 et qu'il considère que l'enseignement de la francophonie est facile. Dans la direction opposée, par exemple Ait Sagh (2022) est d'avis que la francophonie est une thématique difficile à enseigner.

La question suivante a approfondi la question précédente en interrogeant l'enseignant sur l'importance de l'enseignement de la francophonie. La question était la suivante : **13. Quelle importance accordez-vous à l'enseignement de la francophonie ?** Entre les choix de 1 (pas du tout important) et de 5 (très important), l'enseignant a choisi 4, ce qui indique que la francophonie est une thématique importante dans l'enseignement. Les dernières questions orientées à l'enseignant de français étaient les deux suivantes : **14. Voudriez-vous enseigner les élèves plus de la francophonie dans l'avenir ?** et **15. Si oui, comment ?** Dans la question 14, l'enseignant a répondu « je ne suis pas sûr ». Dans la question 15, il a justifié son choix comme suit :

(17) Je devrais m'organiser concernant ce sujet. Maintenant les différents pays et phénomènes viennent quand approprié et avec les manuels (scolaires) mais je ne suis pas trop systématique là-dessus. Et il y a tellement des contenus à traiter en tout cas.

La réponse ouverte de l'enseignant de français suggère que son enseignement de la francophonie pourrait être mieux organisé. Comme Dervin et Johansson (2011) l'indiquent, la francophonie n'est pas nécessairement un objet d'étude principale dans l'enseignement, ce qui reflète dans la réponse ouverte de l'enseignant aussi. Il a mentionné également les manuels scolaires, ce qui n'était pas l'objet de notre étude. Comme Vepsä (2013) a étudié, les représentations du monde francophone peuvent varier selon les manuels.

Dans la dernière question, où il s'agissait d'une question facultative, l'enseignant a eu la possibilité d'encore ajouter quelque chose de supplémentaire. L'enseignant de français a volontairement répondu comme suit :

(18) Des présentations sur les régions francophones sont toujours proposées à chaque groupe et chaque année il y a plusieurs occasions de les découvrir, mais je ne sais pas dans quelle mesure ils en ont eux-mêmes conscience.

La réponse ouverte de l'enseignant met en évidence les présentations comme un moyen d'apprentissage. Cet ajout prouve que des moyens variés ont été utilisés pour que les élèves puissent apprendre davantage sur la francophonie. Pour faire une brève conclusion du chapitre 5.1. et de ses sous-chapitres, nous pouvons constater que la francophonie est un sujet connu pour les élèves et pour l'enseignant. La francophonie est également traitée de manière variée

selon les élèves mais aussi selon l'enseignant. Plusieurs régions traitées ressortent de réponses des participants. Concernant les attitudes envers le traitement des contenus francophones, non seulement les élèves mais aussi l'enseignant considèrent le thème important. L'enseignant a expliqué qu'il devrait s'organiser mieux concernant le traitement, mais qu'il néanmoins considère l'enseignement de la francophonie facile.

Dans ce qui suit, nous poursuivrons notre analyse avec le traitement des réponses liées à « l'anglophonie ». Nous allons donc traiter les réponses pour les questions destinées aux élèves et à l'enseignant d'anglais en avançant un thème à la fois, en commençant toujours avec les réponses des élèves.

5.2. Les réponses liées à « l'anglophonie »

Pour comparer les réponses liées à la francophonie traitées dans ce chapitre, nous allons réaliser une analyse similaire qui concerne les réponses liées à « l'anglophonie ». Les 13 élèves d'anglais ont tous répondu au questionnaire et à toutes les questions qui ont été destinées pour eux. Nous commençons avec les parties des questionnaires concernant les connaissances sur la notion de « l'anglophonie » en commençant avec les réponses des élèves.

5.2.1. Les connaissances des élèves sur « l'anglophonie »

Nous avons premièrement voulu savoir si les élèves d'anglais connaissaient le terme préalablement ou pas. Dans le questionnaire destiné uniquement aux élèves, il s'agissait de la question 17 car les questions liées à la francophonie précédaient la partie concernant « l'anglophonie ». Nous avons donc demandé aux élèves d'anglais s'ils avaient entendu le terme ou pas, où huit élèves ont répondu « oui », trois élèves ont répondu « non » et le reste, donc deux élèves, ont sélectionné l'alternative « je ne suis pas sûr ». Cette distribution des choix indique que la majorité des élèves a entendu le terme. La question 18 qui suivait cherchait à découvrir où les élèves avaient rencontré le terme. Dans cette question à choix multiple, la distribution des réponses indique que les élèves ont entendu le terme à l'école (6 élèves), aux réseaux sociaux (5 élèves), dans les nouvelles (2 élèves) ou par la famille ou des amis (3 élèves). Il y avait aussi trois réponses où certains élèves ont indiqué qu'ils n'avaient pas rencontré le terme préalablement. De plus, il y avait deux réponses pour l'alternative « Ailleurs, où ? ». Dans cette alternative, deux élèves ont indiqué qu'ils ne savaient pas exactement où ils avaient rencontré ce terme. Ces réponses déjà révèlent que le terme « anglophonie » est moins connu pour les élèves d'anglais que la notion de francophonie pour

les élèves de français. Nous considérons que ce résultat vient du fait que « l'anglophonie » n'est pas une notion très répandue (Baneth-Nouailhetas, 2010), ce qui a déjà été discuté plusieurs fois dans la partie théorique.

Comme les élèves de français qui ont donné les définitions pour la francophonie, nous avons également voulu savoir quelles étaient les conceptions et connaissances des élèves d'anglais sur « l'anglophonie » avant de leur donner des choix. La question posée était la suivante : **19. Comment définiriez-vous brièvement le concept de « l'anglophonie » ?** Les 13 élèves ont tous répondu avec leurs propres mots sans source d'aide. Les perceptions des élèves variaient d'un élève à l'autre, mais nous avons néanmoins fait un tableau qui présente les définitions qui ressortent des réponses des élèves. Les extraits des élèves sont les suivants :

Tableau 8. Les définitions des élèves concernant le sens de « l'anglophonie ».

Définition	Extraits	Réponses
Une personne qui parle anglais	« L'utilisation d'anglais, les personnes parlant anglais et la communauté des personnes parlant anglais, c'est donc un concept plus large » « appartenir à une population anglophone » « une personne dont l'anglais est la deuxième langue » « la capacité de parler anglais ? »	4
Le monde anglophone	« indique souvent un lieu où anglais est utilisé, en tant qu'une langue officielle où une langue couramment utilisée » « le monde anglophone » « [...] il s'agit d'un pays avec « deux » régions, l'une qui parle anglais et l'autre français. et l'anglophonie est la région anglophone »	3
Autres	« [...] quelque chose en rapport avec l'anglais et les langues apparentées » « peut-être quelque chose concernant la discrimination du langage ? »	2
Pas de réponse	« je ne suis pas sûr » « je ne sais pas ce que ça veut dire malheureusement » « je ne sais pas ce que c'est » « je ne sais pas »	4

Les définitions qui se trouvent à gauche montrent que les réponses des élèves peuvent être catégorisées en quatre thématiques. Quatre élèves ont dit que « l'anglophonie » signifiait les personnes qui parlent anglais et trois élèves ont raconté que la notion faisait référence au monde anglophone. Deux élèves ont donné d'autres définitions et quatre élèves n'ont pas été capables à définir la notion. Ces réponses montrent que certains élèves avaient des conceptions claires sur ce qui signifie « l'anglophonie » alors que certains n'avaient pas d'idées sur sa signification ou qu'ils ont peut-être essayé de deviner la bonne réponse. Nous trouvons néanmoins dans les réponses des élèves quelques similitudes avec le modèle de

Kachru (1985), par exemple, qui propose une représentation géographique du monde anglophone.

La question à choix multiple qui suivait a permis aux élèves de choisir la signification de « l'anglophonie » entre trois alternatives. La question était la suivante : **20. Selon vous, à quoi fait référence « l'anglophonie » ? Vous pouvez sélectionner plusieurs alternatives.** Les trois alternatives et la distribution des réponses des élèves sont illustrées dans le figure 6 au-dessous :

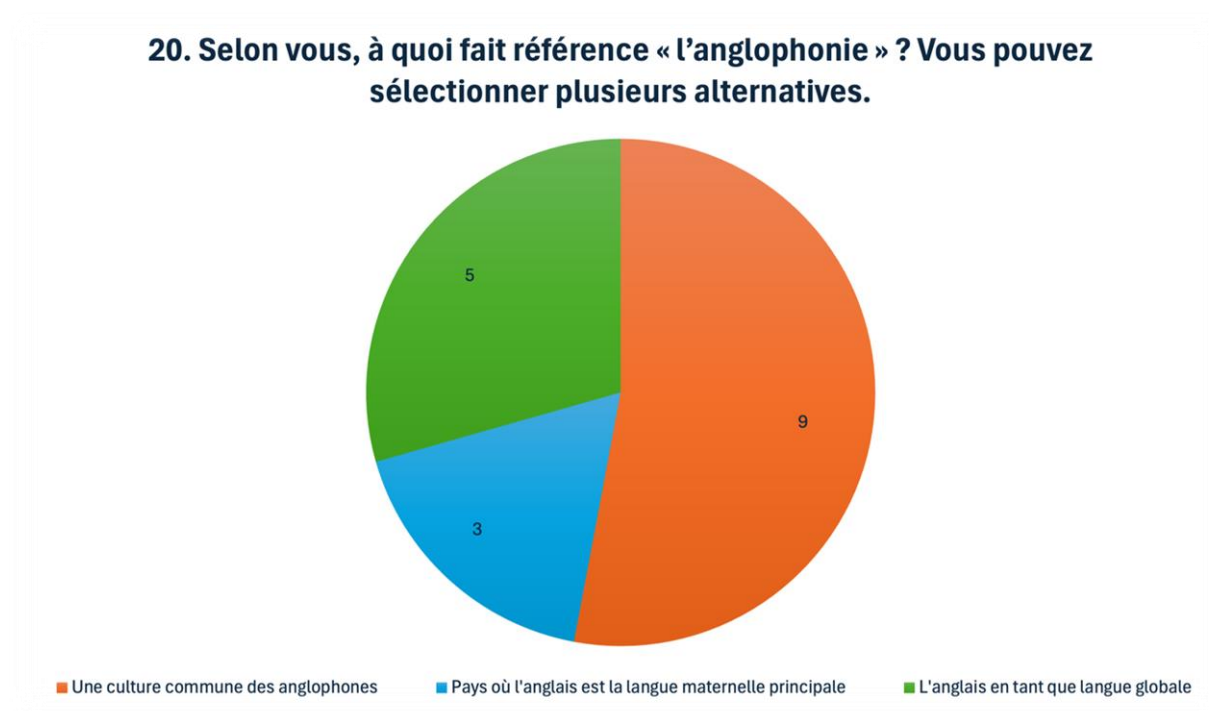


Figure 6. Les réponses des élèves d'anglais pour la question 20 à choix multiple concernant le sens de « l'anglophonie ».

La figure 6 montre que la majorité des élèves a sélectionné que « l'anglophonie » fait référence à une culture commune des anglophones (9 élèves). L'autre moitié a sélectionné soit l'alternative concernant les pays où anglais est la langue maternelle principale (3 élèves) ou celle concernant l'anglais en tant que langue globale (5 élèves). Même si les mêmes définitions exactes n'apparaissent pas dans la question précédente, nous y trouvons néanmoins des similarités. Même si une culture commune n'est pas mentionnée dans les réponses précédentes, nous pouvons assumer que c'est un terme plus générique qui recouvre certaines définitions données par les élèves, comme « une population anglophone ». De plus, « la capacité de parler anglais » peut faire référence à une culture commune à laquelle appartiennent tous les anglophones. Dans la question 19, certains élèves ont également

mentionnée le côté géographique, donc le monde anglophone, ce qui a aussi été sélectionné par certains élèves dans la question 20. Les alternatives bleue et verte peuvent toutes les deux faire référence au sens géographique de « l'anglophonie », ce qui représente à nouveau le modèle de Kachru (1985).

5.2.2. Les connaissances de l'enseignant sur « l'anglophonie »

L'enseignant d'anglais a également été interrogé sur ses conceptions de « l'anglophonie » avec les questions pareilles que les élèves, numérotés 17 et 18. Pour la première, l'enseignant a répondu avec ses propres mots pour donner une définition pour la notion de « l'anglophonie ». Il a répondu comme suit :

(19) Cultures anglophones. Plus spécifiquement, les cultures qui entourent l'anglais et les personnes qui parlent la langue(s) anglais.

Dans la question qui suivait, donc la question 18, l'enseignant a sélectionné parmi les quatre alternatives celles qui, selon lui, faisaient référence à « l'anglophonie ». Les alternatives pour l'enseignant ont été pareilles avec celles des élèves. La distribution de ses choix est illustrée sous le tableau au-dessous :

Tableau 9. Les réponses de l'enseignant d'anglais pour la question 18 à choix multiple concernant le sens de « l'anglophonie ».

Alternative	Sélection
Une culture commune des anglophones	x
Pays où l'anglais est la langue maternelle principale	
L'anglais en tant que langue globale	x

La réponse ouverte de l'enseignant pour la question 17 et ses choix dans la question 18 (le tableau 9) révèlent que l'enseignant a souligné la notion de culture en ce qui concerne « l'anglophonie » dans toutes les deux questions. Selon les réponses de l'enseignant, « l'anglophonie » ne fait pas référence aux pays où l'anglais est la langue maternelle principale, ce qui au contraire a été sélectionné par trois élèves. L'enseignant considèrerait plutôt que l'anglais est une langue globale, ce qu'il a souligné en utilisant le pluriel, comme Schildhaur et al. (2020) qui parlent des anglais mondiaux. Les conceptions de l'enseignant représentent une vue étendue de l'anglais, comme aussi visible dans le modèle de Kachru (1985) ou dans la figure 2 (Rosenberg, 2025).

Ces résultats montrent qu'il y a aussi bien des similarités que des différences dans les réponses des élèves et de l'enseignant. Nous soulignons ici l'ambiguïté de « l'anglophonie » qui est une notion vaste. L'un des éléments communs dans les réponses est que non seulement les élèves mais aussi l'enseignant a considéré que « l'anglophonie » faisait référence à une culture commune, ce qui ressort des questions à choix multiple.

5.2.3. L'enseignement de « l'anglophonie » selon les élèves

Après avoir examiné quelles sont les connaissances des élèves sur « l'anglophonie », nous continuons avec le traitement des réponses liées à son enseignement. C'étaient les questions de 21 à 24 qui se concentraient sur l'enseignement. Les questions étaient similaires que celles destinées aux élèves de français, mais elles ne concernaient que le point de vue anglophone.

Tout d'abord, les élèves ont répondu à la question 21, qui était la suivante : **21. À quelle fréquence sont des thèmes liés à « l'anglophonie » inclus dans les cours de français ?** Les élèves ont répondu sur une échelle de 1 (jamais) à 5 (très souvent). La distribution de choix des élèves est intéressante : parmi les 13 élèves d'anglais, deux ont choisi l'alternative 1 et quatre ont choisi l'alternative 2, ce qui indique que six élèves estimaient que les thèmes liés à « l'anglophonie » ne sont jamais traités ou qu'elles sont traitées rarement. Concernant l'autre moitié, cinq élèves ont choisi l'alternative 3 et les deux élèves qui restent ont sélectionné le numéro 4, c'est-à-dire 7 élèves qui considéraient que des thèmes sont traités ou qu'elles sont traitées souvent. Aucun élève n'a sélectionné l'alternative 5. La réponse moyen est de 2,5, ce qui indique que les réponses sont très diverses. Cette distribution des choix indique que les réponses sont plus variées que les réponses liées à la francophonie.

Pour savoir plus sur les sujets liés à « l'anglophonie » qui ont été abordés dans l'enseignement de l'anglais, nous avons demandé aux élèves de raconter, avec ses propres mots, quelles ont été les thèmes traités. Nous continuons avec le traitement de cette question qui était la suivante : **22. Quels sujets liés à « l'anglophonie » ont été traités ?** Quatre élèves n'ont pas été capables de donner une réponse qui pourrait être analysée, mais les neuf réponses qui nous restent sont toutes présentées au-dessous. Les mots en gras sont ajoutés par nous en raison de leur pertinence pour notre mémoire :

- (20) Pendant nos cours d'anglais nous couvrons des thèmes dont nous parlons [...] ils incluent **parfois tous des thèmes liés à l'anglophonie**, mais si ma mémoire est bonne ils ne sont pas l'objectif principal. Ils peuvent être mentionnés si quelqu'un a des informations en rapport avec le thème [...] Les thèmes incluent identité, expériences et ingéniosité humaine par exemple.

- (21) Je ne dirais rien de particulier, cependant, le traitement **des différents pays où la langue est parlée**, et certains aspects de **l'histoire** (autrefois, au collège, davantage sur la diffusion de l'anglais)
- (22) parfois **culture, littérature anglaise**
- (23) **Culture britannique et américaine** et comment ils utilisent **l'anglais**.
- (24) **Culture anglaise** (par. ex. **langage, comportement**)
- (25) plusieurs
- (26) Nous n'avons pas couvert l'anglophonie pendant les cours d'anglais, si je me souviens bien. peut-être au collège, il y avait des mentions dans nos manuels scolaires, mais sans aller plus loin
- (27) Je crois que nous n'avons jamais couvert ce sujet.
- (28) Nous parlons des **cultures anglophones et des traditions** dans les cultures.

Sur la base de ces réponses, il est difficile d'estimer quels sujets ont été abordés. Les réponses varient énormément : certains élèves pensaient qu'il n'y avait pas de traitement de l'anglophonie pendant les cours alors que d'autres étaient capables de nommer plusieurs thématiques traitées. Nous considérons encore une fois que les réponses peuvent s'expliquer par le fait que « l'anglophonie » n'est pas un terme bien établi. Nous trouvons néanmoins des mentions importantes qui ressortent des réponses des élèves, comme les plusieurs mentions de la culture (en gras), ce qui est également mentionnée plusieurs fois dans les objectifs globaux de l'Acquisition de langues (voir plus en détail 2.3.). Les exemples qui mentionnent la culture, par exemple, nous prouvent que l'anglophonie a probablement été traitée dans l'enseignement, mais que les élèves n'ont pas été capables de nommer les thématiques traitées plus en détail. Nous trouvons aussi une mention particulière dans l'exemple 20. Cette citation d'un élève nous donne l'impression que « l'anglophonie » a été traitée dans tous les cinq thèmes autour lesquels l'enseignement de Programme du diplôme se concentre (voir plus en détail 2.3.2.).

Pour aller plus loin, nous voulons préciser quelles régions anglophones ont été traitées pendant les cours d'anglais selon les élèves. Avant la question 23, les élèves d'anglais n'ont pas mentionné des pays anglophones traités : la seule mention de la culture britannique et américaine se trouve dans l'exemple 23. La question 23 visait à découvrir si d'autres régions avaient également été mentionnées ou traitées pendant les cours d'anglais. La question 23 était la suivante : **23. Combien de régions anglophones avez-vous étudié pendant les cours d'anglais ?** Les élèves ont eu trois alternatives parmi lesquelles ils ont été obligés de choisir au moins une. La figure 7 ci-dessous présente la distribution des réponses :

23. Combien de régions anglophones avez-vous étudiées pendant les cours d'anglais ?

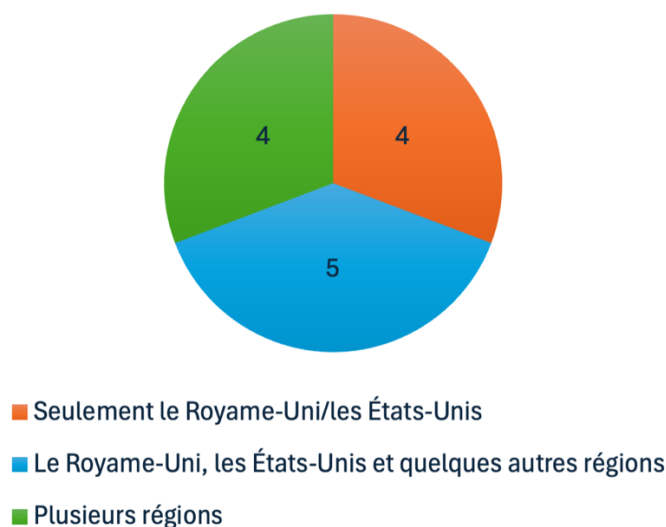


Figure 7. Les réponses des élèves d'anglais pour la question 23 à choix multiple concernant les régions anglophones étudiées pendant les cours.

La figure 7 montre que les opinions des élèves concernant le traitement des régions anglophones divergent assez fortement. Comme dans les questions précédentes, il est difficile de trouver une opinion commune chez les élèves. Pour encore préciser les régions traitées, nous poursuivons avec le traitement des réponses pour la question 24, qui était la suivante :

24. Quelles régions anglophones ont été mentionnées pendant les cours d'anglais ? Il s'agissait d'une question ouverte où les élèves ont répondu sans aide. Parmi les 13 réponses, 11 mentionnaient au moins une ou plusieurs régions ou pays. Ces 11 réponses ont donc été retenues pour l'analyse. Nous avons catégorisé les pays ou les régions mentionnés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 10. Les réponses des élèves d'anglais pour la question 24 ouverte concernant les régions anglophones mentionnées pendant les cours.

Région	Réponses
le Royaume-Uni, Angleterre	8
les États-Unis	8
l'Australie	6
l'Inde	5
le Canada	2
l'Afrique du Sud	1
la Nouvelle-Zélande	1

Le tableau 10 illustre les mentions des élèves d'anglais concernant l'enseignement des régions anglophones. Les régions les plus mentionnées étaient le Royaume-Uni, où l'un des élèves a aussi mentionné l'Angleterre, et les Etats-Unis. Environ la moitié des réponses acceptées ont contenu une mention de l'Australie ou de l'Inde. Nous trouvons également 2 mentions du Canada, 1 de l'Afrique du Sud et 1 de la Nouvelle-Zélande. Les réponses ouvertes des élèves présentent une grande variation car certaines réponses mentionnaient plusieurs pays, y compris souvent le Royaume-Uni et les Etats-Unis, tandis que d'autres mentionnaient un ou deux régions. L'un des élèves a également mentionné que l'anglais est parlé autour de l'Europe, ce qui fait référence de l'usage global de l'anglais ou même à l'anglais *lingua franca*. Cependant, nous trouvons une grande similitude dans les réponses des élèves et le cercle intérieur du modèle de Kachru (1985). Certaines réponses font aussi référence aux pays du cercle extérieur. Dans ce qui suit, nous traitons le côté d'enseignant sur le traitement des contenus anglophones.

5.2.4. L'enseignement de « l'anglophonie » selon l'enseignant

L'enseignant d'anglais a répondu aux questions 20-22 concernant l'enseignement des contenus liées à « l'anglophonie ». Les questions étaient similaires que celles des élèves mais elles représentaient le côté d'enseignant. Comme expliqué dans 5.1.4., nous avons posé à l'enseignant de français une question concernant le curriculum utilisé, ce que nous avons demandé également à l'enseignant d'anglais. La question, numérotée 19, était la suivante : **19. Est-ce qu'il y a des mentions de « l'anglophonie » dans le curriculum utilisé ? Si oui, comment est « l'anglophonie » incluse ?** La réponse de l'enseignant était la suivante :

(29) Pas explicitement (ou en utilisant ce terme), mais implicitement, oui. Par exemple, lors de l'examen oral finale de SL (fr. NM), les élèves doivent faire référence à une « culture cible » (dans l'image dont ils discutent), qui serait une culture anglophone. De plus, l'un des objectifs principaux d'anglais B est de développer une « ouverture d'esprit internationale » ce qui passe non seulement par l'étude de langue mais aussi la culture.

La réponse donnée par l'enseignant d'anglais présente plusieurs preuves pour montrer que l'anglophonie fait partie du curriculum mais d'une manière implicite. Comme l'a expliqué l'enseignant, l'un des objectifs de langue B est liée aux compétences interculturelles, ce qui est aussi liée à la sensibilité internationale, une idée qui apparaît dans le guide de langue B (www5).

Après la question liée au curriculum utilisé, l'enseignant a répondu aux questions qui concernent davantage l'enseignement. Dans la question 20, l'enseignant a répondu sur une

échelle de 1 à 5. La question était la suivante : **20. À quelle fréquence sont des thèmes liés à « l’anglophonie » inclus dans vos cours de français ?** Entre les alternatives 1 (jamais) et 5 (très souvent), l’enseignant a choisi 2, ce qui signale que les sujets liés à l’anglophonie ont été traités rarement pendant les cours. Pour encore aborder quels sujets ont été traités, nous continuons avec l’examen de la réponse ouverte pour la question 21, qui était la suivante : **21. Quels sujets liés à « l’anglophonie » ont été traités ?** La réponse ouverte de l’enseignant est présentée dans ce qui suit (les mots en gras sont ajoutés par nous) :

(30) Je ne suis pas sûr de cette question – d’après ce que je sais de ce terme, **il est difficile d’en distinguer des thèmes précis**. Nous avons par exemple lu avec les élèves un livre *Watching the English* qui examine **la culture anglaise sous différents angles**. En ce moment, nous lisons *the Great Gatsby*, et abordons la langue et la société des États-Unis il y a cent ans.

La réponse donnée par l’enseignant prouve à nouveau l’ambiguïté de la notion de « l’anglophonie ». Les exemples font néanmoins référence à la littérature, ce qui est une partie essentielle de la culture, et les régions mentionnées sont l’Angleterre et les États-Unis. Pour encore préciser sur quels sujet l’enseignant s’est concentré, nous continuons en examinant ce que l’enseignant a répondu dans la question suivante : **22. Sur quelles régions anglophones vous avez tendance à vous concentrer pendant le cours d’anglais ?** Voici sa réponse :

(31) Les États-Unis et la Grande-Bretagne.

Les réponses de l’enseignant d’anglais concernant les contenus et les régions traités représentent le cercle intérieur du modèle de Kachru (1985), qui fait référence aux pays où l’anglais est la langue officielle. Pour faire une brève comparaison avec les réponses des élèves et de l’enseignant, il nous semble que les élèves ont mentionné davantage régions traitées, aussi des pays du cercle extérieur, mais que la réponse la plus populaire était aussi liée aux pays du cercle intérieur. Il faut néanmoins noter que nous comparons les réponses de 13 élèves et d’un seul enseignant, ce qui est en lien avec la variation des réponses. Les élèves ont aussi mentionné la culture plusieurs fois, ce que l’enseignant a aussi mentionné précédemment. En comparant les réponses avec quelques études antérieures, nous voulons mentionner les études de Lopriore et Vettorel (2015) et Schildhauer et al. (2020). Même s’ils ont étudié des manuels, ce qui n’est pas l’objet de notre mémoire, leurs résultats révèlent que les normes britannique et américaine sont les plus visibles dans les manuels analysés.

Dans ce qui suit, nous continuons avec l’étude des deux dernières parties d’analyse, celles liées aux attitudes des élèves et de l’enseignant d’anglais envers « l’anglophonie ».

5.2.5. Les attitudes des élèves envers l'apprentissage de « l'anglophonie »

Dans ces dernières parties d'analyse, nous cherchons à découvrir quelles sont les attitudes des élèves concernant le sujet de « l'anglophonie » et son apprentissage. Pour les élèves d'anglais, il s'agissait des questions 25-27. Dans la première mentionnée, les élèves ont répondu sur une échelle de 1 à 5 à la question suivante : **25. À quel point pensez-vous qu'il est important d'apprendre de « l'anglophonie » ?** Entre les alternatives 1 (pas du tout important) et 5 (très important), la distribution des réponses était vaste. Six élèves ont choisi l'alternative 3 et cinq élèves ont choisi l'alternative 4, ce qui indique qu'au moins 11 élèves considéraient qu'il est assez important ou important d'apprendre de « l'anglophonie ». L'un des élèves a choisi l'alternative 2 et le dernier qui reste a choisi l'alternative 5. Ces réponses représentent les deux extrêmes, donc, la réponse moyen est de 3,5.

Dans les deux questions qui suivaient, les élèves ont été interrogés sur leurs préférences d'apprendre plus de « l'anglophonie ». La question 26 était la suivante : **26. Voudriez-vous apprendre plus de « l'anglophonie » dans l'avenir ?** Les élèves ont eu trois alternatives entre « oui », « non » et « je ne suis pas sûr ». La majorité, c'est-à-dire sept élèves, a choisi « oui », deux élèves ont choisi « non » et quatre élèves ont choisi « je ne suis pas sûr ». Les sept élèves qui ont signalé qu'ils voudraient apprendre plus ont justifié leurs choix dans la question suivante, c'est-à-dire la question 27 : **27. Si oui, comment ?** De ces sept réponses ouvertes, les cinq suivantes ont été qualifiées⁴ pour l'analyse :

- (32) étudier différents pays anglophones et leur culture
- (33) peut-être quelle est son origine, quelle est l'histoire derrière
- (34) Des choses générales, peut-être vivre quelque temps dans (l'un) de ces pays
- (35) La culture des différents pays, des choses historiquement significants, etc.
- (36) Je trouve intéressant de découvrir et apprendre sur les différents régions et cultures, car je n'ai pas eu l'occasion de découvrir d'autres cultures et j'ai encore beaucoup à apprendre sur d'autres régions/pays.

Les cinq réponses ouvertes présentées plus haut révèlent que les élèves voudraient apprendre davantage de « l'anglophonie » en étudiant la culture et les régions anglophones, mais aussi l'histoire liée à ce sujet. De plus, l'une des réponses représente une envie de vivre à l'étranger dans un pays anglophone. Comme les élèves et l'enseignant de français, les élèves d'anglais ont aussi eu la chance de répondre à une question facultative à la fin du questionnaire. L'un

⁴ Les réponses exclues de l'analyse ne contenaient aucun contenu.

des 13 élèves a donné une réponse que nous pouvons mentionner, mais qui n'est pas nécessaire d'analyser davantage. L'élève a indiqué qu'il n'était pas sûr s'il pouvait faire confiance en sa mémoire en ce qui concerne les régions traitées. Parce qu'il s'agit des doutes d'un seul élève, nous considérons que nous pouvons faire confiance aux réponses des élèves en général.

Pour résumer brièvement les réponses des élèves d'anglais, elles présentent davantage de divergences que celles des élèves de français. Certains élèves ont clairement donné une signification pour « l'anglophonie » et listé plusieurs régions traitées ainsi que d'autres élèves ont rencontré des difficultés à définir le terme ou à expliquer quels sujet et régions ont été traités. Dans ce suit, nous allons terminer l'analyse en examinant les réponses de l'enseignant sur ses attitudes envers « l'anglophonie ».

5.2.6. Les attitudes de l'enseignant envers l'enseignement de « l'anglophonie »

Pour terminer l'analyse, il est nécessaire de traiter les réponses de l'enseignant concernant ses attitudes envers l'enseignement de « l'anglophonie », c'est-à-dire examiner les réponses aux questions 23-26. Le premier était une phrase que l'enseignant a continué en répondant sur une échelle de 1 à 5. La phrase donnée était la suivante : **23. Comprendre et enseigner « l'anglophonie » est...** Pour continuer la phrase, l'enseignant a choisi entre 1 (très facile) et 5 (très difficile). Sur cette échelle, il a choisi l'alternative 3, qui indique une opinion neutre concernant le sujet. Selon lui, l'enseignement et la compréhension du sujet n'est ni facile, ni difficile. Pour aller plus loin, nous avons interrogé l'enseignant sur l'importance de l'enseignement de « l'anglophonie » avec la question suivante : **24. Quelle importance accordez-vous à l'enseignement de « l'anglophonie » ?** Sur une échelle de 1 (pas du tout important) à 5 (très important), l'enseignant a choisi l'alternative 3, aussi indiquant une opinion neutre.

Finalement, les deux dernières questions ont interrogé l'enseignant sur l'enseignement de « l'anglophonie » à l'avenir. Ces questions étaient les suivantes : **25. Voudriez-vous enseigner les élèves plus de « l'anglophonie » dans l'avenir ?** et **26. Si oui, comment ?** À la question 25, l'enseignant a répondu « oui », ce qui indique qu'il voudrait enseigner davantage de « l'anglophonie » aux élèves. À la question 26, il a répondu comme suit :

(37) Peut-être en l'enseignant de manière un peu plus explicite :)

La réponse ouverte de l'enseignant d'anglais est similaire que celle de l'enseignant de français. Les réponses ont été formulées de manières différentes mais elles représentent toutes les deux une opinion pareille. Selon l'enseignant d'anglais, l'enseignement de « l'anglophonie » pourrait être plus explicite, ce qui est aussi indiqué par l'enseignant de français, seulement avec d'autres mots. Les réponses de l'enseignant concernant ses attitudes envers l'enseignement de « l'anglophonie » révèlent qu'il voudrait traiter « l'anglophonie » plus dans le futur. En même temps, il avait une opinion neutre concernant l'importance du sujet, mais aussi sa compréhension et la facilité de son enseignement. Il convient aussi de mentionner que l'enseignant n'a rien ajouté pour la question finale, donc la question facultative.

L'analyse des réponses sur « l'anglophonie » révèle que la thématique est familière pour certains élèves et pour l'enseignant, mais pour certains la notion est inconnue ou difficile à définir. Les conceptions des élèves sont assez différentes, car certains élèves ont l'impression que des sujets liés à « l'anglophonie » n'ont pas été traités, tandis que certains autres ont été capables de nommer plusieurs thématiques abordées, comme plusieurs régions. En opposition, l'enseignant a plutôt souligné le traitement du Royaume-Uni et des Etats-Unis, lié au cercle intérieur (Kachru, 1985). Cependant, plusieurs mentions de la culture représentent des similarités dans les réponses des élèves et de l'enseignant.

6. Conclusion et discussion

L'objectif de ce mémoire de master a été d'examiner comment la francophonie et « l'anglophonie » se reflètent dans l'enseignement de l'IB, plus particulièrement dans le Programme du diplôme et en deux langues étrangères, le français et l'anglais. Ces sujets ont été choisis en raison de leur actualité mais aussi en raison du manque de recherches similaires. La collecte de données a été réalisée par deux questionnaires, l'un destiné aux élèves de français et anglais et l'autre à l'enseignant de français et anglais.

Pour rappel, nous avons eu deux questions de recherche principales qui étaient les deux suivants :

1. Comment la francophonie et « l'anglophonie » se reflètent dans l'enseignement du Programme du diplôme de l'IB ?
2. Quelles sont les différences entre le traitement de la francophonie et de « l'anglophonie » dans l'enseignement du Programme du diplôme de l'IB ?

Comme des questions supplémentaires, nous avons proposé encore deux questions plus spécifiques :

3. Que pensent-ils les élèves de l'enseignement de la francophonie et de « l'anglophonie » ?
4. Comment les enseignants mettent en œuvre la francophonie et « l'anglophonie » dans leur enseignement du français et de l'anglais ?

Pour répondre à la première question de recherche, nous pouvons constater que la francophonie et « l'anglophonie » semblent toutes les deux être présentes dans l'enseignement. La francophonie, pour commencer, semble également être une thématique qui est familière aux plusieurs élèves et à l'enseignant d français. Les élèves ainsi que l'enseignant considèrent que des thèmes liés à la francophonie ont été traités pendant les cours. Les thématiques traitées sont liées aux régions et aux cultures francophones, ce qu'ont mentionné les élèves, mais aussi l'enseignant. « L'anglophonie » se manifeste dans l'enseignement au travers le traitement de la culture et des pays anglophones, comme le Royaume-Uni et les Etats-Unis, qui sont les pays anglophones les plus discutés pendant les cours selon l'enseignant d'anglais. Cependant, certains élèves d'anglais ont été capables de nommer plusieurs régions ou pays anglophones traités, comme l'Australie ou l'Inde. En même temps, certains élèves n'ont pas donné de réponse sur l'enseignement ou sur la signification de « l'anglophonie » en disant qu'elle n'était pas un sujet traité ou qu'ils ne savaient pas sa définition. De cette perspective, nous avons déjà réfléchi à l'ambiguïté du mot « anglophonie », ce qui peut rendre sa compréhension difficile. Ces résultats montrent que les deux thématiques se reflètent dans l'enseignement du Programme du diplôme, mais les résultats prouvent que la francophonie est une thématique plus connue aux élèves.

En ce qui concerne notre deuxième question de recherche, nous savons que certaines différences sont présentées déjà au paragraphe précédent, mais pour aller plus loin, il convient de les préciser. En comparant le traitement de ces deux notions, il faut se souvenir que la francophonie et « l'anglophonie » ne recouvrent pas la même chose (Baneth-Nouailhetas, 2010), ce qui est évidemment un facteur qui distingue les deux termes, donc aussi la manière de les enseigner. En ce qui concerne la francophonie, par exemple les cultures et les pays francophones ont été mentionnés comme des thèmes traités. Les élèves et l'enseignant ont tous les deux indiqué que d'autres pays ont également été étudiés, pas seulement la France de l'Hexagone. Certains élèves ont aussi mentionné, par exemple, les dialectes, les accents et la musique. Concernant « l'anglophonie », certains élèves ont nommé plusieurs pays traités, alors que l'enseignant a plutôt souligné le traitement des deux pays où l'anglais est la langue

officielle, ce qui a aussi été le cas pour certains élèves. Néanmoins, les élèves d'anglais et l'enseignant ont mentionné la culture ou les cultures anglophones, ce qui pourrait faire référence aux plusieurs pays.

Il faut aussi noter que le traitement de ces deux thèmes diffère car il s'agit de deux langues différentes, français et anglais, étudié aux niveaux différents. Même si les objectifs globaux et les cinq thèmes autour lesquels l'enseignement est basé sont communs pour langue *ab initio* et pour langue B (www4 ; www5), les contenus ne sont pas exactement les mêmes. La culture et la sensibilité internationale sont mentionnées dans les objectifs globaux de ces deux matières du Programme du diplôme, ce qui indique que les thèmes liés à la francophonie et « l'anglophonie » pourraient être traitées. Il faut néanmoins noter que le traitement dépend de plusieurs facteurs, comme du groupe cible et de l'enseignant du cours, mais aussi de la gestion du temps. Comme l'enseignant de français a dit, il devrait s'organiser mieux sur l'enseignement de la francophonie mais qu'il y a tellement de contenus à traiter. Ce commentaire et les autres réponses sur la francophonie nous donnent l'impression qu'il n'y a pas nécessairement des contenus qui manquent dans le traitement de la francophonie, mais qu'il s'agit d'un manque de temps. En comparaison avec quelques études antérieures, comme celle de Chnane-Davin (2018), le traitement semble plus approfondi en ce qui concerne notre groupe cible. Concernant le traitement de « l'anglophonie », il est difficile d'estimer s'il y a une opinion commune chez les élèves et l'enseignant, ce qui a déjà été mentionné plus haut, mais qui est un point à prendre en compte. Sur la base des réponses, il nous semble que « l'anglophonie » est traitée, mais il est difficile d'estimer dans quelle mesure. Sur la base de toutes les réponses, le traitement de la francophonie semble plus diversifié. Les réponses sur les thématiques francophones traités contiennent généralement plus de la diversité que les réponses liées à « l'anglophonie ». Les élèves de français ont par exemple mentionné le traitement des dialectes dans différentes régions et le traitement des sujets culturels, ainsi que les élèves d'anglais ont aussi mentionné la culture et les traditions, par exemple, mais de manière plus générale.

Nous avons eu encore deux questions supplémentaires. Concernant les pensées des élèves sur l'enseignement de la francophonie, ils sont pour la plupart d'accord. Selon eux, la France et quelques autres régions ont été traitées. Plus généralement, ils pensent aussi que des thèmes liés à la francophonie sont traités souvent. Leurs attitudes envers la francophonie sont généralement positives et certains ont même indiqués qu'ils voudraient apprendre plus de la

francophonie à l'avenir. Les élèves ont été capables de définir la notion de la francophonie, ce qui est en lien avec l'étude de Pohjola (2020), par exemple.

En comparaison avec les élèves d'anglais qui ont eu plus de variation dans leurs réponses, l'avis des élèves de français semble être plus partagé que celle des élèves d'anglais. Certains élèves d'anglais pensent qu'il y a du traitement de « l'anglophonie », des cultures et des traditions anglophones dans l'enseignement alors que certains sont contre cette idée. Nous ne pouvons pas donc formuler une opinion commune chez les élèves d'anglais car ils ont donné des réponses contraires. Concernant les compétences interculturelles, nous avons par exemple discuté la recherche de Demircioğlu et Çakır (2015) dans la partie théorique. Ils expriment que dans leur étude, les enseignants participants considèrent que le Programme du diplôme a un effet positif aux compétences interculturelles des élèves (id. : 29).

Pour brièvement répondre à la quatrième question, il convient encore à résumer comment les enseignants mettent en œuvre l'enseignement de la francophonie et de « l'anglophonie ». Pour l'enseignant de français, la francophonie est liée au monde anglophone et à l'OIF. Selon lui, il y a plusieurs zones francophones traitées, mais les principaux centres d'intérêt sont la France, le Québec et d'autres pays où le français est la langue officielle. Il a choisi que des thèmes liés à la francophonie sont traités souvent et qu'il s'agit d'une thématique importante, mais qu'il devrait s'organiser un peu mieux dans son enseignement. Contrairement aux études antérieures, l'enseignant de français ne trouve pas que la francophonie est un sujet étranger. Ait Sagh (2022) et Muller (2022) estiment que la francophonie n'est pas un objet simple à enseigner comme un matière scolaire ordinaire. Cependant, l'enseignant de français participant à notre étude trouve qu'il est facile de comprendre et enseigner la francophonie. De plus, Chnane-Davin (2018), par exemple, a trouvé que la francophonie n'est pas traitée de manière suffisamment approfondie, ce qui ne semble pas non plus être le cas dans notre étude.

Concernant l'enseignant d'anglais, il considère que « l'anglophonie » est liée aux cultures et aux gens anglophones. L'enseignant a indiqué que les thématiques relatives à « l'anglophonie » ne sont pas l'objet principal des cours d'anglais, mais qu'ils sont traités par exemple au travers de la littérature. L'enseignant reste neutre concernant l'importance de « l'anglophonie » et la facilité de l'enseigner, ce qui indique que l'enseignement culturel n'est pas nécessairement facile, ni difficile. Les difficultés dans l'enseignement culturel ont été indiqués par l'un des participants dans l'étude de Radić-Bojanić (2020), par exemple. Cependant, dans son étude, la majorité des participants a considéré que la culture est

essentielle dans l'enseignement. Là-dessus, nous considérons que l'enseignant d'anglais est au moins partiellement d'accord.

Il convient d'examiner les résultats de ce mémoire de master avec un regard critique compte tenu de ses limitations. Premièrement, nous sommes consciente du fait que « l'anglophonie » n'est pas une notion couramment utilisée, ce qui peut être un désavantage de point de vue de notre étude. La notion de « l'anglophonie » choisie pour l'étude a peut-être été trop étrangère pour certains élèves, ce qui a probablement conduit aux réponses sans contenu. Malgré cela, certains élèves ont été capables de donner une définition correcte et nous avons rassemblé un nombre suffisant de réponses concernant « l'anglophonie ». Pour les études à venir, il convient à noter que le terme n'est pas très répandu, ce que nous avons quand même su tout au long de notre étude, et il faudrait réfléchir à sa définition et son utilisation de manière plus précise.

Deuxièmement, dans les questionnaires destinés aux élèves et à l'enseignant de français, nous avons créé une question à choix multiple où l'une des alternatives a été liée à une culture commune des francophones. Après l'analyse, nous avons constaté que selon Deniau (2001), il s'agit plutôt d'une communauté commune des francophones. Cette alternative a donc probablement été ambiguë pour les élèves et l'enseignant de français, ce qui a peut-être influencé leurs réponses dans une certaine mesure. Même si cette option n'est pas fausse, elle pourrait être formulée différemment.

Troisièmement, les résultats de l'étude ne peuvent pas être généralisés au niveau national ni mondial, ce qui s'explique par le fait que la taille du groupe cible de l'étude est restreinte. Le point de vue des élèves est représenté avec un groupe cible plus grand que la perspective des enseignants. Il convient néanmoins à noter que les réponses de 22 élèves, c'est-à-dire neuf élèves de français et 13 élèves d'anglais, ne donnent pas une image réaliste de toute la Finlande ou du monde entier, sans parler des enseignants qui ont été seulement deux. Par exemple, les réponses dans lesquelles les élèves ont nommé des pays qui, selon eux, ont été traités pendant les cours de français ou anglais, doivent être interprétées de manière prudente. Nous ne pouvons pas être sûre si les élèves ont vraiment listé des pays traités ou uniquement des pays qu'ils connaissent par nom. De plus, il convient à noter qu'une comparaison entre plusieurs élèves et deux enseignants rend le nombre de participants inégal. Il est probable que la variation dans les réponses des élèves vient de nombre plus élevé des élèves.

Même si les groupes participant à l'étude n'ont pas été grands, notre mémoire représente une thématique peu étudiée en Finlande, voire à l'échelle mondiale. Les résultats que nous avons collectés peuvent servir comme un point de départ intéressant pour les études futures. Pour les recherches à venir, il serait intéressant d'encore étudier le Programme du diplôme, ce qui aurait pu être plus présent dans nos questionnaires. Nous aurions pu poser davantage de questions liées aux Programme du diplôme et au système de l'IB, mais nous considérons qu'il pourrait être fascinant de les étudier encore plus loin dans le futur. Nous considérons aussi qu'il pourrait être intéressant de réaliser une étude qui se concentre encore plus sur les deux thèmes de cette étude, donc l'enseignement de la francophonie et de « l'anglophonie », mais du point de vue national, voire international. De cette manière, il serait possible d'obtenir des résultats plus adaptés pour une généralisation plus vaste.

Les résultats suggèrent que les deux thématiques font partie de l'enseignement du Programme du diplôme, mais les thématiques traitées ne sont pas pareilles. Il nous semble que la francophonie est un concept assez clair aux élèves et enseignant de français, mais que « l'anglophonie » est une notion plus ambiguë, ce qui a peut-être influencé les conceptions des élèves et de l'enseignant d'anglais. Notre hypothèse a été qu'en tant que *lingua franca*, l'anglais et par ce biais la culture anglophone serait enseignée à une échelle plus grande, mais à notre surprise, les réponses collectées prouvent que la culture francophone est probablement enseignée de manière plus étendue. Ce résultat peut venir du fait que la francophonie est une notion plus répandue que « l'anglophonie » qui est plus souvent utilisée sous une autre forme, comme avec l'adjectif *anglophone* en anglais (Baneth-Nouailhetas, 2010 : 73). Les cultures et les pays anglophones sont traitées, mais il nous semble qu'elles ne sont pas l'objet principal de l'enseignement. Concernant la francophonie, nous considérons que les élèves et l'enseignant sont d'accord que la francophonie est traitée de manière variée, même si d'autres thématiques sont probablement importantes aussi. Néanmoins, nous considérons que le traitement peut encore être amélioré dans les deux langues, comme les enseignants ont également tous les deux indiqué. Pour résumer, le traitement des thèmes pourrait être, par exemple, plus explicite.

Pour atteindre et comprendre la diversité de l'anglais dans le monde, Lopriore et Vettorel (2015 : 17–18) ont des suggestions. Le changement vers une nouvelle pédagogie nécessite des modifications quant à la formation des enseignants mais également à la rédaction des manuels et des curriculums. Schildhauer et al. (2020) suggèrent l'utilisation de matériaux audiovisuels pour exposer les étudiants aux contextes culturels authentiques. Selon eux, les matériaux

audiovisuels sont multimodaux, ce qui permet aux étudiants d'observer beaucoup plus que seulement la langue parlée, comme des expressions et des gestes (id. : 31). Concernant la francophonie, Ait Sagh (2022 : 98-100) a trouvé que les supports numériques peuvent fonctionner comme un outil d'apprentissage. Pour enseigner la francophonie, Muller (2022 : 117) souligne que les enseignants devraient comprendre ce que renferme la notion avant qu'il soit possible de l'enseigner. Sur la base des études de Vepsä (2013) et de Lopriore et Vettorel (2015), nous considérons aussi qu'il serait nécessaire d'investir davantage sur la fabrication des manuels scolaires afin qu'ils puissent représenter l'image des mondes francophone et anglophone de manière suffisamment étendue dans les écoles de l'IB ainsi que dans d'autres contextes éducatifs.

Pour rédiger ce travail, nous avons utilisé l'aide d'un correcteur automatique et d'un dictionnaire numérique :

DeepL translate. Disponible sur <https://www.deepl.com/en/translator>

Sanakirja.fi. Disponible sur <https://www.sanakirja.fi>

ChatGPT et l'assistant IA de Volter ont été utilisés pour trouver des questions pour les questionnaires ou à la recherche de sources :

ChatGPT. Disponible sur <https://chatgpt.com>

L'assistant IA de Volter. Disponible sur utuvolter.fi

Bibliographie

Ait Sagh, L. (2022). Enseigner la francophonie dans une perspective interculturelle et d'ouverture sur l'espace francophone. *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, 3(1), 96–103. DOI : <https://doi.org/10.34874/IMIST.PRSM/liri-v3i1.35152>

Al-Mutairi, M. (2020). Kachru's three Concentric circles model of English language: an overview of criticism & the place of Kuwait in it. *English Language Teaching*, 13(1), 85–88. DOI : <https://doi.org/10.5539/elt.v13n1p85>

Anttila, P. (2014). *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta*. Helsinki : Metodix. Disponible sur <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/>

Baneth-Nouailhetas, É. (2010). Anglophonie – francophonie : un rapport postcolonial ? *Langue française*, 167, 73–94. DOI : <https://doi.org/10.3917/lf.167.0073>

Borg, S. (s.d.). Kyselylomakkeen laatiminen. Dans Borg, S., Paaso, E., Mattila, M. & Sivonen, J. *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietokirjasto. Disponible sur <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/kyselylomake/laatiminen/>

Brandt, W.C. (2024). *Revue de littérature sur la compréhension interculturelle*. National Center for the Improvement of Educational Assessment. Organisation du Baccalauréat International. Disponible sur [2024-intercultural-understanding-report-eng.pdf](#)

- Chnane-Davin, F. (2018). Quels savoirs pour enseigner la Francophonie et les francophonies ? *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 64. Disponible sur <https://hal.science/hal-02435996v1>
- Crystal, D. (2020). *English as a global language*. (2nd. ed.). Cambridge : Cambridge University Press.
- Demircioğlu, Ş., & Çakır, C. (2015). Intercultural competence of English language teachers in International Baccalaureate world schools in Turkey and abroad. *Journal of language and linguistic studies*, 11(1), 15-32. Disponible sur <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/440739>
- Deniau, X. (2001). *La francophonie. Que sais-je ?* Paris : PUF.
- Frath, P. (2018). Langues et connaissances. L'impact de l'anglicisation de la recherche et de l'enseignement supérieur. *Grief*, 1(5), 25–39. DOI : <https://doi.org/10.3917/grief.181.0025>
- Dervin, F., & Johansson, M. (2011). Les études francophones en Finlande : Entre francophonie liquide et solide ? *Alternative Francophone*, 1(4), 30–41. DOI : <https://doi.org/10.29173/af11026>
- Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: English language in the outer circle. Dans R. Quirk and H. Widowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*, 11–36. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kaukonen, S. (2018). Mitä IB : stä jäi käteen? – Sini Kaukonen muistelelee menneitä ja listaa IB-linjan plussat ja miinukset. *Toveri*. Tampereen lyseon lukion nettilehti. Disponible sur <https://relluntoveri.fi/2018/09/11/mita-ibsta-jai-kateen-sini-kaukonen-muistelelee-menneita-ja-listaa-ib-linjan-plussat-ja-miinukset/>
- Klinkenberg, J.-M. (2017). La francophonie comme idéologie. Mythes et réalités d'un discours sur la diversité culturelle. *Revue de l'Université de Moncton*, 48(1), 11–39. DOI : <https://doi.org/10.7202/1043559ar>
- Lopriore, L. & Vettorel, P. (2015). Promoting awareness of Englishes and ELF in the English language classroom. Dans H. Bowles & A. Cogo (Eds.), *International Perspectives on*

- English as a Lingua Franca*, 13–34. London : Palgrave Macmillan. DOI : https://doi.org/10.1057/9781137398093_2
- Muller, C. B. (2022). Réflexions sur les représentations des enseignants de français langue étrangère de l'Université de Sonora sur la francophonie, son rôle, sa place, dans leur enseignement. *Synergies Mexique n°12*, 109-121. Mexique : Universidad de Sonora. Disponible sur <https://gerflint.fr/images/revues/Mexique/Mexique12/barbier.pdf>
- Phan, T. & Guillou, M. (2011). *Francophonie et mondialisation : Histoire et institutions des origines à nos jours*, 13-25. Paris : Belin.
- Phan, T., Guillou, M. & Durez, A. (2012). Tome 2 : Les Grandes Dates de la construction de la Francophonie institutionnelle. *Francophonie et mondialisation*, 7-164. Paris : Belin.
- Pohjola, J. (2020). *L'enseignement de la francophonie dans le système scolaire finlandais selon les étudiants de l'université*. (Mémoire de master inédit.) Turku : Université de Turku. Disponible sur <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20201222102664>
- Radić-Bojanić, B. (2020). Teachers' attitudes towards authentic materials in teaching anglophone culture to young learners. *Методички вудуџи 11*(11), 111–126 [Version anglaise]. DOI : <https://doi.org/10.19090/mv.2020.11.111-126>. .
- Rosenberg, M. (2025). What countries have English as an official language? *ThoughtCo*. Disponible sur <https://www.thoughtco.com/english-speaking-countries-1435414>
- Schildhauer, P., Schulte, M., & Zehne, C. (2020). Global Englishes in the classroom : from theory to practice. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- Und Professionsentwicklung (PFLB)*, 2(4), 26–40. DOI : <https://doi.org/10.4119/pflb-3435>
- Varis, L. (2014). IB-lukio on raskas, mutta nopea reitti kansainvälisyyteen. *Yle.fi*. Disponible sur <https://yle.fi/a/3-7557577>
- Vepsä, S. (2013). *L'image de la France et des pays francophones dans deux séries de manuels de FLE en Finlande. Une étude diachronique*. (Mémoire de master inédit.) Tampere : Université de Tampere. Disponible sur <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/85120/gradu07144.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Webographie

- (www1) Baccalauréat International (<https://www.ibo.org/fr>) est un site web qui contient des informations sur le programme d'éducation d'IB, qui est un programme international pour les élèves.
- (www2) Opintopolku. (s.d.) *IB-tutkinto (International Baccalaureate)*. Disponible sur <https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.000000000000000001028>
- (www3) *Choisir vos six matières du Programme du diplôme*. Disponible sur https://www.youtube.com/watch?v=mABj8ULnX_U&t=43s
- (www4) Programme du diplôme. *Guide de langue ab initio*. Première évaluation en 2020. Disponible sur <https://www.rosey.ch/files/rosey/academique/appendix-IB-courses/group2-Language-ab-initio-fre.pdf>
- (www5) Programme du diplôme. *Guide de langue B*. Première évaluation en 2020. Disponible sur <https://www.rosey.ch/files/rosey/academique/appendix-IB-courses/group2-Language-B-fre.pdf>
- (www6) *Qu'est-ce que la Francophonie ?* Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). Disponible sur https://www.francophonie.org/sites/default/files/2020-02/passeport_2020.pdf
- (www7) *90 États et gouvernements*. Organisation Internationale de la Francophonie. Disponible sur <https://www.francophonie.org/90-etats-et-gouvernements-125>
- (www8) *Typical Characteristics of the Anglo World*. OBJECTIVE LISTS. Disponible sur <https://objectivelists.com/the-anglo-region/>
- (www9) The Oxford English Dictionary. Disponible sur https://www.oed.com/dictionary/anglophony_n?tab=factsheet#3376765
- (www10) Service Public Entreprendre. (2024). Obligations en matière de protection des données personnelles (RGPD). Disponible sur <https://entreprendre.service-public.gouv.fr/vosdroits/F24270>

Annexes

Annexe 1. Déclaration de confidentialité

TURUN YLIOPISTO

FI

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

24.11.2025

1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO

Tutkimuksessa tarkastellaan tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia frankofonian ja anglofonian opetuksesta. Tutkimus toteutetaan syksyllä 2025.

2. TUTKIMUKSEN TEKIJÄ

Maija Pajula, mjpaju@utu.fi

3. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Tutkimuksen avulla on tarkoitus selvittää, millaisia eroja frankofonian ja anglofonian opetuksella on suomalaisen lukion IB-linjan englannin ja ranskan ryhmissä. Tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat ***** englannin- ja/tai ranskan kielen opiskelijoita sekä opettajia. Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista.

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Tutkimuksessa osallistujia pyydetään vastaamaan Webropol-kyselylomakkeelle. Kyselyyn vastaaminen on täysin anonyymiä ja vastaamisen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Kyselyyn vastaaminen toteutetaan oppituntien aikana.

5. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Osallistujien tietoja ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Tutkimus ja sen tulokset säilytetään salasanalla suojatussa pilvipalvelussa.

6. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksen tuloksia tullaan raportoimaan ja analysoimaan pro gradu -tutkielmassa. Missään käytössä osallistujia ei voida tunnistaa. Aineistoa säilytetään enintään viisi vuotta, jonka jälkeen aineisto tuhoetaan.

PRIVACY NOTICE FOR RESEARCH PARTICIPANTS**24.11.2025****1. NAME, NATURE AND DURATION OF THE STUDY**

The study examines the experiences of the research participants regarding education on francophonie and anglophony. The study will be carried out during fall 2025.

2. RESEARCHER

Maija Pajula, mjpaju@utu.fi

3. BACKGROUND AND PURPOSE OF THE STUDY

The purpose of the study is to find out what kind of differences exist when comparing how francophonie and anglophony are taught for French and English students in a Finnish IB-program high school. The participants are French and/or English students and teachers in *****. Participation in the study is completely voluntary.

4. CONDUCTING THE STUDY

The participants will be asked to answer to a Webropol questionnaire. Responding to the survey is completely anonymous and the participant can stop responding at any time. Responding will take place during class.

5. PROTECTION OF PERSONAL DATA

The collected data and the research results will be treated confidentially in accordance with data protection legislation. Participants' data cannot be identified in research results, reports, or publications related to the study. The study and its results are stored in a password-protected cloud service.

6. RESULTS

The research results will be reported and analyzed in a master's thesis research. The participants cannot be identified in any use. The research material will be stored for a maximum of five years, after which it will be destroyed.

Annexe 2. Le questionnaire pour les élèves.

Survey on francophonie and anglophony for IB high school students studying French and English

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

This is a survey on francophonie and anglophony in education.

In the first part of this survey, you will be asked to provide some background information. In the second part, you will automatically get a set of questions related to your own subject being either French or English. The responses will be treated completely anonymously and confidentially. The results will only be used in my master's thesis research. For more information, contact Maija Pajula (mjpaju@utu.fi).

You can read the privacy notice in English and in Finnish [here](#).

Part 1. Background information

1. How old are you? *

2. What year are you in? *

DP1

DP2

3. Which language are you studying in this particular group? *

French

English

4. In what year did you start studying your chosen language? *

2025

2024

2023

2022

2021

2020

Earlier

5. What other languages do you currently study? *

English
French
Finnish
Swedish
Spanish
German
Other, which languages?

Part 2. Questions for French students on francophonie

6. Have you heard the term "francophonie" before? *

Yes
No
Not sure

7. Where have you encountered the term? You can choose several alternatives. *

School
Social media
News
Friends and family
I haven't encountered it before
Somewhere else, where?

8. How would you shortly define the concept of francophonie? *

9. What do you think "francophonie" refers to? You can choose several alternatives. *

French-speaking people
Countries where French is spoken
A common culture that French-speaking people share
Institutions representing the French language and the French-speaking people

10. How often do your French classes include topics related to francophonie? *

1 2 3 4 5

Never Very often

11. Which topics related to francophonie have been covered? *

12. How many francophone regions have you studied in French class? *

Only France

France and a few other regions

Many regions

13. Which francophone regions have been mentioned during French class? *

14. How important do you think learning about francophonie is? *

1 2 3 4 5

Not important at all Very important

15. Would you like to learn more about francophonie in the future? *

Yes

No

Not sure

16. If yes, how would you like to learn more about the topic?

Part 2. Questions for English students on anglophony
17. Have you heard the term "anglophony" before? *

Yes

No

Not sure

18. Where have you encountered the term? You can choose several alternatives. *

School

Social media

News

Friends and family

I haven't encountered it before

Somewhere else, where?

19. How would you shortly define the concept of anglophony? *

20. What do you think "anglophony" refers to? You can choose several alternatives. *

Shared culture of the English-speaking people

Countries where English is the primary native language

English as a global language

21. How often do your English classes include topics related to anglophony? *

1 2 3 4 5

Never Very often

22. Which topics related to anglophony have been covered? *

23. How many anglophone regions have you studied in English class? *

Only the UK/USA

UK, USA and some other regions

Many regions

24. Which anglophone regions have been mentioned during English class? *

25. How important do you think learning about anglophony is? *

1 2 3 4 5

Not important at all Very important

26. Would you like to learn more about anglophony in the future? *

Yes

No

Not sure

27. If yes, how would you like to learn more about the topic?

28. Would you like to add anything else?

Annexe 3. Le questionnaire pour les enseignants

Survey on francophonie and anglophony for IB high school teachers teaching French and English

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

This is a survey on francophonie and anglophony in education.

In the first part of this survey, you will be asked to provide some background information. In the second part, you will automatically get a set of questions related to your own subject being either French or English. The responses will be treated completely anonymously and confidentially. The results will only be used in my master's thesis research. For more information, contact Maija Pajula (mjpaju@utu.fi).

You can read the privacy notice in Finnish and in English [here](#).

Part 1. Background information

1. Which language do you teach for this particular group? *

English

French

2. How many years of teaching experience do you have? *

E.g. one year

3. How many years of teaching experience do you have in the Diploma Programme? *

Under a year

1-5 years

6-10 years

More than 10 years

4. Which other subjects do you teach? *

Part 2. Questions for the French teacher on francophonie

5. Which manual do you use for this French group? *

6. How would you shortly define the concept of francophonie? *

7. What do you think "francophonie" refers to? You can choose several alternatives. *

French-speaking people

Countries where French is spoken

A common culture that French-speaking people share

Institutions representing the French language and the French-speaking people

8. Is there any mention of francophonie in the used curriculum? If yes, how is francophonie included? *

9. How often do your French classes include topics related to francophonie? *

1 2 3 4 5

Never Very often

10. Which topics related to francophonie have been covered? *

11. Which francophone regions you tend to focus on during French class? *

12. I feel like understanding and teaching the concept francophonie is... *

1 2 3 4 5

Very difficult Very easy

13. How important is teaching francophonie to you? *

1 2 3 4 5

Not at all important * Very important

14. Would you like to teach the students more about francophonie in the future? *

Yes

No

Not sure

15. If yes, how?

Part 2. Questions for the English teacher on anglophony

16. Which manual do you use for this English group? *

17. How would you shortly define the concept of anglophony? *

18. What do you think "anglophony" refers to? You can choose several alternatives. *

Shared culture of the English-speaking people

The countries where English is the primary native language

English as a global language

19. Is there any mention of anglophony in the used curriculum? If yes, how is anglophony included? *

20. How often do your English classes include topics related to anglophony? *

1 2 3 4 5

Never Very often

21. Which topics related to anglophony have been covered? *

22. Which anglophone regions you tend to focus on during English class? *

23. I feel like understanding and teaching the concept of anglophony is...*

1 2 3 4 5

Very easy Very difficult

24. How important is teaching anglophony to you? *

1 2 3 4 5

Not at all important Very important

25. Would you like to teach the students more about anglophony in the future? *

Yes

No

Not sure

26. If yes, how?

27. Is there anything else you would like to add?

Annexe 4. Résumé en finnois – Suomenkielinen tiivistelmä

Johdanto

Elämme kulttuureiden, kielten ja perinteiden rikastuttamassa maailmassa, jossa globalisaatio on arkipäivää. Kulttuuriosaaminen on avainasemassa niin arjessa kuin myös silloin, kun on kyse koulumaailmasta. Siksi on erityisen tärkeää tutkia, millainen asema kulttuuriopetuksella on osana kielten opetusta. Koska aihe on tärkeä ja ajankohtainen, olin valinnut sen tutkimuksen kohteeksi pro gradu -tutkielmassani. Lisäksi tutkielman aihe oli lähtöisin omasta kiinnostuksestani ranskan ja englannin opettajan ammattia kohtaan. Tutkielmassa käsiteltiin ranskan ja englannin kieltä erityisesti siksi, koska ne ovat indoeurooppalaisina maailmankielinä vertailukelpoiset. Näiden kahden kielen vertailu voi kuitenkin myös johtaa mielenkiintoiseen vastakkainasetteluun, sillä Englanti on maailmalla hallitseva yleiskieli, lingua franca, kun taas ranskan puhujia on englannin osaajia vähemmän. Lisäksi kiinnostuin tutkimaan *International Baccalaureat* -järjestelmää (jatkossa IB) siksi, koska järjestelmä eroaa monin tavoin esimerkiksi suomalaisesta koulutusjärjestelmästä.

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena oli tutkia frankofonian (fr. *francophonie*) ja ”anglofonian” (fr. ”*anglophonie*”) esiintymistä ranskan ja englannin kielen opetuksessa suomalaisessa IB-lukiossa. ”Anglofonia” ei terminä ole erityisen vakiintunut ranskan tai suomen kielessä, mutta termi oli sopiva tähän tutkielmaan – vakiintumattomuuden vuoksi termiä käytetään työssä lainausmerkkien kera. Tarkemmin tutkin sitä, miten nämä teemat näkyvät IB-järjestelmän opetussuunnitelmissa ja opetuksessa. Tutkin pro gradu -tutkielmassa vain DP-ohjelmaa (fr. *Programme du diplôme*), joka on yksi neljästä IB:n tarjoamista ohjelmista. Tutkimus oli vertaileva, ja se keskittyi ranskan ja englannin opiskelijoiden ja opettajien mielipiteisiin koskien frankofonian ja ”anglofonian” merkityksiä ja opetusta, joita tutkin kyselytutkimuksen avulla. Aihetta ei ole Suomessa tutkittu paljoa, mutta vertailin tuloksia esimerkiksi Pohjolan (2020) sekä Dervinin ja Johanssonin (2011) suomalaisiin tutkimuksiin. Käytin frankofonian termin määrittelyyn pääasiassa Phanin ja Guilloun (2011) tutkimusta sekä Deniaun (2001) neljää määritelmää. ”Anglofonia” on terminä vähemmän vakiintunut, ja siksi käytin tukena esimerkiksi Baneth-Nouailhetasin (2010) vertailevaa tutkimusta.

Tutkimus keskittyi kahteen pääasialliseen tutkimuskysymykseen:

1. Miten frankofonia ja ”anglofonia” näkyvät IB:n *Programme du diplôme* -ohjelman opetuksessa?

2. Millaisia eroja frankofonian ja ”anglofonian” käsittelyllä on IB:n *Programme du diplôme* -ohjelman opetuksessa?

Tutkimuksen kahta pääkysymystä tukivat kaksi lisäkysymystä:

3. Mitä oppilaat ajattelevat frankofonian ja ”anglofonian” opetuksesta?

4. Miten opettajat toteuttavat frankofonian ja ”anglofonian” opetuksen ranskan ja englannin opetuksessa?

Tutkielman hypoteesi oli se, että kulttuuriopetus olisi läsnä sekä ranskan että englannin opetuksessa. Pidin kuitenkin todennäköisenä sitä, että englanninkielinen maailma näkyisi kulttuuriopetuksessa ranskankielistä maailmaa laajemmin. Englannin asema maailman yleiskielenä tekee siitä vallitsevan monilla elämän osa-alueilla, kuten sosiaalisessa mediassa. Vaikka ranskaa opiskellaan myös Suomessa, olen sitä mieltä, ettei ranskankielistä kulttuuria välttämättä opeteta yhtä monipuolisesti.

Teoriatausta

Tutkimuksen teoriatausta aloitettiin IB-ohjelman esittelyllä. IB-ohjelma on kansainvälinen koulutusohjelma, johon kuuluu neljä ohjelmaa eri ikäisille oppijoille. IB-järjestelmä eroaa esimerkiksi suomalaisesta koulutusjärjestelmästä siten, että se on riippumaton kansallisista järjestöistä, joka tekee IB:n opetuksesta vapaampaa. Suomessa IB-kouluja on ollut vuodesta 1990, ja tällä hetkellä niitä on yhteensä 18. Näistä kouluista 16 tarjoaa opetusta DP-ohjelmassa (fr. *Programme du diplôme*), jota tarkasteltiin tässä tutkielmassa. Kyseessä on kaksivuotinen ohjelma lukioikäisille, jota on kuitenkin Suomessa täydennetty kolmannella vuodella vastaamaan paremmin suomalaista, kolmivuotista lukiokoulutusta. Opetuskieli DP-ohjelmassa on englanti, myös Suomessa (www1; www2).

DP-ohjelma koostuu kolmesta vaaditusta suorituksesta, jotka ovat yhteisiä kaikille, sekä kuudesta muusta aineesta, jotka opiskelija saa valita kuudesta aineryhmästä. Usein valitaan yksi aine jokaisesta aineryhmästä, joista vähintään kolmea opiskellaan laajalla tasolla (HL-taso, *Higher Level*), kolmea taas perustasolla (SL-taso, *Standard Level*) (www3). Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ennen kaikkea Vieraiden kielten aineryhmää. Aineryhmä tarjoaa B-kielen ja *ab initio* -kielen opintoja, joilla viitataan kielen osaamisen tasoon. Lisäksi vieraiden kielten aineryhmässä on mahdollista opiskella myös klassillisia kieliä. B- ja *ab initio* -kielten opetusta koskettavat samat kahdeksan tavoitetta ja niiden opetus keskittyy

viiden teeman ympärille, joita ovat *identities, experiences, human ingenuity, social organization* ja *sharing the planet*. Tutkimuksessa mukana olleet ryhmät opiskelivat ranskaa sekä B- että *ab initio* -kielenä ja englantia B-kielenä. *Ab initio* -kielen teemoissa käsitellään pakollisina aiheina esimerkiksi ihmissuhteita (*identities*) ja ilmastoa sekä ympäristöä (*sharing the planet*). B-kielen kohdalla pakollisia aiheita ei ole, mutta suositeltuja aiheita käsiteltäväksi ovat esimerkiksi hyvinvointi (*identities*) ja työmaailma (*social organisation*) (www4; www5).

Tutkielmani tärkeimpiä käsitteitä olivat frankofonia ja ”anglofonia”. Kummankaan käsitteen määrittely ei ole yksiselitteistä. Frankofonian kohdalla esimerkiksi Klinkenberg (2017) ja Phan ja Guillou (2011) kertovat käsitteen pitävän sisällään ainakin kaksi merkitystä. Toinen näistä on frankofonia isolla F-kirjaimella, joka edustaa OIF:n (fr. *Organisation Internationale de la Francophonie*) jäsenmaita ja muita jäseniä. Frankofonia pienellä f-kirjaimella puolestaan viittaa usein myös edellä mainittuun, ja on itsessään monitulkintainen käsite. Phan ja Guillou (2011) käyttävät työssään Deniaun (2001) luokittelua, joka ottaa huomioon käsitteen määrittelyssä ranskan puhujat, ranskankielisen maailman, ranskankielisten yhteisön ja myös instituutiot, jotka liittyvät frankofoniaan. Frankofonia on siis käsitteenä laaja ja sen jäsenmailla onkin erilaisia taustoja, johon liittyy omalta osaltaan esimerkiksi Ranskan siirtomaavalta (Phan & Guillou, 2011). Koska yksi tutkielman tavoitteista oli saada selville, miten frankofonia näkyy opetuksessa, mainitsin työssäni esimerkiksi Pohjolan (2020), Mullerin (2022) sekä Dervinin ja Johanssonin (2011) aiemmat tutkimukset liittyen frankofonian opetukseen.

”Anglofonian” kohdalla termin määrittely on haastavaa. Tutkimuksessa käytin esimerkiksi Baneth-Nouailhatesin (2010) määritelmää siitä, miten frankofonia ja ”anglofonia” eroavat toisistaan. ”Anglofonia” ei ole terminä vakiintunut, joten sen käyttö on melko harvinaista. Tutkimuksessa totesin kuitenkin, että se oli tämän tutkimuksen mittakaavalla vertailukelpoinen termi frankofonian rinnalle, ja sillä viitataan kulttuuriseen, poliittiseen, kielelliseen sekä maantieteelliseen kokonaisuuteen, jota yhdistää englannin kieli (www8). Vaikka myös englannin kielen historiaan ja sen tänapäiväiseen levinneisyyteen liittyy vahvasti esimerkiksi Ison-Britannian siirtomaavalta (Crystal, 2020), on ero ranskan ja englannin nykyisen aseman välillä suuri. Osiossa esiteltiin esimerkiksi Kachrun (1985) kolmen ympyrän malli, jolla havainnollistetaan englannin kielen käyttöä ja levinneisyyttä maailmassa. Verratakseni tuloksia aiempiin tutkimuksiin, työssäni esiteltiin myös Loprioren ja Vettorelin (2015) sekä Radić-Bojanićin (2020) tutkimukset.

Aineiston kuvaus ja metodit

Aineisto kerättiin kahtena erillisenä ajankohtana. Ensimmäinen aineistonkeruu toteutettiin englannin opiskelijoille ja opettajalle, jotka vastasivat kyselytutkimukseen noin 15 minuutissa tavallisen englannin oppitunnin alussa. Ennen vastaamista heille kerrottiin ohjeet, joissa tuli ilmi tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista ja anonyymiä. Ranskan opiskelijoiden ja opettajan vastaukset kerättiin toisena ajankohtana, myös tavallisen oppitunnin aikana. He saivat vastaamiseen vastaavat ohjeet kuin englannin opettaja ja opiskelijat. Tutkimukseen osallistui 22 lukioikäistä, 17–19-vuotiasta ranskan ja/tai englannin opiskelijaa eräässä lukiossa Suomessa. Osallistujista 9 opiskeli ranskaa ja 13 englantia. Tutkimukseen osallistui lisäksi kaksi opettajaa, joista toinen opetti ranskaa ja toinen englantia. Heillä molemmilla oli yli 10 vuotta opetuskokemusta, josta suurin osa DP-ohjelmassa.

Kyselytutkimus palveli tutkimuksen tavoitetta onnistuneesti tässä vertailevassa tutkimuksessa (ks. esim. Anttila, 2014). Korpukseen sisältyi kaksi kyselytutkimuslomaketta (Liitteet 1 ja 2), jotka oli luotu *Webropol*-alustalla. Kyselyiden kieli oli englanti. Lomakkeet luotiin siten, että toinen niistä oli suunnattu kaikille opiskelijoille ja toinen opettajille. Opiskelijoiden kyselyssä oli 28 kysymystä, joista kuusi oli yhteisiä kaikille, 11 koski vain ranskan opiskelijoita ja loput 11 vain englannin opiskelijoita. Opettajien kyselyssä oli 27 kysymystä, joista viisi oli yhteisiä heille molemmille, 11 oli suunnattu vain ranskan opettajalle ja 11 vain englannin opettajalle. Kyselylomakkeet suunniteltiin ja luotiin siten, että kaikki kysymykset eivät olleet näkyvissä kaikille vastaajille. Opiskelijoille suunnattuun kyselytutkimukseen sisältyi ensin viisi taustatietoihin liittyvää kysymystä, opettajilla puolestaan neljä. Tämän jälkeen kyselyt suuntautuivat vain englannin tai ranskan opiskelijoita tai opettajia koskeviin osioihin. Molempia kyselylomakkeita yhdisti yksi yhteinen, kaikille suunnattu valinnainen kysymys lomakkeen lopussa. Tässä kysymyksessä opiskelija tai opettaja sai halutessaan antaa lisätietoja.

Aineiston analyysissä käytettiin laadullista ja vertailevaa analyysimetodia. Vertailin vastauksia siten, että aloitin analysoimalla ranskan opiskelijoiden vastaukset, jonka jälkeen jatkoin ranskan opettajan vastauksien tulkinnalla, yksi teema kerrallaan. Kun kaikki frankofoniaan liittyvät kysymykset oli analysoitu, siirryin analysoimaan englannin opiskelijoiden ja opettajan vastauksia, jotka keskittyivät ”anglofoniaan”. Tulokset-osio eteni täten kyselytutkimuslomakkeiden alkuperäisessä järjestyksessä osio ja aihealue kerrallaan. Tämän jälkeen jatkoin Johtopäätökset ja pohdinta -osioon, jossa vastasin tehdyn analyysin

perusteella neljään tutkimuskysymykseen, pohdin tutkimuksen rajoitteita ja tein tutkimuksen loppupäätelmät.

Johtopäätökset ja pohdinta

Halusin tässä tutkimuksessa selvittää, miten frankofonia ja ”anglofonia” ovat läsnä *Programme du diplôme* -ohjelman opetuksessa ja millaisia eroja niiden opetuksella on. Ranskan opiskelijoiden ja opettajan vastausten analyysi osoitti aluksi sen, että heillä oli hyvät tiedot ja taidot liittyen frankofoniaan. Aiheen käsittely vaikutti olevan monipuolista, sillä sekä opiskelijat että opettaja kertoivat esimerkiksi useiden eri ranskankielisten maiden ja kielen eri variaatioiden käsittelystä. Opiskelijat kokivat, että oli tärkeää oppia frankofoniasta erilaisilla tavoilla. Heidän vastauksensa osoittivat, että ne viittaavat ennen kaikkea ranskan puhujiin ja ranskankieliseen maailmaan (vrt. Deniau, 2001). Opettaja piti aihetta myös tärkeänä, mutta koki, että hänen tulisi olla aiheen opetuksessa järjestelmällisempi. Hän koki kuitenkin, että teeman opettaminen ei ole haastavaa.

Englannin opiskelijoiden ja opettajan kohdalla ”anglofonian” käsite vaikutti vieraammalta kuin frankofonian käsite ranskan opiskelijoille ja opettajalle. Työssä viittasin esimerkiksi Baneth-Nouailhetasiin (2010), joka pitää ”anglofoniaa” paljon frankofoniaa globaalimpana käsitteenä. Tulokset paljastivat, että englannin opiskelijoiden vastausten välillä oli paljon vaihtelua. Osa tutkimukseen osallistuneista englannin opiskelijoista osasi määritellä käsitteen, kun taas osa määritteli sen väärin tai ei tiennyt mitä käsite tarkoittaa. Lisäksi jotkut opiskelijoista kertoivat, ettei ”anglofoniaa” olisi käsitelty englannin tunneilla juuri lainkaan. Toisaalta osa opiskelijoista osasi nimetä useita aiheita, joita tunneilla oli käsitelty, kuten englanninkielistä kulttuuria ja kirjallisuutta sekä useita maita. Opettaja koki, että termi liittyy ennen kaikkea englanninkielisiin kulttuureihin. Hän kertoi kuitenkin keskittyvänsä maiden opetuksessa eniten Yhdistyneen kuningaskunnan ja Yhdysvaltojen käsittelyyn. Suurin osa opiskelijoista haluaisi oppia aiheesta lisää ja piti aihetta tärkeänä. Opettaja kertoi haluavansa opettaa aiheesta lisää tulevaisuudessa siten, että olisi aiheen opetuksessa entistä tietoisempi.

Vastatakseni ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, voin todeta, että sekä frankofonia ja anglofonia esiintyvät opetuksessa, täten myös DP-ohjelmassa, mutta eri tavoin. Frankofonia oli käsitteenä osallistujille tutumpi ja opiskelijoiden ja opettajan käsitykset siitä yhtenäisempiä. ”Anglofonia” oli terminä tulkinnanvaraisempi ja myös opiskelijoille sekä opettajalle hieman epäselvempi, mutta teema vaikuttaa vastausten perusteella olevan läsnä

opetuksessa. Frankofonia on kuitenkin vakiintuneempi termi ja vaikuttaa siten olevan myös opetuksessa näkyvämpi teema.

Vastaukset toiseen tutkimuskysymykseen ovat varmasti tulleet ilmi jo osittain, mutta tiivistetysti voin todeta, että frankofonian ja ”anglofonian” käsittelyssä näkyi eroja, jotka johtuivat varmasti useista eri syistä. Ensinnäkin kyseessä on kaksi eri teemaa, joiden merkitykset eivät ole yhtenäiset. Toiseksi on olennaista huomioda, että teemoja opetetaan kahdessa eri oppiaineessa ja kahden eri opettajan toimesta. Vastausten moninaisuuden takia oli kuitenkin vaikeaa arvioida, kuinka laajalla mittakaavalla ”anglofoniaa” opetettiin, kun taas frankofonian opetus vaikutti monipuolisemmalla.

Kolmas ja neljäs tutkimuskysymys edustivat opiskelijoiden ja opettajan ajatuksia ja asenteita frankofoniaa ja ”anglofoniaa” kohtaan. Voin todeta lyhyesti, että ranskan opiskelijoiden mielipiteet olivat keskenään yhtenäisempiä kuin englannin opiskelijoiden. Opettajat puolestaan olivat samaa mieltä siinä, että heidän tulisi olla opetuksessa yhä tietoisempia sekä järjestelmällisempiä, mutta erot heidän vastauksissaan näkyivät esimerkiksi siinä, millaisia aihealueita käsiteltiin ja kuinka helppoa teeman opettaminen opettajien mielestä oli.

Lopuksi voin todeta, että tutkimuksen alussa esitetty hypoteesi oli osittain väärä. Ranskankielinen kulttuuri ja maailma oli tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille ja opettajalle tutumpi aihealue ja myös opetuksessa monipuolisesti käsitelty aihe. Vaikka englantia on maailman lingua franca ja ranskaa laajalle levinneempi ja puhutumpi kieli, vastauksien perusteella tulkitsin, että englanninkielinen maailma ja kulttuuri eivät välttämättä olleet englannin opetuksen pääasia. Tuloksia tulkitessa on huomioitava tutkimuksen rajoitteet, kuten osallistujien vähäinen määrä ja esimerkiksi ”anglofonian” käsitteen monitulkintaisuus. On myös huomioitava, että vastaajien joukossa oli enemmän opiskelijoita, kuin opettajia, joka näkyi kerättyjen vastausten vaihtelussa. Jatkotutkimus voisi tarjota yhä laajempia ja kansainvälisempiä näkökulmia liittyen frankofonian ja ”anglofonian” teemojen opetukseen, jolloin tutkimustulokset olisi mahdollista yleistää laajemmassa mittakaavassa. Kulttuurin opetuksessa tulisi huomioda yhä enenevässä määrin erilaiset autenttiset materiaalit, johon lukeutuu esimerkiksi audiovisuaalisten aineistojen käyttö (Schildhauer ym. 2020). Ait Sagh (2022) korostaa ranskankielisen maailman ja kulttuurin opetuksessa sitä, että opettajan tulee ymmärtää frankofonian laajuus ja monimerkityksellisyys ennen kuin aihealueen opetus on mahdollista. Aiemmat tutkimukset (Vepsä, 2013; Lopriore & Vettorel, 2015) osoittavat, että

myös oppikirjojen suunnittelussa ja valmistuksessa olisi olennaista huomioida ranskan- ja englanninkielisen maailman ja kulttuurin laajuus.