



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



U.F.R. Sciences Humaines et Sociales

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Master Sciences du Langage et Didactique des Langues

Spécialité Apprentissage et Acquisition des Langues

Par

Aymeric LEGRAND

Les motivations et les attitudes des locuteurs de
l'Anglais Vernaculaire Afro-Américain lors de
l'apprentissage d'une langue étrangère, ici le cas
du français

Sous la direction de
Madame Sophie BAILLY

Année universitaire 2014/2015

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Madame Sophie Bailly qui a toujours cru en moi et m'a soutenu tout au long de ce projet qui fut pourtant plus compliqué que prévu. Ses conseils et ses idées furent inestimables et pour cela je la remercie du fond du cœur.

Je souhaiterais également rendre hommage au Docteur Cherif Seck, sans qui mon mémoire n'aurait pu être réalisé car c'est grâce à lui que j'ai pu collecter toutes les données nécessaires à la réalisation de cet écrit. De par sa sagesse et sa guidance, il sut me redonner la confiance et la motivation dont j'avais grandement besoin et pour cela je lui suis éternellement redevable.

Merci à l'*Académie Lafayette* qui m'a accueilli de manière plutôt imprévue mais néanmoins chaleureuse. Special thanks to the wonderful lady that is Diane Balagna, you were always there when I needed something and did everything you could to make me feel at home, for this I will always be grateful. I also want to thank from the bottom of my heart our beloved *Cherry Street* Principal, Doctor Heather Royce. I cannot tell you how thankful I am for all the help you have given me, whether it was writing emails on my behalf or advising me on which methodology I should use, without you there would not be anything today so thanks again !!

Je ne peux conclure ces remerciements sans mentionner les élèves de *University Academy* qui ont participé à cette étude. Thanks to all of you for your help and cooperation, it truly was a pleasure meeting all of you and I can honestly tell you that I learned from each and everyone of you. That is why I want to dedicate this work to you all, be proud of who you are.

Table des matières

Introduction	6
Chapitre I : L'Anglais Vernaculaire Afro-Américain : définition et concepts linguistiques d'un dialecte aux caractéristiques ethniques et identitaires	8
1. Un dialecte à l'appellation aussi variée que son interprétation	9
2. Caractéristiques socio-linguistiques de l'AVAA	13
2.1. Un accent, un dialecte ou bien une langue à part entière ?	13
2.2. Origines et signification de l'AVAA	16
2.3. Règles et spécificités du vernaculaire	17
3. Implication sociale et économique de l'AVAA : un véritable marqueur d'identité pour la communauté afro-américaine	22
Chapitre II : L'incorporation de l'AVAA dans le milieu scolaire : attitudes et problématiques à l'encontre d'un dialecte parfois incompris	25
1. Quelles sont les opinions des enseignants envers la communauté afro-américaine et ses traditions langagières ?	26
2. Comment se situent les afro-américains dans le grand système de l'Éducation ? Quel(s) problème(s) pose(nt) l'AVAA dans cette intégration ?	29

3. Intégration de l'AVAA dans l'enseignement de l'anglais américain scolaire : sur la base d'un enseignement « bidialectal »	32
---	----

Chapitre III : Préjugés et aprioris de l'apprentissage d'une langue étrangère chez les afro-américains ; pourquoi les locuteurs de l'AVAA y voient une menace de perdre leur identité ?	36
--	-----------

1. Faible taux d'afro-américains en classe de langue étrangère : idées préconçues et véritables raisons	37
--	----

2. L'enseignement de langues étrangères dans le système scolaire américain : entre défauts et défaillances	40
---	----

3. Liens entre l'identité culturelle afro-américaine et l'étude d'une langue étrangère	43
---	----

Chapitre IV : Enquête de terrain aux États-Unis dans l'école <i>University Academy</i> à Kansas City, Missouri	46
---	-----------

1. Présentation de l'établissement <i>University Academy</i>	47
--	----

2. Description de la méthodologie employée	49
--	----

2.1. Contextualisation et difficultés rencontrées dans la recherche	49
---	----

2.2. Méthodes utilisées pour satisfaire à notre problématique de départ ...	53
---	----

3. Présentation et interprétation des données collectées	58
3.1. Un intérêt concret pour l'apprentissage d'une langue étrangère	59
3.2. Une conscience plus ou moins modérée de parler l'AVAA et les conséquences que cela peut avoir sur l'apprentissage d'une langue étrangère	63
3.3. Une haute estime de la langue française malgré les difficultés rencontrées dans son apprentissage	66
3.4. Vers une préférence de l'apprentissage du français standard plutôt que dialectal	69
Conclusion	75
Bibliographie	77
Les annexes	83

Introduction

Il est difficile aujourd'hui, dans le contexte actuel des choses aux États-Unis, de faire une étude sur la communauté afro-américaine. La tension raciale qui règne actuellement dans le pays est propice à la moindre caractérisation raciste dès lors que l'on s'intéresse à la population afro-américaine. Pourtant, cette communauté possède une riche tradition langagière qui suscite beaucoup d'intérêt, et d'interrogations, ce qui engendre alors de nombreuses études à son sujet. Par cette tradition langagière, nous faisons ici allusion à l'Anglais Vernaculaire Afro-Américain qui n'est autre que la langue de référence parmi les afro-américains. De nombreux linguistes (Stewart, 1964 ; Baugh, 1981 ; Green, 2002) se sont penchés sur ses origines et se sont ainsi employés à le décrire au fil des années. Encore de nos jours, des travaux sur l'Anglais Vernaculaire Afro-Américain continuent à émerger même s'il est vrai qu'ils se font plus rares. Ces études sur la langue afro-américaine ont également poussé les spécialistes à s'intéresser à l'apprentissage des langues étrangères chez les étudiants afro-américains (Glynn, 2012 ; Gatlin, 2013). Les résultats de ces études sont pour le moins surprenants et il semblerait qu'il y ait une certaine anxiété à apprendre une langue étrangère chez les afro-américains, notamment car ils éprouvent déjà des difficultés avec la langue anglaise qui leur est enseignée à l'école.

En revanche, personne, ou presque, ne s'est précisément intéressé à l'apprentissage d'une langue étrangère chez les locuteurs de l'Anglais Vernaculaire Afro-Américain et c'est pour cette raison que nous avons décidé de traiter ce sujet en particulier. Quelles sont donc les attitudes et les motivations des locuteurs de l'Anglais Vernaculaire Afro-Américain lors de l'apprentissage d'une langue étrangère (en l'occurrence le français) ?

Afin de répondre à cette question didactique à caractère socio-linguistique, nous avons effectué une enquête de terrain aux États-Unis, c'est-à-dire dans le pays même où se trouve la communauté linguistique dont il s'agit d'étudier les méthodes d'apprentissage. Après avoir essuyé de nombreux refus, notamment pour des raisons politico-sociales liées aux tensions raciales, nous avons finalement réussi à réaliser notre étude auprès d'un jeune public lycéen dans la ville de Kansas City, Missouri. Étant donné que toutes les études portant sur les afro-américains et les langues étrangères avaient été réalisées avec un public collégien ou universitaire, il était important pour nous de trouver un public lycéen répondant aux besoins de notre recherche. Notre question d'étude est également particulièrement intéressante car hormis Lassiter (2003), aucun travail sur les étudiants afro-américains et l'étude du français n'a été recensé durant ces dernières années. Il nous convient donc d'établir certaines références en la matière.

La première partie servira d'abord à poser les bases linguistiques de l'Anglais Vernaculaire Afro-Américain. Nous le définirons clairement en présentant ses règles et ses spécificités ainsi que ses origines. Nous verrons ensuite pourquoi il s'agit d'un véritable marqueur d'identité pour la communauté afro-américaine. Par la suite, nous nous intéresserons au rôle qu'il peut jouer dans l'éducation scolaire de ses locuteurs. Nous nous focaliserons sur l'opinion des enseignants vis-à-vis de l'Anglais Vernaculaire Afro-Américain et de ses locuteurs ce qui nous amènera à analyser l'impact que cela peut avoir sur l'intégration scolaire de ces étudiants. Nous tenterons alors de savoir comment on peut intégrer l'Anglais Vernaculaire Afro-Américain dans l'enseignement de l'anglais américain scolaire afin que ses locuteurs ne se sentent pas rejetés. Nous nous consacrerons ensuite à l'enseignement d'une langue étrangère chez ces locuteurs en tentant de comprendre d'abord pourquoi peu d'étudiants afro-américains s'intéressent aux langues étrangères. Nous ferons alors un point sur la place de l'enseignement des langues étrangères dans le système scolaire américain ; puis essayerons d'établir un lien entre l'identité culturelle afro-américaine et l'étude des langues étrangères. Après avoir vu tous ces points nécessaires à la compréhension de notre problématique, nous détaillerons notre enquête de terrain en présentant d'abord la méthodologie que nous avons utilisé pour mener à bien cette enquête. Puis il s'agira enfin de détailler et d'analyser les résultats obtenus ce qui nous amènera à une conclusion de notre étude.

Chapitre 1: L'Anglais Vernaculaire Afro-Américain: définition et concepts linguistiques d'un dialecte aux caractéristiques ethniques et identitaires

Dans ce premier chapitre, avant de présenter notre méthodologie qui va nous conduire à répondre à nos précédentes interrogations, il est d'abord nécessaire de contextualiser notre propos et donc de définir ici les principales notions qui nous ont amené à ce seuil de réflexion.

Tout d'abord, il est important de préciser ce qu'est l'Anglais Vernaculaire Afro-Américain (que nous désignerons désormais par le sigle AVAA pour des raisons de commodité). Toute personne s'intéressant, de près ou de loin, à la communauté afro-américaine aura remarqué que ses membres ont une façon distincte de s'exprimer; notamment lorsqu'on compare cette manière de parler à celle de la communauté blanche américaine. En réalité, il ne s'agit pas d'un simple accent – ce qu'on pourrait penser au premier abord – car il n'est pas seulement question de prosodie, c'est-à-dire d'intonation et de tonalité, mais aussi de mots, de phrases, d'expressions propres à la communauté; constituant alors un langage à part entière avec ses règles syntaxiques et sémantiques. Étant donné qu'il est parlé par environ 80% de la population afro-américaine (Rickford, 1996; Méténier, 1998), ce vernaculaire – terme que nous adopterons et que nous définirons un peu plus tard – n'a rien d'une controverse et mérite d'être étudié.

C'est pour cette raison que dans un premier temps nous aborderons d'abord les différentes désignations de cette variété de l'anglais américain avec tous les enjeux que cela implique et que nous expliquerons pourquoi notre choix s'est porté sur l'appellation AVAA. Nous définirons ensuite les aspects linguistiques de cette variété, en prenant bien le soin de différencier langue, dialecte et accent. Avant d'en expliquer les règles et les spécificités, nous nous intéresserons également à ses origines. Enfin, nous nous pencherons sur les dimensions ethnique et identitaire du vernaculaire avec pour objectif de savoir pourquoi est-il encore parlé de nos jours?

1. Un dialecte à l'appellation aussi variée que son interprétation

Si on s'intéresse aux ouvrages traitant, de manière plus ou moins importante, du dialecte de la communauté afro-américaine, on peut remarquer qu'il existe autant de noms pour ce dialecte qu'il suscite de débats et d'interrogations. Parmi les œuvres qui nous ont inspiré pour ce travail de recherche, allant de 1964 à 2012, on recense huit noms différents (sans compter bien entendu les traductions de l'anglais vers le français) pour parler d'une seule et même chose: *Negro dialect* (Stewart, 1964), *Ebonics* (*Oakland Ebonics Resolution*, 1996¹), *Black English Vernacular* (Labov, 1972), *Black Vernacular English* (Baugh, 1981), *Black American English* (Méténier, 1998), *Vernaculaire Noir Américain* (Fournier-Guillemette, 2011), *African American English* (Bailey, 1993; Moore & English, 1998; Marcyliena, 2002; Green, 2002; Glynn, 2012) et enfin *African American Vernacular English* (Rickford, 1996; Pullum, 1999; Labov, 2010).

Il était évident que nous n'allons pas utiliser l'appellation *Negro Dialect* employée par William Stewart en 1964 lorsqu'il s'agissait pour lui d'expliquer ce qu'était le langage de la communauté afro-américaine afin de justifier les besoins éducatifs de ses locuteurs apprenant la langue anglaise en milieu scolaire. À cette époque, très peu d'ouvrages étaient consacrés à décrire et même expliquer pourquoi les afro-américains avaient une manière de parler différente de la plupart des communautés aux États-Unis. Il faut

¹ "Original Oakland Resolution on Ebonics", The Linguist List: International Linguistics Community Online, 1996, Consultée Fév. 2014 <<http://linguistlist.org/topics/ebonics/ebonics-res1.html>>.

rappeler que c'était encore tabou d'évoquer un tel sujet alors que le pays venait seulement de mettre fin à une ségrégation raciale qui dura pendant presque un siècle (1875-1964). En effet, bien que l'esclavage fut officiellement aboli en 1865 à la suite de la Guerre de Sécession, opposant les États membres de l'Union dirigés par Abraham Lincoln et les États confédérés dirigés par Jefferson Davis, une terrible ségrégation raciale fut ensuite imposée dans ce pays en reconstruction. Dès lors, les lois Jim Crow furent mises en place (principalement dans les États du Sud traditionnellement esclavagistes), ayant pour principe de séparer les blancs et les noirs, limitant ainsi l'accès à ces derniers à la plupart des services publics. Il fallut alors presque cent ans pour que la ségrégation raciale aux États-Unis soit complètement abolie suite au *Civil Rights Act* du 2 juillet 1964, déclarant illégale toute discrimination raciale, religieuse ou sexuelle; voyant ainsi triompher le mouvement des droits civiques dont le principal représentant était le Dr. Martin Luther King Jr. Suite à cette longue période de tensions raciales, les conséquences furent nombreuses; à commencer par l'emploi, ou plutôt le non-emploi, d'un certains nombres de termes considérés comme acceptables auparavant mais désormais devenus tabous. Même si le charismatique leader du mouvement des droits civiques, à savoir Martin Luther King, utilisa le mot « Negro » dans son discours maintenant devenu culte « *I have a dream* »², son utilisation fut de plus en plus rare car le mot était associé à cette sombre période de ségrégation. De nos jours, le mot « Negro » est considéré comme offensant dans la culture populaire américaine, voire mondiale et c'est pour cette raison que le terme *Negro Dialect* n'a plus jamais été employé par la suite.

Si l'appellation *Negro Dialect* peut être considérée comme maladroite, notamment du fait que peu de gens s'intéressaient aux mœurs linguistiques de la communauté afro-américaine et que, par conséquent, il était alors difficile pour quiconque de déterminer la réelle nature de ce langage; qu'en est-il alors du terme *Ebonics* ? Il fut introduit en 1973 par le professeur émérite en psychologie et en études afro-américaines Robert Williams, lui-même afro-américain. Lors d'une conférence dédiée à la cognition et au développement langagier de l'enfant noir (« *Cognitive and Language Development of the Black Child* »), il renomma le langage afro-américain *Ebonics*. Il justifia son choix en expliquant qu'« ebony » signifiait noir en latin et « phonics » en anglais fait référence à l'étude scientifique des sons donc *Ebonics* fait alors référence à la science du discours

² “BBC NEWS | Americas | 'I have a dream'”, BBC, 2003;
Consultée Jun. 2015 <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/americas/3170387.stm>>

afro-américain (Belgrave & Allison, 2005). Pendant de nombreuses années, *Ebonics* était le terme majoritairement employé pour désigner ce que nous allons appeler l'AVAA. Ce terme prit de l'ampleur en 1996, lorsque le système éducatif de la ville d'Oakland en Californie reconnut ce qu'on appelait alors *Ebonics* comme la langue maternelle des afro-américains. En voyant que les étudiants afro-américains de la région d'Oakland avaient de réelles difficultés scolaires, notamment au niveau de la langue anglaise qui leur était enseignée, la commission scolaire décréta qu'un enseignement bilingue, en *Ebonics* et en anglais américain standard, soit accordé à tout élève afro-américain. Cette résolution fut particulièrement controversée dans le sens où elle qualifia *Ebonics* comme une langue à part entière se transmettant de façon génétique, c'est-à-dire ancrée dans les gènes de n'importe quel afro-américain, et n'ayant rien d'un dialecte de l'anglais³. Les conséquences de cette déclaration furent nombreuses et principalement négatives. Le point de vue radical adopté par la commission scolaire d'Oakland choqua l'opinion public; notamment par ses propos délicats sur la transmission génétique du langage qui furent interprétés comme une déclaration raciste à l'encontre des afro-américains. Ces propos furent par ailleurs corrigés dans une autre version de la résolution publiée en 1997⁴. Bien que partant d'une intention honorable, c'est à dire celle de reconnaître officiellement que les afro-américains ont une manière de parler, un langage différent des autres communautés aux États-Unis, l'approche proposée fut bien trop radicale et les déclarations étaient trop sujettes à de mauvaises interprétations. Par conséquent, cette controverse eut le mérite d'attirer l'attention – et ensuite de nombreuses études – sur le vernaculaire afro-américain; tout comme elle a rendu le terme *Ebonics* polémique et surtout péjoratif étant donné le caractère raciste des propos employés pour décrire la transmission de ce vernaculaire de génération en génération.

Suite au débat qu'engendra la déclaration de la commission scolaire de la région d'Oakland, considérant donc que les afro-américains possédaient leur propre langue, de nombreux linguistes se posèrent alors la question de savoir s'il s'agissait bien d'une langue distincte de l'anglais américain standard – plus communément appelé le *General American* – ou plutôt un dialecte de celui-ci. Parmi nos auteurs de références (Rickford, 1996 ; Labov, 2006 ; Green, 2002 ; Baugh, 1981 ; Moore & English, 1998), tous sont plus ou moins d'accord pour affirmer qu'il ne s'agit pas d'une langue à part entière, c'est-à-dire

³ “Original Oakland Resolution on Ebonics”

⁴ “Amended Resolution of the Oakland School Board on Ebonics”, The Linguist List: International Linguistics Community Online, 1996, Consultée Fév. 2014 <<https://www.linguistlist.org/topics/ebonics/ebonics-res2.html>>.

différente de l'anglais américain, mais plutôt qu'il s'agit d'une variété subdialectale que l'on peut alors qualifier de vernaculaire (terme sur lequel nous reviendrons en détails un peu plus tard). C'est pourquoi nous avons décidé de mettre l'emphasis sur cet aspect dialectal dans la nomination de l'idiome et il était alors donc impossible de se servir des appellations *Black American English* ou encore *African American English* que l'on aurait pu traduire respectivement par *Anglais Noir Américain* et *Anglais Afro-Américain*. En effet, ces termes ne rendaient pas bien compte de la véritable nature de la langue et laissaient suggérer qu'il s'agit d'une langue totalement différente de l'anglais américain standard. Il nous a alors fallu choisir entre *Black English Vernacular* (ou indifféremment *Black Vernacular English*) et *African American Vernacular English*. Il est alors intéressant ici de faire remarquer le choix effectué par Rosemarie Fournier-Guillemette (2011) qui a décidé de nommer ce dialecte *Vernaculaire Noir Américain* lorsqu'elle entreprit de traduire vers le français trois romans écrits dans ce vernaculaire, dans le but de rendre compte de l'engagement politique, social et identitaire des œuvres originales. Elle assumait donc l'appellation *Vernaculaire Noir Américain* – qui est concrètement la traduction du terme anglophone *Black Vernacular English* – en justifiant un tel choix par rapport à d'autres termes comme *Ebonics* qui selon elle ne désigne pas assez la variante étasunienne, sans compter les connotations négatives que cela aurait pu engendrer depuis l'affaire d'Oakland en 1996. Il est en revanche curieux de remarquer qu'elle n'a aucune gêne à employer le mot « noir américain ». Bien qu'il ne soit pas considéré aussi méprisant que les termes « negro » ou « nègre », il est tout de même rare de nos jours de voir des publications officielles employer ce mot, surtout aux États-Unis où le terme Afro-Américain est désormais devenu l'appellation officielle, et donc la plus politiquement correcte, pour désigner toute personne américaine ayant des ancêtres Africains, faisant d'eux des descendants d'esclaves. Ce terme a été popularisé par Malcolm X, grand militant des droits civiques dans le milieu des années 1960, afin de mettre sur un pied d'égalité tous les descendants d'immigrés, notamment les américains de couleur blanche qui se faisaient appeler italo-américains, germano-américains... Étant donné que ce terme ne souffre d'aucune contestation raciale, nous avons choisi de le mettre en avant dans notre désignation du dialecte; en particulier car nous connaissons les tensions raciales actuelles aux États-Unis et que pour cette raison il a été difficile d'effectuer nos recherches comme nous le souhaitions. Notre choix s'est alors porté sur le nom *African-American Vernacular English*, traduit pour les besoins de cette étude en *Anglais Vernaculaire Afro-Américain*. Nous pensons qu'il s'agit du meilleur choix possible car aucun terme considéré comme

tabou n'est ici employé et il est également important de souligner que le terme vernaculaire est ici employé, marquant alors notre point de vue concernant la langue en question. De plus, il s'agit du terme le plus employé parmi nos auteurs de référence que sont Rickford, Pullum et Labov.

2. Caractéristiques socio-linguistiques de l'AVAA

2.1. Un accent, un dialecte ou bien une langue à part entière ?

Précédemment, nous avons parlé de vernaculaire pour qualifier l'objet de nos études. Si l'on y regarde de plus près, le mot vernaculaire est également présent dans le terme Anglais Vernaculaire Afro-Américain. Mais qu'entend-t-on précisément par ce terme « vernaculaire » ? Si l'on se réfère à la majorité des dictionnaires francophones, on appelle vernaculaire « une langue parlée seulement à l'intérieur d'une communauté »⁵ (*Larousse*). On nous indique également qu'elle s'oppose à la langue « véhiculaire », qui sert elle de moyen de communication entre populations de langues différentes, ayant donc pour principale caractéristique d'être simplifiée afin d'être comprise par tous ses locuteurs. On peut alors en déduire qu'une langue vernaculaire est techniquement plus complexe que n'importe quelle autre langue étant donné qu'elle est restreinte de façon communautaire par ses interlocuteurs. Le vernaculaire ne prend donc aucun sens péjoratif et certains auteurs n'hésitent pas à l'employer de manière totalement objective et neutre, Noël Lynn Corbett (1990) qualifie ainsi le québécois comme vernaculaire du français. Le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), qui a pour but de regrouper un ensemble de ressources linguistiques et d'outils de traitement de la langue accessibles en ligne, définit la langue vernaculaire comme :

véhicule de communication [...] dans la dépendance directe des sujets qui l'utilisent et de l'usage auquel ils la destinent: c'est une telle dépendance directe que manifestent les distinctions habituelles, purement sociologiques, entre langue, dialecte, parler, patois, ou encore entre langue

⁵ “Définitions : vernaculaire – Dictionnaire de français Larousse”, Dictionnaires français – Dictionnaires Larousse français monolingue et bilingues en ligne, Consultée Jun. 2015
<<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vernaculaire/81591>>

vernaculaire et langue véhiculaire ⁶

Le vernaculaire est donc intimement lié à ses locuteurs et prend alors une forme sociolinguistique inédite, que l'on ne retrouve par exemple pas dans la langue véhiculaire. Le fait que l'AVAA soit parlé par 80% des afro-américains justifie alors le fait qu'il s'agit d'un vernaculaire car sa principale caractéristique est l'unité communautaire de ses interlocuteurs. Pour autant, peut-on réellement affirmer qu'il s'agit d'un vernaculaire et pas tout simplement d'un simple accent (comme c'est le cas par exemple chez les italo-américains ou encore les hispano-américains) ?

La segmentation d'un mot est ce qui caractérise l'accent; c'est-à-dire la prononciation des phonèmes mais aussi le tempo et l'intonation dans la manière de parler, ce qu'on appelle également la supra-segmentation. D'une manière plus générale, on parle de prosodie, à savoir la modulation de notre langage oral en fonction des émotions que l'on veut faire ressentir à notre interlocuteur. Bien que la prosodie joue un rôle prépondérant dans l'AVAA (Green,2002), il n'est pas seulement question de changement de ton pour caractériser le langage de cette communauté mais bien de mots et d'expressions propres à celle-ci, sur lesquelles nous reviendrons un peu plus tard.

La langue regroupe elle l'ensemble de ces valeurs prosodiques ainsi que l'intégralité des signes linguistiques vocaux, graphiques voire même gestuels; elle est alors systématique et systématisée. Peut-on, par conséquent, qualifier l'AVAA comme une véritable langue ? Même s'il possède ses propres tournures linguistiques et syntaxiques, à l'oral comme à l'écrit, l'AVAA s'inspire très largement d'une autre langue qu'est l'anglais américain. Bailey (1993), qui fut l'un des premiers chercheurs à s'intéresser à l'AVAA en tant qu'objet d'étude linguistique et non polémique, le définit concrètement comme un dérivé de l'anglais américain avec néanmoins un système phonologique et syntaxique différent, se rapprochant parfois des autres dialectes anglophones et notamment les dialectes blancs du Sud des États-Unis – relation sur laquelle nous reviendrons plus en détails lorsque nous évoquerons les origines du vernaculaire.

Il serait alors plus judicieux de classer l'AVAA parmi la catégorie des dialectes. Selon Rickford (1996), un dialecte peut différer d'une région à l'autre de manière

⁶ “VERNACULAIRE : Définition de VERNACULAIRE”, Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2012, Consultée Jun. 2015 <<http://www.cnrtl.fr/definition/vernaculaire>>

quantitative et qualitative mais ces différences sont régulières et systématiques; ce qui d'après l'ouvrage de Lisa Green, *African-American English: a linguistic introduction* (2002) correspond tout à fait à l'AVAA qui peut varier selon les régions et possède des règles sémantiques et grammaticales bien à lui. Il est important de préciser que le terme dialecte ne souffre d'aucune connotation négative. Parler un dialecte n'est en aucun cas un signe de paresse de la part de ses locuteurs, en témoignent les différentes règles systématiques décrites notamment par Green. Comme le fait remarquer Rickford, il s'agit plutôt d'un mot neutre décrivant une variété de langue utilisée par un certain groupe de personnes; pour l'AVAA il s'agit alors évidemment de la communauté afro-américaine. Mais il précise également que tout le monde parle au moins un dialecte et c'est pourquoi la situation du bilinguisme est beaucoup plus fréquente que ce que l'on peut penser. Ainsi, selon cette logique, parler un dialecte d'une langue déjà établie entraîne forcément la maîtrise de la version standard de la langue en question. Jacqueline Billiez (1985), qui se posait la question de savoir quelle était réellement la langue maternelle des enfants arabes – question que l'on peut également se poser à propos des enfants afro-américains et leurs rapports au General American et l'AVAA – les qualifie alors de bilingues car ils utilisent « une langue, puis l'autre, ou les deux à la fois selon les paramètres de la situation de communication » (p.96). Cela implique donc que les locuteurs de dialectes peuvent alors changer leurs variétés de langue en fonction de la situation de communication dans laquelle ils sont; ce qu'on appelle dans le domaine de la linguistique le « code-switching ». Cette notion fut introduite en 1983 par Hamers et Blanc, qui la définissent comme une « stratégie utilisée par des locuteurs bilingues entre eux; cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale » (p.445).⁷ Ce procédé très répandu l'est d'autant plus chez les locuteurs de l'AVAA qui doivent faire face à la majorité de la population blanche américaine, qui n'a pas nécessairement conscience des schémas linguistiques de leur vernaculaire, et doivent donc s'adapter en fonction de leur interlocuteur (DeBose, 1992). Le contraire est aussi vrai, ainsi parmi la population afro-américaine qui n'a pas l'habitude de s'exprimer en AVAA, il y a comme une sorte d'obligation de parler le vernaculaire en présence d'un public majoritairement afro-américain. L'exemple le plus populaire reste celui de l'actuel président des États-Unis d'Amérique, Barack Obama, qui est connu pour sa capacité à adapter son discours en fonction du public concerné, faisant alors usage de

⁷ Citation traduite par Jacqueline Billiez, La langue comme marqueur d'identité, In: *Revue européenne des migrations internationales*, 1(2), (1985) 96.

l'AVAA en présence d'afro-américains (Deter, Rasmussen & Kristensen, 2013). Le fait que les locuteurs de l'AVAA fassent preuve de code-switching avec la version standard de l'anglais américain, le General American, montrent qu'ils maîtrisent, plus ou moins de manière similaire, les deux registres et confirment ainsi que l'AVAA n'est autre qu'un dialecte d'une langue plus générale qu'est l'anglais américain dont la version standard est le General American.

Néanmoins, il existe tout de même des différences majeures entre l'AVAA et le General American; mais quelles en sont les raisons ? Dans quelles circonstances et dans quel contexte ce dialecte s'est-il construit ?

2.2. Origines et signification de l'AVAA

Comme nous l'avons précédemment indiqué, l'AVAA a des similitudes avec d'autres dialectes anglophones et plus particulièrement avec ceux que l'on rencontre dans le Sud des États-Unis (Bailey, 1993). Cela n'a rien d'une coïncidence et explique très certainement beaucoup de choses. En effet, c'est dans le Sud des États-Unis que l'esclavage était le plus développé et c'était donc à cet endroit que la majeure partie de la population afro-américaine résidait. Selon Fournier-Guillemette (2011), les traces d'un dialecte afro-américain remonteraient dès les années 1620, soit dès le début de l'esclavagisme. Baugh (1981) avance que les afro-américains ont une histoire linguistique unique par rapport aux autres groupes d'immigrés américains étant donné qu'ils furent contraints d'inventer leur propre langue pour pouvoir communiquer entre eux. Effectivement, durant la période de l'esclavage, les maîtres isolaient les esclaves de mêmes origines ethniques pour empêcher la communication et c'est ainsi qu'ils inventèrent ce qu'on appelait à l'époque le « Negro dialect », aujourd'hui devenu AVAA. Cette hypothèse a été reprise et confirmée par Lisa Green (2002), qui ajouta que cette langue permettait également aux esclaves de ne pas être compris par leurs maîtres lorsqu'ils parlaient entre eux. D'après elle, ce langage était alors un mélange de langues africaines (principalement nigérien et congolais, comme l'origine d'une grande partie des esclaves directement importés d'Afrique), créoles mais aussi de dialectes américains

rencontrés dans le Sud des États-Unis et donc parlés par beaucoup d'esclavagistes. Rosemarie Fournier-Guillemette affirme qu'il y avait également des traces d'hollandais, de français et d'espagnol, sans doute car certains de ces esclaves avaient déjà officié en Europe auparavant, avant de s'uniformiser et de se rapprocher de plus en plus de l'anglais américain standard. On remarquera quand même que le caractère créole de l'AVAA est mentionné par tous les linguistes s'étant intéressés à ses origines, ce qui de ce fait en fait un point non négligeable. Méténier (1998) affirme même que ce qui était d'abord une forme linguistique rudimentaire essentielle à la communication se transforma en un dialecte tout à fait respectable de l'anglais américain et ceci grâce à la créolisation qu'a subi ce langage.

L'apport des langues créoles dans la création et l'uniformisation de l'AVAA est indéniable, mais jusqu'où est-il présent ? Quelle est la part de créolisation dans ce qu'on peut appeler l'aspect technique du dialecte, à savoir les règles syntaxiques et sémantiques ? En quoi l'AVAA est-il différent des autres dialectes de l'anglais américain ?

2.3. Règles et spécificités du vernaculaire

Il n'y a pas à regarder très loin pour observer l'influence certaine des langues créoles sur l'AVAA; si l'on se réfère à Rickford (1996), l'absence de copule – qui relie normalement sujet et prédicat – fait preuve d'un lien évident avec l'ancien créole. Ce qui peut être considéré comme un simple détail ne l'est pas puisqu'il s'agit là d'une caractéristique majeure de ce dialecte. En effet, il est très commun dans le discours d'un locuteur d'AVAA d'omettre le verbe ou l'auxiliaire *be*, soit être, faisant le lien entre sujet et attribut. Prenons comme exemple la phrase *Il est là* soit *He is there* en anglais; si l'on se fie aux règles de l'AVAA, cela donnera:

Discours standard : *He is there (il est là)*

Discours AVAA : *He there (il là)*

On remarque alors que l'auxiliaire être disparaît, sans pour autant être un frein à la communication puisque même sans parler et/ou comprendre l'AVAA, la plupart des gens comprendrait cet énoncé. Ce genre de procédé est également commun dans les langues caribéennes, donc créoles comme le remarqua Rickford. Il met également en avant les similitudes grammaticales que partagent l'AVAA avec d'autres dialectes américains, notamment les dialectes de la classe ouvrière (comme la suppression du « g » dans les terminaisons en « ing », ou encore le fait de prononcer « ah » les terminaisons « er »); mais surtout ceux du Sud des États-Unis (emploi du mot « done » pour mettre l'emphase sur quelque chose : *he done did it, il a bien fait cela*). En revanche, il fait remarquer que l'AVAA tel que nous le connaissons aujourd'hui est très différent des vernaculaires blancs américains actuels, notamment à cause de la ségrégation économique et raciale qui sépara les blancs et les afro-américains au cours de l'histoire, empêchant ainsi la diffusion des évolutions linguistiques de ces dialectes. L'AVAA a aussi des particularités bien à lui et là où il diverge vraiment des dialectes blancs, c'est dans son utilisation du « s » comme terminaison des verbes d'action et de description (Bailey, 1993). Là où la plupart des dialectes blancs utilisera cette terminaison comme la marque du présent simple, peu importe la personne employée (normalement chaque verbe conjugué à la troisième personne du singulier au présent simple prend un « s » comme terminaison), l'AVAA l'utilise indifféremment dès lors qu'il s'agit d'un verbe d'action ou de description. Ainsi, on peut se retrouver avec des énoncés tels que: *I hits him back – je l'ai frappé en retour*. On peut donc désormais affirmer que l'AVAA s'est inspiré de plusieurs dialectes pour exister mais il s'est également construit ses propres règles afin d'exister durablement.

Ainsi, lorsque Lisa J. Green écrit en 2002 *African American English: a linguistic introduction*, elle a pour but de présenter l'AVAA au grand public et surtout d'en décrire ses règles grammaticales avec des conventions écrites afin de prouver que ce dialecte est structuré, le légitimant ainsi aux yeux de tous. Elle répertorie alors chaque règle, chaque partie du discours, qui selon elle est essentiel à la compréhension de l'AVAA. Notre but ici n'est bien évidemment pas de présenter toutes ces règles mais plutôt de décrire quelques points forts du dialecte, qui peuvent parfois porter à confusion s'ils sont mal interprétés ; notamment dans le domaine de l'enseignement. La première particularité grammaticale qu'elle tient à mettre en avant est l'absence de copule, que nous avons précédemment expliqué, mais elle ajoute également qu'en plus de la disparition hasardeuse de l'auxiliaire être, celui-ci peut être aussi utilisé au pluriel ou au singulier dans n'importe

quelle circonstance. C'est ainsi qu'un locuteur d'AVAA pourra indifféremment dire « *I was* » (je suis) et « *they was* » à la place de « *they were* » (ils sont) et vice-versa. Cela peut alors être sujet à de mauvaises interprétations, notamment dans le domaine scolaire où l'enseignant pourrait croire que l'élève n'a pas assimilé la forme plurielle alors que celui-ci suit simplement le schéma grammatical de l'AVAA. La même chose peut aussi arriver avec l'emploi de la double négation. La double négation, c'est-à-dire l'emploi des formes de négation suivies d'un adverbe, d'un déterminant ou d'un pronom négatif, en anglais standard (et donc en General American) implique nécessairement une issue positive au sens de la phrase. En revanche, en AVAA, il est très commun d'opter pour la double négation sans que cela altère le sens de la phrase, cherchant plutôt à le renforcer. Par exemple un locuteur d'AVAA n'hésitera pas à dire « *He doesn't know nothing* » (il ne sait pas rien) pour justement mettre en avant le fait que la personne ne sait vraiment rien. Cet énoncé est alors contradictoire pour toute personne non familière aux règles de l'AVAA qui pensera que cette phrase signifie le contraire. Green tient également à préciser le sens de deux mots très employés parmi les locuteurs de l'AVAA et qui la plupart du temps portent à confusion ; ces deux mots sont « *be* » et « *bin* ». Le premier fait tout de suite penser à l'auxiliaire *be* (être) et le second à *been*, qui n'est autre que le verbe être conjugué au passé composé ; mais ils n'ont en réalité aucun rapport avec l'auxiliaire. Prenons alors les deux exemples ci-dessous pour illustrer notre propos :

–*She be tired.*

Une personne non habituée aux codes linguistiques de l'AVAA aura sûrement le réflexe de remplacer *be* par *is*, conjuguant ainsi le verbe être à la troisième personne du singulier, ce qui, si on traduit la phrase, donnerait « elle est fatiguée ». Il s'agirait alors d'une erreur puisque l'utilisation de *be* dans cet énoncé pour un locuteur d'AVAA sert à exprimer une habitude ; on pourrait donc traduire cette phrase comme « elle est toujours fatiguée ».

–*He bin running.*

Comme pour le précédent énoncé, toute personne n'ayant aucune idée de ce qu'est l'AVAA pensera naturellement que ce *bin* est en réalité un *been*, soit la forme conjuguée de l'auxiliaire être au passé composé, et que l'émetteur a sans doute oublié le verbe *has* allant naturellement avec *been*. Cela donnerait alors *he has been running*, que l'on

traduirait par « il a couru ». En réalité, le mot *bin* en AVAA rend compte de la distance dans le temps ; l'énoncé signifie que cela fait longtemps qu'il court.

Si ces énoncés peuvent porter à confusion à l'écrit, dans un contexte scolaire ou bien dans le cas d'une traduction comme l'explique Fournier-Guillemette (2011) il en va de même pour l'oral. Il faut bien garder à l'esprit que l'AVAA, comme la majorité des dialectes, est avant tout un langage oral. Sa principale caractéristique réside même dans sa prosodie comme le note Green (2002). Même si un locuteur n'utilise pas le vocabulaire typique, donc l'aspect phonologique, de l'AVAA, il utilisera l'aspect prosodique, comme sa prononciation ou ses changements de ton caractéristiques. Green nous informe que l'AVAA est caractérisé par ses intonations aiguës en fin de phrase dans un contexte informel mais qu'elles sont tombantes dans un contexte formel. Il ne faut alors pas s'étonner de ces changements de ton soudain en fonction de la situation de communication. D'autres spécificités peuvent également interpeller à l'oral, c'est le cas de la suppression des consonnes finales que sont « k », « t » et « d ». Encore une fois cela peut être interprété comme un signe de paresse alors qu'il n'en est rien ; et si on reprend le contexte scolaire mentionné précédemment, un enseignant pourrait alors juger que la prononciation d'un locuteur d'AVAA n'est pas correcte et cela pourrait donc avoir des conséquences malheureuses – conséquences sur lesquelles nous reviendrons plus en détails un peu plus tard.

Alors bien sûr, tous les afro-américains ne parlent pas l'AVAA, mais puisqu'on estime à 80% la population afro-américaine qui le parle, ce qui correspond à une écrasante majorité, on ne peut alors ignorer toutes ses spécificités décrites ci-avant. Il y a quand même certaines nuances qui se dégagent parmi ces 80% de locuteurs d'AVAA. Rickford (1996) suggère que les hommes l'utiliseraient plus que les femmes mais il précise aussi que la plupart des études portant sur l'AVAA comportent généralement plus de sujets masculins que féminins, c'est pourquoi il s'agit clairement d'une hypothèse plutôt que d'une véritable statistique. En revanche, il affirme clairement que le dialecte est principalement employé chez les plus jeunes, dans les milieux les plus modestes (zones urbaines sensibles) et la plupart du temps dans un contexte informel. Toujours est-il que l'AVAA reste un dialecte plutôt compliqué et même si certaines tendances se dégagent, il est difficile de clairement établir des statistiques concernant ce vernaculaire pour la simple et bonne raison que comme tout dialecte, il est sensiblement différent d'une région à

l'autre (Méténier, 1998) et il est alors presque impossible de recenser toutes les différences en fonction des régions (Labov, 2010). Selon Baugh (1981), il existerait alors différents registres parmi l'AVAA avec donc une version standardisée qu'il appelait lui à l'époque le « *Black Standard English* » (l'Anglais Noir Standard) et qu'il qualifiait de « discours utilisé par des Noirs qui ont un statut professionnel important et/ou des liens personnels étroits avec des locuteurs de l'Anglais Standard »⁸. Ces variétés différencieraient alors selon des critères sociaux, régionaux et individuels; cela fut plus tard prouvé par Labov (2010) dans sa justification que le dialecte variait d'un État à l'autre. Même si nous ne sommes aujourd'hui pas d'accord avec la définition de l'AVAA standard proposé par Baugh (1981), l'idée de registres parmi le dialecte n'est, elle, pas totalement fautive et même s'il est plus ou moins difficile d'établir une version standard de l'AVAA; l'œuvre de Lisa J. Green (2002) nous donne une piste à suivre et celle-ci se rapprocherait le plus de la description d'un AVAA standardisé.

Après s'être intéressé aux règles et aux spécificités de l'AVAA, nous pouvons désormais affirmer qu'il s'agit d'un dialecte plutôt complexe; notamment de par sa variation régionale. D'après Labov (2006,2010), la complexité de ce vernaculaire se justifie par des raisons spatiales, individuelles mais aussi sociales. Quels sont donc ces facteurs individuels et sociaux ? Quel est l'impact de l'AVAA sur la communauté afro-américaine?

⁸ Citation traduite par mes soins , John Baugh, Design and implementation of language arts programs for speakers of nonstandard English : Perspectives for a national neighborhood literacy program, In B. Cronell (ed), *The linguistic needs of linguistically different children* (Los Alamitos, CA : South West Regional Laboratory (SWRL), 1981) 23.

3. Implication sociale et économique de l'AVAA: un véritable

marqueur d'identité pour la communauté afro-américaine

Dans son ouvrage intitulé *La Langue comme marqueur d'identité* (1985), Jacqueline Billiez affirme que la langue d'origine de tout locuteur bilingue a une fonction symbolique qui joue un rôle fondamental dans la personnalité. Cette langue d'origine est vue comme un symbole d'appartenance à la communauté du bilingue. Bien qu'elle ait étudié le cas de jeunes arabes en France, cette affirmation est aussi vraie si l'on se réfère aux jeunes afro-américains parlant l'AVAA aux États-Unis. Ils maîtrisent à la fois le dialecte employé par leur communauté ainsi que le General American constamment employé dans leur pays. Comme Billiez le fait remarquer dans son étude, ce genre de locuteur possède alors deux personnalités, chacune correspondant à la langue employée en fonction de l'endroit, du contexte et surtout de la personne à laquelle il s'adresse. Si l'AVAA est aussi important aux yeux de la communauté afro-américaine c'est parce qu'il permet son unité car celle-ci s'est faite à travers son usage (Marcyliena, 2002). En effet l'AVAA, que Fournier-Guillemette (2011) qualifie comme vecteur culturel pour la population afro-américaine, est ce qui relie chaque membre de cette communauté entre eux; il s'agit de la chose la plus ancienne qu'ils ont en commun, datant de la période de l'esclavage lorsque les premiers esclaves de couleur noire créèrent une langue pour pouvoir communiquer entre eux, ce qui relia donc les anciens esclaves d'origines africaines aux nouveaux esclaves de nationalité américaine. C'est pour cette raison que Rosemarie Fournier-Guillemette n'hésite pas à dire que parler l'AVAA est un « engagement politique envers la communauté noire américaine ». ⁹ Parler l'AVAA de nos jours peut être vu comme une sorte de fierté et de revendication d'appartenance à sa communauté; ce qu'on appelle également « *Black Pride* » (fierté noire), terme popularisé par le célèbre Malcolm X durant la période des Droits Civiques aux États-Unis d'Amérique. La communauté afro-américaine se sert alors de l'AVAA pour affirmer sa différence avec la communauté blanche américaine. Comme le fait remarquer Stewart (1964), la plus importante caractéristique de ce dialecte est son

⁹ Rosemarie Fournier-Guillemette, *Traduction et Interprétation : de la traduction du Vernaculaire Noir Américain chez Hurston, Walker et Sapphire* (Montréal : Université du Québec à Montréal, 2011) Introduction.

implication raciale, en effet il vient directement des immigrés noirs esclaves et la tradition se perpétue encore de nos jours; on peut donc affirmer qu'il s'agit d'un véritable facteur d'identité pour ces locuteurs.

Mais comment alors ce dialecte s'est-il maintenu et est-il toujours parlé après plus de 400 ans, soit la fin de l'esclavagisme? Labov (2010) cite des facteurs sociaux, économiques et identitaires pour évoquer les raisons de cette tradition langagière. Selon lui, la ségrégation qu'ont subi les afro-américains durant de nombreuses années en est la principale cause. Même si les lois Jim Crow furent abolies en 1964, il y a toujours une forme de ségrégation raciale de nos jours où il existe de nombreux quartiers exclusivement afro-américains, notamment dans les zones urbaines sensibles.

Baugh (1981) définit l'AVAA comme:

*le dialecte non-standard qu'ont en commun la plupart des Noirs Américains ayant des contacts sociaux limités avec les blancs. Le réseau social de ces individus est alors essentiel à leur discours et au discours de leur communauté linguistique.*¹⁰

L'AVAA est donc essentiel à la communauté afro-américaine et se perpétue selon lui par la communication entre membres de la communauté, donc afro-américains, et par conséquent le manque de contact avec les blancs. Fournier-Guillemette (2011) rejoint ces propos et déclare que l'AVAA s'est maintenu à cause de l'isolement social et peut ainsi être considéré comme un « outil de résistance sociale ».¹¹ Ce que l'auteur veut dire par là est que l'AVAA est une source de fierté pour les afro-américains et ils continuent à l'utiliser pour ne pas se fondre dans la société globale qu'est la société américaine en générale, là où la communauté afro-américaine est en minorité.

Si l'AVAA s'est transmis de génération en génération auprès de la communauté afro-américaine, c'est à cause d'une ségrégation économique et raciale et si la tradition se perpétue à nouveau de nos jours c'est pour témoigner de l'esclavage (Fournier-Guillemette, 2011) et ainsi s'opposer à la culture blanche américaine, embrassant alors un mouvement de contre-culture. Et s'il reste une variété distincte de l'anglais américain standard, plus de 400 ans après que les premiers esclaves africains aient débarqué en Amérique et donc beaucoup plus longtemps après que le transfert direct entre langues

¹⁰ Baugh, Design and implementation of language arts programs for speakers of nonstandard English : Perspectives for a national neighborhood literacy program, 17.

¹¹ Fournier-Guillemette, Traduction *et Interprétation : de la traduction du Vernaculaire Noir Américain chez Hurston, Walker et Sapphire*, 28.

africaines et anglaise soit un facteur, c'est parce qu'il s'agit d'un dialecte avant tout ethnique, qui représente la principale caractéristique de ses locuteurs, soit, un véritable marqueur d'identité. Par conséquent, l'AVAA représente le plus gros obstacle pour l'intégration des afro-américains à la culture dominante américaine symbolisée par les blancs (Baugh, 1981).

Nous pouvons désormais affirmer que l'AVAA est l'une des caractéristiques les plus importantes, si ce n'est la plus importante, de l'identité afro-américaine. Sachant que cette identité joue un rôle prépondérant dans la personnalité des afro-américains (« *Black Pride* »), la question peut alors se poser de savoir comment s'intègre le vernaculaire dans leur éducation? Eux, qui attachent une importance toute particulière à leur identité, sont-ils prêts à s'intégrer dans cette institution que représente le monde de l'éducation?

Chapitre 11: L'incorporation de l'AVAA dans le milieu scolaire:

attitudes et problématiques à l'encontre d'un dialecte parfois

incompris

Après avoir vu à quoi correspondait l'AVAA d'un point de vue identitaire, avec toutes les controverses qu'il peut avoir, nous pouvons désormais nous concentrer sur les aspects didactique et éducationnel essentiels par rapport aux interrogations à la base de notre étude. Nous savons désormais que l'AVAA joue un rôle fondamental dans l'identité de la communauté afro-américaine et qu'il est par conséquent l'une de ses principales caractéristiques. Il serait alors difficile pour n'importe quel membre de cette communauté de mettre le vernaculaire de côté afin de s'intégrer dans un bassin culturel et identitaire plus large, comme par exemple l'école qui est considérée n'importe où dans le monde comme une véritable institution porteuse de valeurs représentant la société dans laquelle elle se trouve. Nous imaginons alors que les locuteurs de l'AVAA, qui attachent une importance toute particulière à son rôle identitaire, risquent de rencontrer des difficultés quant à leur adaptation dans le système scolaire. C'est pourquoi nous aborderons dans ce second chapitre les problèmes que peuvent poser l'AVAA dans l'éducation des jeunes afro-américains.

Dans un premier temps, nous focaliserons notre attention sur l'opinion des enseignants en ce qui concerne la scolarité des afro-américains. Nous porterons alors un intérêt tout particulier à l'AVAA et sa réputation, avec tous les préjugés que cela peut engendrer. Nous essayerons ensuite de comprendre ce que peut représenter l'école et le système éducationnel pour la communauté afro-américaine. Cette réflexion nous amènera alors à nous poser la question de savoir si oui ou non leur identité est menacée dans le contexte scolaire. Enfin nous verrons comment il est possible d'inclure l'AVAA dans l'éducation de ses locuteurs avec des suggestions basées sur les travaux de nombreux linguistes qui se sont penchés sur le sujet.

1. *Quelles sont les opinions des enseignants envers la communauté afro-américaine et ses traditions langagières ?*

Comme nous l'avons évoqué précédemment dans notre justification de l'utilisation encore actuelle de l'AVAA, les afro-américains entretiennent leur image de minorité qui symbolise de surcroît ce mouvement de contre-culture s'opposant à la culture populaire à prédominance blanche aux États-Unis. On peut alors affirmer qu'il y a toujours eu comme une sorte de barrière à l'encontre de la communauté afro-américaine dans la société américaine. Les afro-américains ont, de façon volontaire ou non, toujours été mis à l'écart. Cette tradition historique se confirme également au niveau de l'éducation. Si le taux d'échec scolaire des afro-américains est aussi élevé, ce n'est pas qu'un hasard et encore moins une surprise. D'après Perry et Locke (1985), ce fort taux d'échec est aussi à créditer du côté des enseignants qui ont des attentes plutôt basses en ce qui concerne la réussite scolaire des jeunes afro-américains et en particulier avec les garçons. Ces attitudes laissent inconsciemment de côté les afro-américains et aucune aide, ou très peu, ne leur est apportée. Cette tendance à délaisser les garçons afro-américains est confirmée par Hall et Post Kramer (1987) qui affirment à leur tour que les professeurs viennent plus spontanément à l'aide des jeunes afro-américaines en difficultés plutôt que leurs pairs masculins. En règle général, nous assistons donc à une hiérarchie ethnique et

culturelle qui se ressent jusque dans la salle de classe. Nieto (2010) déplore ce classement qui fait qu'on valorise toujours les américains blancs et leur tendance à utiliser plus fréquemment le General American contrairement aux afro-américains qui sont mal vus, surtout à cause de leur dialecte qu'est l'AVAA.

Contrairement aux autres élèves d'origines différentes, hispanophone ou même francophone, les enseignants ne semblent pas accepter que les afro-américains aient une manière de parler différente et refusent alors d'établir une quelconque relation sociale avec ces élèves (Labov, 1972). Selon la plupart des linguistes, ce problème viendrait du fait qu'il y ait toujours une ignorance autour de l'AVAA : soit on ne sait pas vraiment de quoi il s'agit ; soit on l'ignore et fait semblant qu'il n'existe pas. La plupart du temps, les enseignants se basent sur de faux à-priori en pensant que l'AVAA est un registre de langue vulgaire non structuré et c'est pour cela qu'ils portent un mauvais jugement sur ses locuteurs. D'après Stewart (1970), si les enseignants et les éducateurs réalisaient que l'AVAA provenait des langues créoles et donc avait suivi un développement normal comme toute langue au fil de l'histoire – c'est-à-dire un processus classique d'évolution en s'inspirant d'autres langues déjà établies – plutôt que de penser qu'il s'agit d'un dialecte grossier faisant ressortir la nonchalance de ses locuteurs, ces éducateurs et enseignants l'accepteraient plus et reconnaîtraient sa légitimité en l'incorporant dans leurs cours. Effectivement, cette acceptation de l'AVAA est capitale dans la réussite scolaire de ses locuteurs car sinon il peut en résulter d'innombrables erreurs et des mauvais jugements qui eux peuvent conduire à un véritable échec scolaire de ces élèves. Labov (1972) le remarqua en premier et déclara que « si nous n'acceptons pas que le BEV¹² ait des règles propres et distinctes bien à lui, nous trouverons que le discours de l'enfant noir n'est autre qu'une masse d'erreurs. »¹³ Cela peut donc évidemment avoir de fâcheuses conséquences, car cette opinion négative sur les locuteurs de l'AVAA entraîne des attentes peu élevées à l'égard de ces étudiants mais aussi des erreurs de jugements qui ont pour cause d'envoyer ces élèves en classes spécialisées de manière injuste ce qui contribue directement à leur échec scolaire. Prenons l'exemple donné par Rickford (1996) en imaginant l'énoncé suivant: *John walk home*. Cet énoncé est correct chez n'importe quel locuteur d'AVAA qui reconnaîtra le temps de la phrase qu'est le présent simple mais seulement chez lui on n'est pas obligé d'ajouter le « s » comme terminaison du verbe

¹² *Black English Vernacular* (Anglais Vernaculaire Noir)

¹³ William Labov, *Language in the Inner City : Studies in the Black English Vernacular* (Philadelphia, PA : University of Pennsylvania Press, 1972) 36.

conjugué à la troisième personne du singulier de ce même temps. En revanche, si un professeur n'est pas familier avec les règles de l'AVAA, il pensera que l'énoncé n'a pas été compris et que si l'étudiant a oublié le « s » comme terminaison, cela veut dire qu'il ne reconnaît pas le temps employé dans la phrase. S'il s'agissait par exemple d'une interrogation écrite basée sur le présent simple, il pourrait y avoir une confusion énorme qui donnerait lieu à un véritable échec de l'étudiant. L'enseignant et l'étudiant auraient alors des attitudes négatives l'un envers l'autre, ne voudraient plus travailler ensemble et leurs compétences de professeur et d'apprenant seraient alors remises en cause.

Bien que les éducateurs soient de plus en plus curieux à propos de l'AVAA (Rickford, 1996), notamment car il pose beaucoup de problèmes éducationnels, la majorité n'en a pas conscience et/ou a des opinions négatives vis-à-vis de celui-ci et de ses locuteurs. Encore aujourd'hui, il s'agit d'un sujet sensible et délicat, où on ne veut froisser personne; c'est pourquoi la plupart des enseignants choisissent de l'éviter de peur qu'il soit mal interprété. Nous pensons au contraire qu'il faut accepter cette variété et l'expliquer de façon claire. Pour inclure l'AVAA dans leur pédagogie, nous croyons sincèrement que les professeurs doivent étudier et comprendre l'attitude des étudiants, de leurs proches et même des autres professeurs concernant le vernaculaire. Il n'y a que de cette manière qu'un enseignement juste et optimal pourra être réalisé à l'encontre des étudiants locuteurs de l'AVAA.

Que pensent alors ces élèves afro-américains du système scolaire? Comment ressentent-ils le fait d'être en minorité ethnique mais aussi langagière? Arrivent-ils à trouver leur compte dans l'éducation qui leur est proposée ?

2. Comment se situent les afro-américains dans le grand système

de l'Éducation ? Quel(s) problème(s) pose(nt) l'AVAA dans cette intégration ?

Comme nous l'avons donc expliqué dans la partie précédente, la mauvaise opinion et par conséquent la mauvaise attitude des éducateurs à l'encontre des afro-américains et de leur vernaculaire n'est pas étrangère aux difficultés scolaires que peuvent éprouver ceux-ci. Les afro-américains développent alors un sentiment de rejet vis-à-vis de l'éducation car ils ont l'impression que leur culture et donc leur langue, l'AVAA, n'est pas acceptée dans cette institution. Lors d'une étude réalisée en 2012, Cassandra Lea Glynn qui se penche sur la perception de l'étude d'une langue étrangère chez les afro-américains – étude sur laquelle nous reviendrons un peu plus tard lorsque nous nous intéresserons également au cas de l'étude et l'apprentissage d'une langue étrangère chez les locuteurs de l'AVAA – affirme alors que les étudiants afro-américains ne se sentent pas à l'aise en milieu scolaire, notamment parce qu'ils ont l'impression qu'en gardant leur identité, et donc leur attachement à l'AVAA, ils ne réussiront pas. Glynn déclare également que depuis la réforme d'Oakland en 1996, l'AVAA a une mauvaise réputation dans les écoles. En effet, cette réforme a joué en la défaveur des étudiants afro-américains puisque d'un côté les enseignants voient comme une tâche supplémentaire le fait de devoir enseigner différemment la langue anglaise aux locuteurs de l'AVAA; et de l'autre côté, les autres étudiants peuvent être amenés à penser que ces élèves sont favorisés car ils ont droit à un enseignement particulier. On constate donc aujourd'hui un manque de respect global envers les étudiants locuteurs de l'AVAA. Il est également important de faire remarquer que même au sein de la communauté afro-américaine, le dialecte a une connotation négative. C'est ce que Labov (2006) appelle le « covert prestige ». C'est-à-dire que selon lui, même les locuteurs de ce dialecte en ont une mauvaise image car ils savent qu'il ne correspond pas aux normes linguistiques standards imposées et représentées par le General American; qui lui fait alors office d'« overt prestige », notion à la définition

opposée qui est donc connotée de façon positive (on associe plutôt généralement le terme « overt prestige » à l'anglais soutenu que l'on appelle également le « *BBC English* » en référence à la célèbre chaîne d'informations anglaise). Les afro-américains sont tout de même fiers de parler l'AVAA et ainsi représenter leur « sous-culture » qu'ils opposent à la culture dite « populaire » représentée elle par la majorité blanche américaine.

Le système de l'Éducation, que nous avons qualifié précédemment de grande institution, représente toutes les valeurs de la société américaine, donc des valeurs populaires dont veulent s'éloigner le plus possible les locuteurs de l'AVAA. Ils associent ainsi le milieu scolaire à la culture blanche; « *whiteness* » est alors l'adjectif qui revient le plus lorsqu'on demande à ces jeunes afro-américains de parler de leurs expériences dans l'environnement scolaire. Terme que l'on pourrait traduire par blanchitude, ou blanchité et qui reflète la supériorité de la race blanche dans l'Éducation, confirmant ainsi le statut de minorité de la communauté afro-américaine et en particulier des locuteurs de l'AVAA. McWhorter (2000) rapporte alors qu'une bonne partie d'afro-américains, surtout ceux venant de milieux urbains donc modestes, ne veulent plus réussir en classe car on accuse ceux qui réussissent de se comporter comme des blancs. Cette mentalité reflète la tendance, encore actuelle, des jeunes afro-américains qui rejettent les normes du standard et la culture populaire qui y est associée, donc véhiculaire des valeurs blanches américaines, et embrassent leur vernaculaire afin de renforcer leurs différences dans la société américaine (Rickford, 1996).

Si ces jeunes locuteurs d'AVAA éprouvent un sentiment de rejet assez clair dans le milieu scolaire et ne veulent donc pas, ou du moins ne font pas d'effort pour réussir; cela n'est pas le cas de leurs proches et en particulier de leurs parents. Baugh (1981) assure que la grande majorité des afro-américains ayant des enfants veulent que ceux-ci soient bons à l'école afin d'obtenir un emploi solide qui les aiderait à grimper dans l'échelle sociale. Compte tenu de la place occupée par les anciens et donc les parents dans la communauté afro-américaine, il s'agit là d'une information non négligeable. Mais cette réussite scolaire souhaitée doit-elle être réalisée aux dépens de l'abandon du vernaculaire? Rickford (1996) déclare lui que les figures parentales afro-américaines pensent qu'il est important de parler un bon anglais américain, donc le General American, pour pouvoir réussir professionnellement. Mais même si ces parents favorisent l'utilisation d'un anglais américain standard pour les entretiens professionnels, la lecture, l'écriture et

donc l'école, soit tout ce qui concerne les situations formelles, ils acceptent l'AVAA pour la compréhension orale et l'expression orale dans des contextes informels, comme par exemple à la maison. On voit clairement ici que même si la réussite scolaire est souhaitée, il n'est pas question pour autant de délaisser le vernaculaire. Il est important pour ces figures parentales de préserver la culture afro-américaine. Cette envie est parfois tellement importante que même chez certains parents, il y a comme un sentiment de peur que leurs enfants réussissent tellement bien à l'école, qu'ils en perdent leurs identités et leurs liens avec leurs quartiers d'origines. Sous entendu, leurs familles et par conséquent leurs ancêtres qui étaient eux des esclaves pendant 250 ans s'opposant aux valeurs blanches transmises à travers l'Éducation (Wilson, 2006). Même s'il s'agit là d'une minorité, cela montre bien qu'il est difficile pour un afro-américain et en particulier un locuteur de l'AVAA de garder ses principes et donc son identité s'il veut réussir en milieu scolaire. Labov (1972) a démontré que ce conflit culturel était majoritairement responsable, entre autres, des difficultés à lire chez les étudiants afro-américains des milieux urbains; l'environnement scolaire est souvent incompatible avec cet environnement urbain, même dans les écoles situées dans les zones sensibles. Ceci serait alors dû à un manque de motivation des étudiants, les enseignants étant incapables d'associer les valeurs afro-américaines à celles de l'enseignement. Les locuteurs de l'AVAA éprouvent alors de grosses difficultés scolaires, notamment au niveau de la langue puisqu'ils ne sont pas habitués à parler cette langue enseignée à l'école dans leur environnement quotidien.

Le véritable problème rencontré dans l'intégration scolaire des locuteurs de l'AVAA provient donc de la langue scolaire. Comment peut-on alors intégrer de façon pertinente et efficace le vernaculaire dans leur éducation?

3. Intégration de l'AVAA dans l'enseignement de l'anglais

américain scolaire : sur la base d'un enseignement « bidialectal »

En nous basant sur nos analyses précédentes, nous pouvons désormais affirmer que les difficultés scolaires rencontrées chez les afro-américains et donc les locuteurs de l'AVAA proviennent de l'ignorance de leur dialecte dans le milieu scolaire. L'intégration et la réussite de ces jeunes locuteurs passent donc inévitablement par la reconnaissance que l'anglais américain n'a pas qu'une seule forme et qu'il varie en fonction des régions, de la classe sociale, du genre, de l'âge ainsi que de l'origine ethnique de ses locuteurs (Rickford, 1996). La reconnaissance et la compréhension des dialectes dans l'enseignement entraîneraient alors un respect mutuel et une meilleure communication entre enseignants et apprenants. De quelle manière peut-on alors inclure l'AVAA dans l'enseignement de l'anglais américain scolaire?

Comme Stewart (1964) le fait remarquer dans son article intitulé « *Foreign language teaching methods in quasi-foreign language situations* », si la langue enseignée à l'école est différente, ne serait-ce que sensiblement, de celle que l'enfant a acquise dans son propre milieu social; l'enseignement de cette langue scolaire serait alors considéré comme celui d'une langue étrangère ou d'une seconde langue. Il se base alors sur les dires de McDavid (1964), qui fut le premier à suggérer que des techniques d'enseignement de langue étrangère soient utilisées avec des locuteurs d'anglais américain non standard. Il est intéressant ici de remarquer que dès 1964, il y avait déjà un débat pour savoir comment enseigner l'anglais américain scolaire aux locuteurs de dialecte et donc principalement l'AVAA; c'est-à-dire dire que dès les années 1960 on évaluait l'hypothèse que cette langue scolaire soit une sorte de langue étrangère pour les locuteurs de l'AVAA. Stewart (1964), en se basant sur ces suggestions, propose alors des méthodes pour entraîner les locuteurs de l'AVAA à l'anglais américain standard. Ainsi pour les déterminants « *a* » et « *an* » (qui sont tous les deux la traduction de « un » ou « une », seulement leurs formes varient en fonction du nom qui les suit, s'il commence par une voyelle ou non) qui sont parfois utilisés indifféremment en AVAA, il propose d'effectuer le

même type d'exercices qu'avec les articles « le/la » et « l' » en français qui s'emploient de manière similaire. C'est selon lui ce genre d'enseignement que l'on se doit de proposer aux locuteurs de dialectes qui n'ont pas forcément l'habitude de la langue standard qu'est le General American.

Dans une démarche similaire, Baugh (1981), lors d'un article visant à aider les étudiants locuteurs de l'AVAA à lire et à écrire en anglais américain standard, propose tout un programme avec un plan et une structure complète. La solution selon lui est de mettre au point un programme basé sur l'utilisation de compétences en sciences sociales afin de répondre aux besoins de ces enfants qui ont un milieu linguistique différent, ou comme il le dit lui-même, ceux qui représentent traditionnellement une sous-culture (« *subculture* ») s'éloignant de la société américaine traditionnelle (« *mainstream american society* »). Les professeurs auraient alors besoin de programmes leur permettant de vraiment éduquer ces enfants et ceux-ci auraient besoin de programmes faits sur mesure par rapport à leurs milieux culturels et linguistiques. Ainsi avant de pouvoir éduquer et enseigner aux locuteurs de dialecte (principalement l'AVAA), il faudrait d'abord éduquer les professeurs et leur enseigner les sciences sociales inévitables et essentielles à la compréhension de n'importe quel dialecte.

Contrairement à Stewart et McDavid, Baugh (1981) suggère un enseignement « bidialectal » de l'anglais américain scolaire; c'est à dire en prenant en compte le dialecte de l'apprenant – soit ici l'AVAA – mais aussi la langue globale qu'est le General American et qu'on essaye d'enseigner en contexte scolaire. Il s'agirait donc d'un enseignement « bidialectal » car les nuances entre les deux langues sont très subtiles contrairement à un enseignement comme en langue étrangère où lorsque nous apprenons une nouvelle langue, nous apprenons généralement un nouveau système grammatical et phonologique ce qui n'est pas nécessairement le cas dans ce contexte-ci. C'est alors pour cette raison que selon lui, les méthodes d'enseignement de langue étrangère précédemment suggérées par ses pairs ne se sont pas avérées aussi efficaces que prévues auprès des locuteurs de dialectes anglophones. Par exemple, certains professeurs essayaient absolument de différencier la prononciation de certains mots tels que « *pin* » (épingler) et « *pen* » (stylo), comme on pourrait le faire en langue étrangère, alors qu'ils peuvent être prononcés indifféremment selon les régions et donc les dialectes. Même si cet enseignement s'avérait être efficace, résoudre-t-il pour autant les problèmes de

motivations des locuteurs de l'AVAA qui entraînent ce sentiment de rejet qu'ils ressentent vis-à-vis du système éducationnel?

Afin de remédier à ce problème, Baugh (1981) affirme qu'une assistance communautaire est essentielle à l'élaboration de son programme. Il propose ainsi l'assistance d'afro-américains, jeunes adultes d'une vingtaine d'années, provenant de milieux urbains pour faire figure d'autorité et de respect parmi les apprenants locuteurs d'AVAA. Cette idée est loin d'être ridicule, puisque cela permettrait une identification de l'apprenant et celui-ci ne sentirait alors pas que son identité, chère à sa communauté, est menacée dans le contexte scolaire. Baugh remarque également que ce programme reposerait sur la créativité des éducateurs afin que les apprenants se sentent à l'aise en salle de classe. C'est pourquoi il propose différentes activités basées sur les centres d'intérêts des étudiants telles que les musiques populaires qu'ils aiment pour notamment étudier le vocabulaire et la poésie avec les rimes ; ainsi ils peuvent associer l'anglais américain standard et leur vernaculaire mais aussi mesurer les différences qu'il y a entre les deux.

Ce qui n'était encore qu'une idée dans les années 1980 prit de l'ampleur dans les années 1990 où Rickford (1996), dans un recueil de différents auteurs traitant de la sociolinguistique dans l'enseignement des langues et intitulé *Sociolinguistics and Language Teaching*, reconnaît aussi – quinze ans après – qu'un enseignement « bidialectal » est fondamental pour inclure l'AVAA de façon naturelle dans l'enseignement de la langue anglaise scolaire à ses locuteurs. Comme Baugh avant lui, il recommande un enseignement ludique prenant en compte les centres d'intérêts de ces étudiants ce qui motiverait même ceux qui rejettent le système scolaire et ses valeurs. Il n'hésite alors pas à encourager les enseignants à montrer par exemple des vidéos, telles que des extraits de films, mettant en scène des afro-américains faisant usage de l'AVAA et donc de parler ouvertement de ce dialecte avec les élèves. Cela aurait pour but de faire prendre conscience aux apprenants que leur vernaculaire est également important et qu'ils ne doivent pas en avoir honte; ce qui redonnerait alors confiance à ceux-ci et leur motivation n'en serait qu'affectée de manière bénéfique. Rickford note également qu'il est important de comprendre les différences entre les étudiants blancs et les étudiants afro-américains, notamment de manière culturelle. Ceux-ci qui sont locuteurs de l'AVAA, n'ont pas la même façon d'organiser leurs discours et leurs actes de paroles. Ils n'ont pas les mêmes codes

linguistiques concernant les tours de paroles; par exemple un locuteur de l'AVAA n'hésitera pas à couper la parole ou prendre la parole de manière intempestive sans que cela ne choque sa communauté linguistique. Rickford suggère donc aux enseignants de respecter ces codes de l'AVAA afin d'instaurer une atmosphère positive en classe.

L'enseignement « bidialectal » semble être la solution la plus appropriée pour enseigner l'anglais américain scolaire aux locuteurs de l'AVAA car il permet d'incorporer le vernaculaire sans pour autant le dénigrer. Même si le vernaculaire peut être un challenge pour tout professeur de langue, il fait partie de la société actuelle multiculturelle donc son intégration dans l'enseignement est non négligeable pour développer l'identité sociale et la compétence interculturelle de ses locuteurs. Pourtant, cet enseignement ne semble pas avoir vraiment été pris en compte durant ces dernières années alors même qu'il avait été suggéré depuis les années 1980, soit plus de trente ans en arrière. Cela nous rappelle que la situation actuelle des afro-américains, et encore plus des locuteurs de l'AVAA, reste délicate, notamment dans le domaine de l'Éducation où le vernaculaire reste encore de nos jours un tabou dans la société américaine.

Le fait que dans la plupart de ces communautés¹⁴ la majorité des locuteurs de ces dialectes soient Noirs signifie que la situation de l'enseignement de l'Anglais – déjà assez complexe en terme de linguistique – est encore plus compliquée par l'intrusion de facteurs sociaux, culturels, économiques et même politiques.¹⁵

Cette citation de Stewart (1964) est encore vraie de nos jours et elle souligne un véritable problème de langue mais aussi un rejet de l'éducation par rapport à différents facteurs. Ce rejet est alors évident en ce qui concerne l'apprentissage de la *L1* – la première langue scolaire de l'apprenant soit l'anglais américain dans cette situation – mais qu'en est-il pour l'apprentissage d'une langue étrangère?

¹⁴ Stewart parle ici des communautés dans les quartiers urbains, soit les quartiers les plus modestes d'un point de vue social et économique.

¹⁵ Citation traduite par mes soins, William Alexander Stewart, Foreign language teaching methods in quasi-foreign language situations, In W.A. Stewart (ed), *Non-standard speech and the teaching of English* (Washington, DC : Center for Applied Linguistics, 1964) 7.

Chapitre III: Préjugés et aprioris de l'apprentissage d'une langue

étrangère chez les afro-américains; pourquoi les locuteurs de

l'AVAA y voient une menace de perdre leur identité?

Avant d'entrer en détails dans l'analyse de notre étude et de ses résultats, il est d'abord essentiel de s'intéresser au regard que porte la communauté afro-américaine sur l'étude des langues étrangères. C'est seulement en s'intéressant de plus près à cette relation que nous pourrons répondre à nos interrogations concernant notre problématique de départ. Nous avons vu dans le chapitre précédent que l'intégration de l'AVAA dans l'éducation, et plus précisément dans l'enseignement de l'anglais américain scolaire, passait inévitablement et indéniablement par un respect des codes du vernaculaire dans la façon d'enseigner. Si tel est le cas dans l'enseignement de la *L1*, est-ce forcément le cas dans l'enseignement d'une langue étrangère? Doit-on respecter les codes du vernaculaires même si parfois cela va à l'encontre de la langue et donc de la culture enseignée? La plupart des linguistes recommandent un enseignement « bidialectal » aux locuteurs de l'AVAA en ce qui concerne l'apprentissage de la *L1*; étant donné qu'on se base sur des techniques d'enseignement de langue étrangère, cela signifie-t-il que ces élèves sont justement mieux préparés à l'apprentissage d'une langue étrangère?

D'après de nombreuses études, il semblerait au contraire que le taux d'afro-américains étudiant une langue étrangère soit très bas comparé aux autres ethnies américaines. C'est pourquoi nous tenterons d'abord d'analyser ce phénomène et de trouver les véritables raisons de ce constat. Dans un second temps, nous nous focaliserons sur la place de l'enseignement des langues étrangères dans l'Éducation aux États-Unis : quelle est son importance dans le nombre de jeunes afro-américains inscrits en classe de langue? Pour finir, nous verrons comment une instruction donnant plus d'importance à la culture de la langue cible peut être une source de motivation chez un apprenant d'origine afro-américaine et locuteur de l'AVAA. Comment peut-il donc garder ce marqueur d'identité en apprenant une langue étrangère et la culture qu'on lui associe?

1. Faible taux d'afro-américains en classe de langue

étrangère: idées préconçues et véritables raisons

On a pour coutume de dire que les statistiques ne mentent pas et qu'elles sont le reflet d'une vérité certaine. Si l'on se fie aux statistiques concernant le nombre d'étudiants afro-américains diplômés, engagés ou même inscrits en cours de langue étrangère, le nombre est incroyablement bas. Glynn (2012) déclare que le nombre d'étudiants afro-américains qui choisissent une langue étrangère comme principal sujet d'étude à l'université est d'une faiblesse incomparable; malgré une hausse de 484 étudiants en 1995 à 799 en 2006, ce nombre est ridicule si l'on se réfère aux 142 420 étudiants afro-américains inscrits en licence cette même année: cela représente seulement 0,06% d'étudiants afro-américains en langue étrangère. Dans une étude similaire réalisée en 2013, Nicholas Sherrod Gatlin, qui s'intéressait aux étudiants afro-américains en langues étrangères en comparant deux environnements différents – les campus fréquentés majoritairement par les blancs et ce qu'il qualifie d'institutions « prédominante noires » –, constate que ces étudiants représentent seulement 4% de tous les licenciés en langue étrangère et ce pourcentage diminue encore plus lorsqu'on s'intéresse aux étudiants de

doctorats en langue étrangère puisque celui-ci chute à 1,4%. Pour quelles raisons l'intérêt des afro-américains à l'égard de l'étude d'une langue étrangère semble-t-il si faible?

Il est certain que l'attitude des enseignants, de l'Éducation et de la société américaine en règle générale envers la communauté afro-américaine joue, ou du moins joua, indéniablement un rôle dans cette situation. En effet, l'opinion publique vis-à-vis de cette communauté fut longtemps dévalorisante. C'est-à-dire qu'on pensait les afro-américains inférieurs aux blancs, notamment d'un point de vue intellectuel. Fournier-Guillemette (2011) assure que jusqu'à la seconde moitié du vingtième siècle, on se refusait à croire que l'AVAA tirait ses origines d'autres langues établies car on pensait que les afro-américains n'étaient pas intelligents et qu'il était par conséquent impossible pour eux d'apprendre n'importe quelle langue. L'opinion publique disait d'eux qu'ils étaient désavantagés par leurs bouches et leurs lèvres volumineuses; on pensait alors que l'AVAA résultait « de la stupidité et du physique ingrat des Noirs ». ¹⁶ Aujourd'hui ce genre d'accusations totalement infondées est ridicule et évidemment faux pour tout le monde puisqu'il a été prouvé que l'AVAA était un dialecte structuré ayant des origines linguistiques prestigieuses, prouvant donc que les afro-américains ne sont pas prédisposés à avoir des difficultés quant à l'apprentissage d'une langue étrangère. Néanmoins, il existe tout de même un certain complexe d'infériorité de la part de la communauté afro-américaine et notamment à cause de ces vieux préjugés. Une autre théorie avancée pour justifier le soi-disant échec des afro-américains à apprendre une langue étrangère est l'hypothèse qu'on appelle en anglais « *Deficit Hypothesis* » (Moore & English, 1998). Cette hypothèse émise par le britannique Basil Bernstein dans les années 1960 suggérait que les enfants provenant de milieux difficiles n'avaient qu'un vocabulaire restreint pour s'exprimer, avec des codes syntaxiques et sémantiques différents de ce qu'on leur demandait. Cette théorie a très vite été associée aux enfants locuteurs de l'AVAA pour justifier leur difficultés scolaires mais depuis l'idée a été réfutée lorsqu'il a été démontré que l'AVAA était un dialecte structuré comme n'importe quelle autre langue. On justifiait donc le fait que les afro-américains ne pouvaient apprendre une langue étrangère puisqu'ils avaient déjà des difficultés avec l'anglais américain standard. Il est vrai que cette hypothèse est tentante; seulement Moore et English (1998), qui sont les seuls à s'être véritablement intéressés à l'apprentissage d'une langue étrangère chez les locuteurs de l'AVAA, affirment que l'AVAA

¹⁶ Fournier-Guillemette, *Traduction et Interprétation : de la traduction du Vernaculaire Noir Américain chez Hurston, Walker et Sapphire, Introduction.*

« n'intervient en aucun cas dans l'habileté d'une personne à réussir dans une discipline académique si la bonne instruction et l'environnement de travail sont donnés »¹⁷. Encore une fois, comme pour la L1, nous pouvons remarquer que les locuteurs de l'AVAA requièrent une instruction particulière et nous tenterons plus tard de savoir comment nous pouvons l'inclure dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Quelles sont alors les véritables raisons du faible taux d'afro-américains en classe de langue étrangère? Gatlin (2013) qui s'est penché sur la question, évoque d'abord une anxiété langagière (« *foreign language anxiety* »). Selon lui, les étudiants afro-américains ressentent une pression en classe de langue qui est liée à une appréhension de la communication et à une peur de l'évaluation négative. Il remarque que cette anxiété est encore plus vraie pour les étudiants afro-américains dans des campus majoritairement blancs, cela veut donc dire que cette anxiété provient du stéréotype selon lequel les blancs sont plus intelligents qu'eux. En revanche, la plupart des sujets interrogés par Gatlin pour son étude, ne voient pas en quoi être afro-américain change quelque chose dans la réussite en langue étrangère; ils ne mettent donc pas en doute leurs compétences intellectuelles. Ils indiquent tout de même être très fiers de montrer qu'ils peuvent apprendre une langue étrangère, sans doute parce que cette étude a été réalisée auprès d'universitaires. Mais serait-ce également le cas avec des élèves plus jeunes? Le regard d'autrui sur les membres de la communauté afro-américaine semble être la principale raison pour laquelle ceux-ci ne se dirigent pas forcément vers l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, comme le font remarquer Moore et English (1998), dans les milieux urbains où la perception des afro-américains est très souvent négative, on pense que ceux-ci ne sont pas destinés à de grandes études et par conséquent on ne leur impose pas, ou très peu, l'étude d'une langue étrangère dans leurs cursus scolaires. Il est important de préciser ici que dans le système scolaire américain, à partir du collège ou plus généralement du lycée, chaque élève choisit son propre cursus et un conseiller l'aide à choisir les cours dont il a besoin. Nombreux sont alors les conseillers qui dirigent les étudiants afro-américains vers des choix de carrière sociales et économiques leur évitant ainsi d'étudier une langue étrangère (Moore, 2003; Watterson, 2011). D'autres raisons ont également été évoquées par les auteurs qui ont écrit sur ce sujet. Une précédente expérience en langue étrangère qui aurait été mauvaise revient souvent dans les

¹⁷ Citation traduite par mes soins, Zena T. Moore & Mark English, Successful teaching strategies : findings from a case study of middle school African Americans learning Arabic, *Foreign Language Annals*, 31(3), (1998) 347.

propositions (Moore, 2003); c'est pourquoi lorsqu'on commence une étude de cas comme la nôtre, il faut toujours se renseigner sur les précédentes expériences des sondés. Parmi les raisons fréquemment évoquées, on retrouve également le rôle de la figure parentale, voire familiale, au sein de la communauté afro-américaine. C'est-à-dire que si un membre de la famille a étudié une langue étrangère, cela faciliterait l'apprentissage d'un étudiant afro-américain (Moore, 2003), sans doute pour des questions d'identité puisque l'étudiant pourrait alors s'identifier à cette personne de la famille. Comme le déclare Brown (2002), les afro-américains, en particulier ceux issus des milieux défavorisés donc pour la plupart locuteurs de l'AVAA, ont peur de l'inconnu donc il s'agirait pour eux d'un véritable défi d'apprendre une langue étrangère. De manière plus générale, Lassiter (2003) estime que les afro-américains venant de milieux urbains, donc économiquement limités, sont moins exposés aux voyages, aux programmes d'échanges donc ils ne voient pas l'intérêt d'étudier une langue étrangère s'ils ne peuvent pas en faire usage.

Parmi toutes ces raisons qui font que les afro-américains choisissent délibérément de ne pas apprendre, et donc étudier, une langue étrangère, faut-il y voir là une défaillance de la promotion des langues étrangères dans le système scolaire américain? Comment peut-on contribuer à rendre son enseignement plus en adéquation avec les besoins de ces élèves?

2. L'enseignement de langues étrangères dans le système scolaire

américain: entre défauts et défaillances

La première chose marquante à propos de la place de l'enseignement des langues étrangères dans le système scolaire américain est le manque d'importance qu'on lui accorde. Étudier une langue étrangère passe souvent au second rang car on ignore son intérêt, en témoignent les choix des conseillers scolaires qui ne choisissent que très rarement les cours de langues pour leurs élèves et surtout ceux en difficultés. Sridhar (1996) suggère d'aborder l'enseignement des langues étrangères différemment. Elles ne

sont pas assez importantes dans le système scolaire américain et ses programmes comportent trop de défaillances. La plupart du temps, les étudiants, et en particulier ceux d'origine afro-américaine, sont inscrits en cours de langues étrangères seulement par obligation ou car cela leur donnera des crédits en plus, crédits nécessaires à l'accès aux universités. Cependant, certains étudiants n'ont même pas cette possibilité puisque les programmes de langues étrangères ne sont pas présents dans toutes les écoles. Comme Moore (2003) le suggère, il faudrait créer des programmes de langues étrangères dans toutes les écoles du pays et surtout montrer aux étudiants, en particulier ceux issus de minorités ethniques, en quoi étudier une langue étrangère est bénéfique.

Le manque de promotion des langues étrangères à l'école contribue à son manque d'intérêt auprès des étudiants ce qui conduit alors à une mauvaise vision de leur apprentissage. Glynn (2012) qui réalisa une étude auprès de 79 étudiants afro-américains, 42 venant de banlieues donc de milieux plus aisés et 37 étaient de régions urbaines donc de milieux plus modestes, à propos de leurs visions de l'apprentissage d'une langue étrangère ; peu importe le milieu d'où ils venaient, tous eurent la même perception de l'apprentissage d'une langue étrangère : un apprentissage à base de grammaire et de manuels scolaires, donc un apprentissage difficile et qui prend du temps. De manière plus générale, Glynn précise que cela est simplement le reflet d'un mauvais système scolaire. Il y a dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme une nature élitiste ; donc les étudiants afro-américains qui se sentent rejetés par le système éducatif ne pensent pas forcément pouvoir réussir en langue étrangère. Nous avons précédemment parlé de blanchitude dans l'éducation, cette impression est aussi vraie dans l'enseignement des langues étrangères. Guillaume (1994) déclare clairement que le fait que les langues étrangères soient traditionnellement associées aux blancs européens, donc les colonisateurs, les premiers esclavagistes, joue beaucoup dans la mauvaise perception des afro-américains de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cela se ressent dans les résultats de l'étude de Glynn. Beaucoup de ses étudiants sondés ont avoué être mal à l'aise d'étudier une langue étrangère, notamment pour des raisons identitaires puisqu'on leur reprocherait de se « comporter » comme des blancs s'ils réussissaient. Ainsi Glynn remarque qu'un jeune collégien afro-américain, bien que performant en cours de français, avait décidé de rater son test car « ce n'est pas cool pour un noir d'être bon en français ».¹⁸ Voulait-il ici parler des langues étrangères en règle générale ou bien avait-il

¹⁸ Citation traduite par mes soins, Cassandra Lea Glynn, *The Role of Ethnicity in the Foreign Language Classroom*:

une mauvaise opinion spécifiquement de la langue française ? Il sera intéressant de voir si c'est le cas dans notre étude puisque nous avons choisi le français comme langue cible pour les locuteurs de l'AVAA.

Si l'enseignement des langues étrangères est caractérisé comme trop « blanc » par les afro-américains, cela veut dire que les enseignants ont peut-être également une part de responsabilité dans cette impression. Davis et Markham (1991), qui ont réalisé une étude qui est encore aujourd'hui considérée comme la plus importante sur les afro-américains et l'apprentissage d'une langue étrangère, déplorent le manque d'éducation chez les professeurs et jugent qu'il y a trop de stéréotypes dans l'enseignement des langues étrangères. Moore (2003) effectue le même constat et remet en cause l'attitude de ces enseignants en expliquant qu'ils se focalisent trop sur la grammaire et la langue et pas assez sur les besoins de leurs étudiants. À cet effet, Glynn (2012) recommande d'entraîner les enseignants à incorporer plus d'instruction culturelle dans leurs cours. C'est également clair pour Gatlin (2013) qui affirme qu'il est important pour les professeurs de langues de comprendre la mentalité afro-américaine et de l'inclure dans leurs techniques d'enseignements.

Il faut prendre en considération que si les identités culturelles et la propre langue des étudiants afro-américains ont été dévalué dans les écoles, peut-être que cela les découragera de s'inscrire dans un cours de langue étrangère dans lequel ils pourraient, ou ne pourraient pas ressentir une connexion avec encore une fois une autre langue et une autre culture.¹⁹

Cette citation de Glynn (2012) montre bien l'importance d'un enseignement culturel de la langue étrangère où l'identité culturelle de l'étudiant afro-américain doit également être prise en compte. Cette identité culturelle inclut bien évidemment l'AVAA ; mais comment peut-on alors inclure l'AVAA dans l'enseignement d'une langue étrangère?

Perspectives on African- American Students' Enrollment, Experiences, and Identity (Minneapolis, MN : University of Minnesota Press, 2012) 91.

¹⁹ Citation traduite par mes soins, Glynn, *The Role of Ethnicity in the Foreign Language Classroom: Perspectives on African- American Students' Enrollment, Experiences, and Identity*, 31.

3. Liens entre l'identité culturelle afro-américaine et l'étude d'une langue étrangère

Dans leur ouvrage *Déritualisation et identités d'apprenants* (2002), Danièle Moore et Diana Lee Simon expliquent qu' « à travers la prise de parole de l'apprenant s'exprime un double « je », le « je » du sujet personne et le « je » du sujet apprenant »²⁰. Dans la salle de classe, on s'exprime plus comme apprenant que comme personne; Moore et Simon cherchent à nous faire comprendre qu'il faut oublier cette méthode et trouver un juste milieu entre les deux. Cette déclaration est encore plus vraie avec les étudiants afro-américains chez qui l'identité est très importante, il faudrait leur permettre de s'exprimer en langue étrangère peut-être même plus comme personne que comme apprenant. On peut imaginer que le « je » du sujet apprenant représenterait l'expression en langue étrangère et le « je » du sujet personne serait caractérisé par l'AVAA. Le but recherché est donc de pouvoir concilier les deux identités à la fois langagière mais aussi socio-culturelle.

Dans une étude datant déjà de vingt ans (Moore, 1995), les afro-américains affirment préférer une langue étrangère à laquelle ils peuvent s'identifier, c'est-à-dire une langue parlée par des noirs. Watterson (2013) fait écho à ces propos pour justifier le désintérêt des afro-américains à étudier une langue étrangère. Elle donne comme exemple un jeune afro-américain d'origine cubaine voulant apprendre l'espagnol par rapport à ses origines mais qui s'en est très vite désintéressé car les cours portaient seulement sur la civilisation blanche espagnole et il ne se sentait par conséquent pas concerné. Cette donnée est très importante et prouve que l'identification joue un rôle fondamental sur la motivation. Il sera alors important de garder cela à l'esprit lors de notre étude. Non seulement cela joue sur la motivation, mais l'impact se mesure aussi au niveau

²⁰ Danièle Moore & Diana Lee Simon, *Déritualisation et identité d'apprenants*, In, *Acquisition et interaction en langue étrangère* (Paris : Association Encrages, 2002) 3.

de la réussite scolaire (Gatlin, 2013). Gatlin constate que chaque étudiant afro-américain recherche ce que George Peters (1994) appela « *The Black Experience* ». Ce qu'on peut traduire par « L'Expérience Noire », est la connexion, le lien culturel qu'espère ressentir l'étudiant afro-américain avec la langue qu'il étudie.

Qu'est-ce qui facilite cette « Expérience Noire » auprès des étudiants afro-américains? Comme Moore (2003) le suggère, un professeur noir (pas forcément afro-américain même si c'est un plus) aiderait d'avantage les élèves à s'identifier à la langue qu'ils étudient; cela a également été prouvé par Moore et English (1998) qui ont observé pendant six mois une classe d'arabe avec dix collégiens afro-américains et un enseignant également afro-américain. Parmi les points positifs à retenir, le fait que le professeur soit afro-américain a fortement joué dans la motivation des élèves puisqu'il n'avait aucun mal à se faire écouter et respecter, car venant du même milieu social qu'eux. Mais le fait que le professeur soit véritablement bilingue en arabe a également contribué à ce succès. En effet, ce qui revient la plupart du temps dans les plaintes des élèves afro-américains sur l'étude d'une langue étrangère est que le professeur ne connaît pas assez la langue en question, non seulement d'un point de vue linguistique mais aussi culturel. Ce que ces élèves veulent est un professeur de langue étrangère natif, afin de leur montrer toute la culture de la langue qu'ils étudient et pas seulement les stéréotypes et les clichés. C'est le message qu'essaya de faire passer Lassiter (2003) – seule auteure à s'être vraiment intéressée à l'étude du français chez les afro-américains – lors d'une conférence sur l'éducation où elle déclara que les étudiants afro-américains veulent plus de culture dans les cours de langues étrangères et que la culture du français ne se résumait pas seulement à Paris et Montréal mais aussi à l'Afrique. En se basant sur l'exemple africain, les afro-américains pourraient alors clairement s'identifier au français d'un point de vue ethnique mais pas seulement. Il existe beaucoup de dialectes francophones en Afrique et on pourrait alors imaginer qu'un rapprochement puisse être fait entre ces dialectes et l'AVAA. Rickford (1996) affirme même qu'il est important d'enseigner les dialectes en langues étrangères pour préparer les étudiants à les rencontrer dans des situations réelles au contraire du langage scolaire qui est selon lui représentatif de situations fictives.

Cela serait sans doute bénéfique aux locuteurs de l'AVAA. Quels sont donc les résultats de l'étude de Moore et English, réalisée en 1998? Pour rappel, il s'agit là de la seule étude notable à ce jour sur des locuteurs de l'AVAA apprenant une langue étrangère.

Pendant 6 mois, ils ont suivi 10 collégiens afro-américains apprenant l'arabe. Ceux-ci ont été inclus dans la planification des leçons, des activités, voire même de l'enseignement. , Ils ont également visité des endroits fréquentés par la communauté arabe afin d'utiliser le langage appris en salle de classe en situation réelle. Toutes ces stratégies ont permis de rendre l'apprentissage beaucoup plus agréable pour ces jeunes collégiens. Moore et English remarquent également que la disposition de la salle de classe a elle aussi joué un rôle puisque, dans leur étude, les élèves étaient en mouvement, ils pouvaient s'asseoir où ils voulaient et cela a semblé être un facteur positif dans leur apprentissage car ils ne se sentaient pas limités, restreints par le contexte scolaire. Comme nous l'avons remarqué précédemment, le fait que l'enseignant soit afro-américain a également aidé; mais c'est aussi sa personnalité qui a été appréciée, il n'était pas excessivement strict comme en témoigne la liberté dont jouissaient les élèves. L'AVAA a aussi facilité l'apprentissage de la langue étrangère. Moore et English remarquent que même si beaucoup avaient des difficultés en *L1*, cela n'a pas interféré dans le processus d'apprentissage de la *L2*. Et pour cause, ils ont apprécié apprendre une langue différente – l'AVAA et l'anglais américain étant trop similaires –, ainsi qu'une culture différente. Comme l'AVAA, ils ont pu se rendre compte que cette langue était parlée par des gens de couleur et qu'elle était donc symbolique de cette culture. Enfin l'AVAA s'est aussi révélé être utile par l'emploi de son vocabulaire puisque l'absence de la copule a aidé les élèves à mieux comprendre la grammaire arabe où c'est également le cas.

Si on se base sur cette étude, pour que l'apprentissage d'une langue étrangère chez les locuteurs de l'AVAA soit efficace, il faut adopter une méthode d'enseignement différente de celle habituellement proposée en contexte scolaire. Il faudrait également montrer que la langue que l'on veut enseigner n'est pas parlée que par une seule ethnie afin qu'ils puissent s'identifier à cette langue mais aussi à la culture qu'elle véhicule. Il faut aussi prendre en compte le côté syntaxique et sémantique du dialecte car il peut parfois être utile dans l'enseignement de la langue. Nous verrons après toutes ces années si ce qui a pu fonctionner avec Moore et English à l'époque est toujours d'actualité de nos jours. Cela voudrait dire que, pour notre démarche qui consiste à observer les motivations et les stratégies d'apprentissage du français chez les locuteurs de l'AVAA, il faudrait pouvoir effectuer un parallèle entre les afro-américains et les minorités rencontrées notamment dans les banlieues françaises. Doit-on alors présenter le français de manière interculturelle en comparant l'AVAA à d'autres dialectes francophones tels que le verlan?

Chapitre IV: Enquête de terrain aux États-Unis dans l'école

University Academy à Kansas City, Missouri

Dans les chapitres précédents, nous avons expliqué en détails ce qu'était l'AVAA d'un point de vue linguistique mais aussi décrit ce qu'il représentait culturellement pour la communauté afro-américaine. Nous avons alors appris qu'il était un véritable marqueur d'identité pour ses locuteurs. C'est pour cette raison notamment que ceux-ci peuvent parfois rencontrer des difficultés scolaires récurrentes vis-à-vis de la langue enseignée à l'école. Cette langue étant différente de celle qu'ils parlent au sein de leur communauté, ils ont l'impression d'être rejetés. Cette impression est également vraie lorsqu'on évoque l'apprentissage d'une langue étrangère chez les afro-américains. Une grande majorité d'entre eux pensent que leur identité – culturelle et langagière – est mise en danger s'ils apprennent une nouvelle langue puisqu'on leur impose de parler une autre langue à l'école que celle qu'ils ont l'habitude d'employer dans leur contexte social.

Dès lors, nous pouvons légitimement nous poser la question de savoir quelle est la véritable opinion des locuteurs de l'AVAA sur l'apprentissage d'une langue étrangère alors même qu'ils semblent rejeter la version standard de leur langue maternelle, soit le General American ? Si, comme nous l'avons précédemment évoqué, l'apprentissage de l'anglais américain scolaire se fait comme une « quasi » langue étrangère, quelle est leur réaction à propos de l'apprentissage d'une véritable langue étrangère ?

Afin de répondre à toutes ces interrogations, nous avons choisi d'effectuer une enquête de terrain aux États-Unis auprès de lycéens locuteurs de l'AVAA apprenant le français. Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord l'école en question, en décrivant son fonctionnement ainsi que le public auquel elle s'adresse ; donc les participants de cette étude. Nous expliquerons ensuite pas à pas notre démarche et notre méthodologie. Puis nous nous intéresserons aux résultats de l'étude en expliquant et en analysant les données. Pour finir, nous comparerons les résultats obtenus avec ceux que nous pouvions attendre ce qui nous amènera à une conclusion objective de notre étude.

1. Présentation de l'établissement *University Academy*

L'établissement dans lequel nous avons effectué nos recherches et mis en place notre étude se trouve évidemment aux États-Unis, puisqu'il s'agit du pays où se trouvent les locuteurs de l'AVAA, et plus précisément dans la ville de Kansas City qui est la ville la plus peuplée dans l'État central du Missouri avec une population d'environ 460,000 habitants. D'après le recensement officiel de la population américaine en 2010²¹, la communauté afro-américaine représente un tiers de la population de Kansas City, faisant ainsi de la ville une des plus représentées en termes de population afro-américaine. Parmi toutes les écoles présentes dans la ville de Kansas City et de ses alentours, *University Academy* est la plus fréquentée par la communauté afro-américaine, son collège et son lycée atteignant un taux de 97,9% d'élèves afro-américains²². Avec un tel pourcentage, il était évident qu'il s'agissait de la meilleure école possible pour notre enquête qui consistait à étudier l'apprentissage d'une langue étrangère chez les locuteurs de l'AVAA. Même si l'école ne se trouve pas dans un quartier jugé comme « difficile », elle a l'avantage d'être gratuite et donc les élèves des milieux les plus défavorisés n'ont pas de mal à y entrer. Il s'agit en effet de ce qu'on appelle aux États-Unis une *charter school* ; c'est-à-dire une

²¹ “American FactFinder – Results”, Census.gov. 2010, U.S. Census Bureau, Consultée Jun. 2015

<<http://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?src=bkml>>

²² “University Academy Demographics, Test Scores & Mission”, Show Me KC Schools - Helping you find the right KC school. 2015, Consultée Jun. 2015 <<http://showmekcschools.org/school/university-academy-high-school/>>

école laïque et gratuite fonctionnant parfois indépendamment de l'État, contrairement aux écoles publiques, dans le sens où elle peut créer ses propres programmes scolaires et elle n'est en aucun cas financée par celui-ci. Son financement est d'ordre privé, la plupart du temps par des donations de parents d'élèves lors d'événements de charités. Une *charter school* est ouverte à tous et son accès se fait par le plus grand des hasards sur une loterie, comme c'est le cas avec *University Academy*. En revanche, sa marge de réussite est beaucoup plus faible que n'importe quel autre type d'école et elle peut fermer à tout moment si elle n'atteint pas les critères de réussite qu'elle s'était fixée. Pour *University Academy*, comme son nom l'indique, le but est de préparer aux mieux les élèves à une future instruction universitaire et ce depuis leur plus jeune âge, puisque l'enseignement commence en *Kindergarten* – l'équivalent de la grande section de maternelle dans le système scolaire français – et il se finit en *12th grade* – ce qui équivaut à la terminale, soit la dernière année de lycée – donc juste avant leur entrée à l'université. L'établissement s'engage à donner le meilleur enseignement possible à ses élèves d'un point de vue académique mais aussi disciplinaire afin de les préparer au mieux à leur entrée dans le monde universitaire ou même plus généralement à devenir de véritables adultes. Si l'on en croit les derniers résultats²³, *University Academy* a atteint tous ses objectifs avec brio. C'est sans doute pour cela que l'établissement est aussi fréquenté par la communauté afro-américaine. Comme nous l'avons vu ci-avant, lorsque nous nous sommes penchés sur la scolarité des jeunes afro-américains, l'influence de la figure parentale n'est pas moindre et la majorité de ces parents désirent la meilleure éducation possible pour leurs enfants, académiquement et disciplinairement, afin qu'ils réussissent dans leurs futurs projets professionnels. Si on fait le lien entre ce facteur et celui de la situation économique de beaucoup de ces élèves issus de milieux plutôt défavorisés, on devine alors tout de suite pourquoi le taux d'élèves afro-américains à *University Academy* est aussi élevé.

Si on s'intéresse maintenant à la dimension académique de cet établissement et plus particulièrement à l'enseignement des langues étrangères, on remarque que *University Academy* représente plutôt bien ce qu'est encore aujourd'hui l'enseignement des langues étrangères aux États-Unis. En effet, parmi les trois niveaux correspondant au collège (du 6th grade jusqu'au 8th) et les quatre niveaux correspondant au lycée (du 8th

²³ “Our History – University Academy”, University Academy, 2015, SharpSchool, Consultée Jun. 2015

<<http://www.universityacademy.org/cms/One.aspx?portalId=509552&pageId=920738>>

grade jusqu'au 12th), il n'y a qu'un seul professeur de français. Ce dernier s'occupe des deux seuls niveaux disponibles dans cette école, les niveaux 1 et 2 qui correspondent à des niveaux débutants. Il est tout de même important de faire remarquer que cet établissement propose des cours de français, ce qui est loin d'être le cas pour la plupart des écoles, notamment celles de la région de Kansas City. Le français n'est également pas la principale langue enseignée au sein de l'établissement, celle-ci étant l'espagnol. Même si les classes d'espagnol disposent de plusieurs professeurs et de niveaux supplémentaires, l'intérêt que celle-ci engendre n'est guère plus fort que pour le français. En général, l'intérêt et par conséquent l'importance des langues étrangères au sein de l'institution *University Academy* est relativement faible.

2. Description et justification de la méthodologie employée

2.1. Contextualisation et difficultés rencontrées dans la recherche

Même si le choix d'organiser notre enquête de terrain autour de l'école *University Academy* paraît désormais évident au vu des caractéristiques de l'établissement, en réalité il ne fut pas aussi facile que cela de trouver la bonne école répondant à tous nos critères sur notre étude des locuteurs de l'AVAA et de l'apprentissage d'une langue étrangère. Comme nous l'avons mentionné dans notre introduction, il est encore difficile aujourd'hui de réaliser une étude sur les afro-américains aux États-Unis. Ainsi beaucoup d'écoles que nous avons contactées pour réaliser notre enquête nous ont envoyé des réponses défavorables, soit parce que le moment choisi n'était pas le bon, soit parce que pour réaliser une étude de ce genre aux États-Unis, il faut l'accord de l'établissement scolaire, la commission scolaire mais aussi celui des parents d'élèves et qu'il était alors impossible de réunir toutes ces conditions dans le temps dont nous disposions. Il est vrai que nous avons réalisé cette enquête en fin de semestre dernier, c'est-à-dire durant la dernière période de l'année scolaire et que cette période est encore plus chargée chez les lycéens américains en dernière année puisqu'ils passent des évaluations décisives pour leur entrée en université. Il est également vrai que nos critères étaient bien précis et

parfois difficile à tous remplir. Effectivement, nous souhaitions réaliser notre enquête auprès d'un public défini qu'étaient les locuteurs de l'AVAA, donc il fallait que l'école qui nous accueille comporte une forte population d'étudiants afro-américains pour être sûr de rencontrer parmi eux des locuteurs du vernaculaire. Ensuite puisque nous sommes francophone et que très peu d'études ont été réalisées sur les afro-américains et l'apprentissage du français, nous voulions choisir le français comme langue étrangère cible pour tenter de trouver des motivations et des stratégies d'apprentissage adéquates pour les locuteurs de l'AVAA. Et enfin, comme toutes les études réalisées jusqu'à présent sur les afro-américains – et parfois les locuteurs de l'AVAA – et les langues étrangères se sont faites à un niveau universitaire ou bien même à un échelon inférieur au collège, nous voulions innover et réaliser notre enquête auprès d'un public lycéen car cela n'avait jamais été fait auparavant. De plus, c'est parmi les lycéens que nous avons le plus de chances de trouver des locuteurs de l'AVAA étant donné que le dialecte est le plus populaire à cet âge là chez les afro-américains, comme en témoignent nos chapitres précédents. Tous ces critères limitaient le choix des possibilités ; et les contraintes de réaliser une étude portant sur une minorité ethnique n'aidaient pas non plus puisque beaucoup d'écoles n'ont sans doute pas voulu participer à notre enquête par peur des conséquences, ou plutôt des catégorisations, que cela aurait pu engendrer.

Notre démarche pour contacter *University Academy* fut alors la même que celle que nous avons utilisé pour contacter un grand nombre d'écoles dont nous avons reçu un refus. Avec l'aide de l'*Académie Lafayette* – l'école dans laquelle nous avons effectué notre stage pratique durant près de trois mois – et de ses nombreux contacts, nous avons envoyé un courrier électronique au principal du lycée *University Academy* puisqu'il s'avéra que les deux écoles entretenaient une relation d'échanges privilégiés. Tout en mettant en avant notre affiliation à l'*Académie Lafayette*, nous avons exposé notre projet d'étude au directeur chargé du lycée de *University Academy*. Il est important ici de préciser que nous nous sommes gardés de confier l'intégralité exacte de notre étude. Effectivement sur les conseils de nos amis américains, professionnels dans l'enseignement, nous avons décidé de dire qu'il s'agissait seulement d'une étude sur les motivations et les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère chez des élèves issue d'une minorité ethnique, sous-entendu les afro-américains. Étant donné le nombre de refus des écoles à vouloir collaborer, il aurait été presque impossible de trouver un établissement volontaire pour participer à cette recherche si nous avons précisé que nous nous intéressions aux

locuteurs de l'AVAA. Dans notre courriel, nous avons également précisé qu'il ne s'agissait que d'un sondage – que nous détaillerons ici un peu plus tard – qui ne prendrait pas plus d'une trentaine de minutes à remplir et, si les élèves et le professeur étaient d'accords, d'entretiens de groupes pour répondre à des questions plus précises sur leurs expériences personnelles d'apprentissage. Nous avons alors insisté sur le fait que cette étude ne prendrait pas énormément de temps car nous savions que tous les lycées étaient en période d'évaluations. Il était prévu à la base d'observer des classes de français, de distribuer des sondages aux étudiants sur leur vision de l'apprentissage d'une langue étrangère, d'effectuer un entretien avec le professeur afin d'avoir également son opinion à lui sur ce que peut représenter l'apprentissage d'une nouvelle langue chez les locuteurs de l'AVAA et enfin d'avoir des entretiens de groupe avec les élèves volontaires pour revenir en détails sur leurs sondages et d'approfondir sur certains sujets afin de répondre à nos interrogations de départ. En voyant que cette étude fut plus complexe à réaliser que ce que nous avons pensé, nous avons décidé de garder seulement le sondage et les entretiens de groupes avec les volontaires ; nous mettions ainsi toutes les chances de notre côté dans notre exposition de projet puisque nous insistions sur le fait que cette étude ne prenait pas beaucoup de temps, qu'elle était bien évidemment anonyme, qu'elle ne pouvait être que bénéfique pour les élèves qui pourraient eux mieux se cerner en tant qu'apprenants et surtout nous avons fait attention à ne pas offenser qui que ce soit en parlant de minorité raciale et non pas de vernaculaire afro-américain dont beaucoup ignorent encore l'existence.

Le principal du lycée de *University Academy* ne mit pas longtemps à nous répondre et déclara qu'il ne voyait à priori aucun inconvénient à notre étude, à condition que le professeur de français soit bien entendu d'accord. Ce professeur de français, le Dr. Cherif Seck, nous contacta alors dans les plus brefs délais pour nous informer que nous étions le bienvenu dans sa classe et nous invita à nous présenter le lendemain une heure avant le début de sa classe afin que nous lui exposions plus en détails notre étude. Lors de notre rencontre, le Dr. Seck s'est tout de suite montré très attentif à notre projet et a promis d'être le plus coopératif possible. Une discussion très constructive s'en est alors suivie. Tout d'abord, même si l'école de *University Academy* a la réputation d'être l'un des établissements les plus fréquentés par la communauté afro-américaine de Kansas City, nous voulions nous assurer que c'était bel et bien le cas et le Dr. Seck nous assura que les trois classes que nous nous apprêtions à sonder étaient entièrement et uniquement

composés d'afro-américains. À partir de cet instant, il nous confia que même s'il s'agissait d'un public parfois difficile, leur motivation à apprendre n'a jamais vraiment été un problème alors que pourtant il nous assura qu'il n'y a véritablement aucun intérêt pour l'étude des langues étrangères aux États-Unis. Selon l'enseignant, les précédentes expériences en langues étrangères de ces élèves, c'est-à-dire avec des professeurs non natifs trop axés sur l'enseignement de la grammaire, ont façonné leurs visions de l'apprentissage d'une langue ; c'est pourquoi il fait attention à enseigner la langue à travers la culture afin de rendre l'enseignement du français moins banal. Il essaye également de donner à ses élèves une certaine liberté dans la classe car il sait que ceux-ci rejettent les codes standards de l'école. Ainsi, il leur laisse une certaine liberté de mouvements afin de briser le conventionnalisme de l'élève assis derrière son bureau et prône un enseignement ludique à base d'activités interactives. Tout ceci vient confirmer le fait que les afro-américains ne se sentent pas à l'aise dans le système éducationnel américain traditionnel et que pour captiver leur attention et ainsi favoriser leur apprentissage, il faut faire preuve de créativité et d'innovation. Le professeur avoue lui-même que le fait qu'il soit natif et de couleur noire joue également beaucoup sur la motivation de ses élèves. Comme nous l'avons vu précédemment, les afro-américains favorisent un enseignant de la même ethnie puisque de cette façon ils ne se sentent pas rejetés et comme le suggéraient tous les auteurs ayant fait des recherches sur le sujet, les étudiants afro-américains souhaitent également un professeur de langue natif qui peut alors leur présenter la véritable culture de celle-ci.

Le Dr. Seck nous révéla ensuite que parfois ses élèves posaient des questions à propos du « *slang* » – que l'on peut traduire par argot même si en anglais le mot est souvent associé à un langage généralement jeune et vulgaire – employé en France. Cette information est révélatrice puisqu'elle peut signifier que ces étudiants veulent s'informer sur les langues parlées par les jeunes minorités en France afin de faire un parallèle avec leur propre dialecte qu'est l'AVAA. Une autre information non négligeable nous a été donnée par l'enseignant lui-même lorsqu'il affirma devoir enseigner la grammaire anglaise à ses élèves avant d'enseigner la grammaire française car ceux-ci ne connaissaient parfois pas les correspondances. Cela prouve alors que ces élèves ne sont pas familiers avec la langue anglaise enseignée dans les écoles et que son apprentissage ne s'est pas déroulé de la meilleure des manières ; on peut donc éventuellement en déduire que ces élèves d'origines afro-américaines sont des locuteurs de l'AVAA qui rejettent la version

standard de l'anglais américain scolaire. Ce qui n'était qu'une hypothèse se révéla être un constat lorsque nous avons rencontré les élèves du Dr. Seck, il était très clair dans leur vocabulaire ainsi que dans leurs intonations et leurs tonalités qu'ils étaient tous des locuteurs de l'AVAA.

2.2. Méthodes utilisées pour satisfaire à notre problématique de départ

Au total, cette étude porte sur 34 élèves répartis en trois classes : deux de niveau I, soit le niveau le plus bas en français, et une de niveau II. Pour chacune des classes, le procédé fut le même ; nous avons d'abord expliqué les raisons de notre présence devant l'ensemble de la classe, c'est-à-dire que nous avons expliqué notre projet de recherche sans mentionner la partie sur l'AVAA afin d'éviter tout préjugé, mais plutôt en insistant sur le fait que nous nous intéressions aux élèves de minorités raciales apprenant une langue étrangère. Le Dr. Seck participa également à ces introductions afin de rassurer les élèves et de les mettre en confiance. La première remarque que nous pouvons d'ores et déjà faire est qu'aucun de ces étudiants ne s'est senti offensé par les propos que j'ai tenus et même s'ils avaient des caractères plutôt dissipés et bavards, ils m'ont écouté jusqu'au bout de la manière la plus respectueuse possible. Nous avons ensuite distribué notre sondage à chaque classe (*Annexe I*) en restant à disposition des élèves au fur et à mesure qu'ils le remplissaient. Ce sondage est très largement inspiré de celui utilisé par Cassandra Lea Glynn (2012) (*Annexe III*) pour son étude *The Role of Ethnicity in the Foreign Language Classroom: Perspectives on African- American Students' Enrollment, Experiences, and Identity* qui traitait des attitudes et des motivations des afro-américains dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle invitait d'ailleurs ses lecteurs, et plus précisément les futurs chercheurs, à reprendre ses données afin de s'en servir à leur gré. Puisque nous avons jugé la structure de ce sondage complémentaire à notre sujet d'étude, nous avons décidé de garder la forme en changeant quelque peu le fond afin de répondre à nos besoins. Nous avons ainsi gardé les grandes parties car nous avons trouvé leur apport particulièrement intéressant et parfois enrichissant pour les sondés, notamment la partie intitulée « *Perception of Self as Language Learner* » – que nous avons traduit par Perception de Soi-même en tant qu'Apprenant – qui permet d'établir une

réflexion personnelle sur ses motivations et ses stratégies d'apprentissage. Ce que nous avons apporté de différent dans ce sondage est une emphase supplémentaire sur la langue utilisée quotidiennement par les élèves dans leur cercle social (questions 4,5,6 et 7). Sans le nommer, nous faisons indirectement référence à l'AVAA et le but était de savoir si les étudiants étaient conscients de parler un vernaculaire et de faire preuve de code-switching en fonction de la situation de communication, ou bien au contraire de voir s'il était naturel pour eux de parler l'AVAA et qu'ils n'avaient pas conscience de l'utiliser. Sans surprise, ces questions sont celles qui ont le plus fait parler les élèves et beaucoup d'entre eux nous ont posé des questions à propos des questions 6 et 7, ne sachant pas vraiment ce que l'on voulait dire dans notre formulation. Il fallut alors leur expliquer qu'en fonction du contexte leurs façons de s'exprimer pouvaient changer. Ces interrogations autour de ces questions ne sont pas un hasard et on peut déjà en déduire qu'ils ne sont peut-être pas conscients de parler l'AVAA ou alors qu'il est tellement important pour eux d'un point de vue identitaire qu'ils affirment leur appartenance à leur communauté en le parlant en toute circonstance. Nous reviendrons plus tard sur ce point en particulier.

Une fois que les élèves eurent rempli la totalité de leur questionnaire, à la fin de celui-ci, ils avaient la possibilité d'inscrire leurs noms afin de participer à des entretiens de groupes visant à mieux comprendre leurs visions de l'apprentissage du français, mais aussi à voir si l'enseignement d'une sous-culture les motiverait plus dans leur apprentissage. Tout comme Glynn, et avec l'accord de leur enseignant, nous avons décidé de motiver les étudiants à participer à ces entretiens en les remerciant d'une carte cadeau d'un montant de \$10 dans un magasin très connu aux États-Unis. Cette carte cadeau fut évidemment une source de motivation supplémentaire pour la plupart. Nous avons également expliqué que la participation à ces groupes n'était en rien obligatoire et que les résultats n'auraient aucune répercussion sur leurs évaluations, si ce n'est qu'ils gagneraient à se connaître mieux en tant qu'apprenants, et que leur honnêteté dans leurs réponses serait grandement appréciée pour les résultats de notre étude. Cette idée d'entretiens de groupes nous a également été inspirée par Glynn et nous nous sommes servi de ses questions pour fabriquer notre propre questionnaire. Nous avons décidé de garder les questions d'introductions et de transitions puisque cela nous a permis de savoir quelles étaient les opinions de chaque membre du groupe à propos de l'apprentissage du français. Étant donné le peu de temps dont nous disposions pour réaliser cette étude, elle s'est faite en deux jours ; le premier jour a servi d'introduction et de présentation de notre

projet ainsi que du remplissage des questionnaires, puis nous sommes revenu le lendemain pour effectuer nos entretiens avec les participants volontaires. Si nous avions eu plus de temps pour préparer les entretiens, nous aurions pu étudier chaque questionnaire et donc savoir déjà quelle était l'opinion des participants. Il nous a alors fallu établir une grille de questions pré-déterminée sans véritablement prendre en compte les opinions générales dégagées dans les questionnaires.

Voici la grille de questions traduites en français que nous avons utilisée pour les entretiens de groupe.

Introduction (écrivez sur une feuille vos réponses à ces questions puis nous partagerons ensuite nos opinions tous ensemble)

- 1) *Qu'est-ce que vous préférez dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?*
- 2) *Qu'est-ce que vous aimez le moins dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?*
- 3) *De quelle manière votre professeur de français vous aide le mieux à apprendre ?*
- 4) *Comment selon vous votre professeur pourrait améliorer votre apprentissage ?*
- 5) *Quel sujet voudriez-vous apprendre en classe de langue étrangère ?*

Transition

- 6) *Quels sont selon vous les trois adjectifs qui définissent le mieux les étudiants qui décident d'apprendre une langue étrangère ? (Écrivez-les sur votre feuille puis comme précédemment nous partagerons les réponses avec le groupe)*
- 7) *De nombreuses recherches démontrent que dans les écoles à travers les États-Unis, les étudiants afro-américains sont les moins à même, comparé aux autres ethnies, à apprendre une langue étrangère ; pourquoi selon vous est-ce le cas ?*
- 8) *Certaines études suggèrent que les étudiants afro-américains se sentent mal à l'aise dans les cours de langues étrangères, comment vous sentez-vous vis-à-vis de cela ?*

Questions subsidiaires

9) Dans vos questionnaires, vous avez presque tous avoué parler un anglais différent de celui qu'utilisent vos professeurs et que cet anglais changeait en fonction de la personne à laquelle vous vous adressez ; pouvez-vous me dire pourquoi ?

10) Pensez-vous être capables d'utiliser le français que vous avez appris en cours en situation réelle ?

11) Quel genre de français aimeriez-vous parler ?

12) Nous allons vous montrer trois scènes de films français, après visionnage pouvez-vous nous dire quelles sont les différences entre ces scènes ? Quelle a été votre scène préférée et pourquoi ?

Même énoncé avec cette fois-ci trois chansons françaises.

13) Est-il important pour vous de vous identifier à la langue française ? Si oui, de quelle manière ?

Question finale

14) Si des étudiants français voulaient apprendre l'anglais américain, que leur enseigneriez-vous ?

Tout comme Glynn, nous avons décidé de garder le même principe de rédaction puis de partage pour les premières questions afin que tout le monde ait l'opportunité de réfléchir personnellement sur les sujets avant d'en débattre, ainsi nous pouvions nous faire une idée de ce que tout le monde pensait et préférait dans l'apprentissage du français. Ensuite, chaque question était plutôt sujette à une discussion entre eux ce qui a pour avantage de libérer les participants car ils oublient le côté formel où ils doivent répondre à une enquête et où les réponses ne sont pas forcément honnêtes ; de plus, cela a également pour avantage de faciliter l'entretien aux plus timides qui dans un contexte plus formel ne se seraient peut-être pas exprimés du tout.

Là où nous avons innové par rapport aux questions originales de Glynn, c'est dans le choix de nos questions subsidiaires qui portent clairement sur l'AVAA. Même si nous ne le nommons pas directement, il est suggéré de façon plus ou moins implicite et l'objectif

est ici de faire le lien entre le vernaculaire et les dialectes présents dans la langue française qui peuvent potentiellement intéresser ces étudiants si l'on se fie aux études réalisées auparavant sur l'apprentissage d'une langue étrangère chez les afro-américains (Moore & English, 1998 ; Moore, 2003 ; Gatlin, 2013). C'est pour cette raison que nous avons également introduit la diffusion de scènes de films et de clips musicaux, tous représentant une partie différente de la culture française. Le but était alors de faire prendre conscience qu'il n'y a pas qu'un seul registre de langue en français et, par la diffusion de ces extraits visuels et auditifs, nous espérions savoir à quelle culture ces apprenants s'identifient. Enfin, nous avons élaboré la question finale dans le but d'établir un parallèle entre leur propre langue et leur propre culture avec celle à laquelle ils souhaitent s'identifier en apprenant le français.

Afin d'analyser au mieux les résultats de ces entretiens, en plus de prendre des notes sur le moment, nous les avons également enregistré. Même si la qualité des enregistrements laisse parfois à désirer, il s'agissait plus de rappels afin d'être sûr de l'analyse des résultats que nous avons tiré de nos notes et de nos confrontations avec les étudiants en face à face. C'est pour cette raison que nous n'avons effectué aucune transcription de ces entretiens, notamment car ces enregistrements étaient la plupart du temps inaudibles. Bien sûr, toujours avec l'accord de l'enseignant, nous avons demandé aux étudiants si cela leur posait un problème d'être enregistrés pour les bienfaits de notre étude. C'est avec surprise que nous avons constaté que cela n'a dérangé personne et que bien au contraire, ils étaient plutôt fiers de pouvoir contribuer à une étude universitaire sur leur communauté. Cela vient confirmer leur attachement fort à leur identité communautaire mais on peut aussi y voir une fierté de participer à un projet de recherche scolaire, peut-être parce qu'ils veulent prouver qu'eux aussi peuvent réussir dans le domaine des études. On irait alors à l'encontre de ce qui a été vu précédemment, à savoir que la plupart des afro-américains, et surtout les locuteurs de l'AVAA, rejettent les valeurs scolaires. Toutes ces impressions, ainsi que les réponses à nos interrogations de départ sur les motivations et les stratégies d'apprentissage des locuteurs de l'AVAA vont maintenant pouvoir être confirmées dans l'analyse des résultats de notre enquête de terrain.

3. Présentation et interprétation des données collectées

Il est d'abord important de préciser que dans un souci de confidentialité, nous ne divulguerons aucun nom et garderons l'anonymat de chaque participant.

Nombre de personnes ayant répondu à notre questionnaire

Nombre total d'étudiants	9 th grade	10 th grade	11 th grade
34	20	12	2

Au total, 34 étudiants ont répondu à notre sondage/questionnaire, 20 d'entre eux étaient en 9th grade (l'équivalent de la troisième dans notre système scolaire), 12 en 10th grade (seconde) et 2 en 11th grade (première). Tous sont des lycéens et on remarquera qu'il n'y a aucun élève en 12th grade, soit la dernière année du lycée, ce qui peut être bénéfique pour notre étude qui vise un public jeune et lycéen, car rappelons-le aucune étude notable n'a été réalisée sur les afro-américains lycéen et leur apprentissage d'une langue étrangère ; dans leur dernière année en tant que lycéens ces élèves se rapprochent de la maturité universitaire et leur affiliation à l'AVAA est alors sûrement moins forte alors que celle-ci est à son apogée durant leur période lycéenne.

Les entretiens de groupes n'ont eux pas attiré autant de participations que nos sondages. La première raison est qu'ils se sont déroulés le lendemain et moins de personnes étaient présentes ce jour-là. Deuxièmement, les élèves ne savaient pas vraiment à quoi s'attendre avec ces entretiens et même si nous avons bien précisé qu'ils n'étaient en aucun cas liés à leurs travaux scolaires et qu'ils n'avaient donc aucune conséquence sur leurs évaluations, beaucoup se sont présentés aux entretiens en pensant qu'ils seraient évalués. Au total, trois entretiens de groupes ont eu lieu avec les trois classes différentes qui ont répondu à notre questionnaire. Parmi les deux classes de niveau I, nous avons eu respectivement 5 élèves puis 4 élèves volontaires pour participer.

Nous tenons tout de même à préciser que pour le deuxième groupe, les élèves qui n'ont pas voulu participer aux entretiens ont finalement fini par nous rejoindre une fois que nous avons diffusé nos extraits vidéos et musicaux. Cela prouve que cet aspect de la langue les intéressait. En ce qui concerne la classe de français de niveau II, les 11 étudiants, soit la totalité, ont tenu à participer même s'il est vrai que pour eux la carte cadeau fut leur motivation principale, cela montre aussi qu'ils sont plus intéressés par le français que leurs camarades de niveau I notamment car ils sont plus avancés dans leur apprentissage.

Nombre de participants aux entretiens de groupes

Nombre total d'étudiants	1er groupe (niveau I)	2ème groupe (niveau I)	3ème groupe (niveau II)
20	5	4	11

3.1. Un intérêt concret pour l'apprentissage d'une langue étrangère

La première chose que l'on peut constater est l'importance que tous ces étudiants attachent à l'éducation scolaire. En effet, parmi ces 34 élèves, à la *question 2* de notre questionnaire, 100% ont répondu vouloir suivre un enseignement universitaire pendant 4 ans. L'école semble être une priorité pour tous et cela se traduit dans les métiers qu'ils veulent faire : 5 veulent travailler dans les affaires ; 3 dans le domaine médical ; 3 veulent être ingénieurs ; 2 psychologues... Tout cela prouve que tous ces élèves sont ambitieux et qu'ils prennent leur éducation très au sérieux ; cela contraste avec les études réalisées précédemment et qui suggéraient que les étudiants afro-américains rejettent le système scolaire et ne savent pas quoi faire d'un point de vue professionnel puisqu'ils se sentent perdus et délaissés tout au long de leur scolarité. En revanche, aucun des sondés n'a précisé vouloir travailler dans l'enseignement ou dans le domaine des langues, confirmant cette fois-ci les précédentes recherches sur le sujet. Faut-il pour autant y voir un manque d'intérêt pour les langues étrangères ?

Si l'on se réfère aux statistiques des questions portant sur la partie *Précédente Expérience en Langue Étrangère*, l'intérêt de ces étudiants pour les langues étrangères est loin d'être faible.

Nombre d'étudiants ayant appris une <i>LE</i> dans le primaire	Nombre d'apprenants de l'espagnol	Nombre d'apprenants du français
25	21	4

25 étudiants avaient déjà appris une langue étrangère dès l'école primaire. Ce chiffre est assez impressionnant compte tenu du manque de promotion des langues étrangères dans les écoles américaines, cela traduit alors chez ces étudiants une véritable motivation à apprendre une langue étrangère puisqu'ils en étudient toujours une au lycée. Parmi ces 25 personnes ayant appris une langue étrangère dans le primaire, 4 seulement apprenaient le français et 21 apprenaient l'espagnol. On remarque donc qu'ils ont arrêté cet apprentissage de l'espagnol comme le confirme la *question 13* où seulement 1 étudiant a continué cet apprentissage en plus de celui du français au lycée. C'est sans doute pour cela qu'à la *question 10*, 16 élèves déclarent ne pas avoir étudié de langue étrangère au collège, probablement parce que seul l'espagnol était proposé. Si l'on se base sur ces chiffres, il y a tout de même un véritable intérêt de ces élèves pour les langues étrangères et notamment le français, cela viendrait alors à l'encontre des idées reçues des précédentes recherches sur le sujet qui laissent entendre que les étudiants afro-américains ont une mauvaise image de l'étude des langues étrangères.

Lorsque nous demandons aux élèves dans le questionnaire ce qui les motive à apprendre une langue étrangère (*question 16*), un tiers d'entre eux ont des réponses similaires et veulent apprendre de nouvelles langues afin de pouvoir communiquer avec différentes personnes à travers le monde. On y voit ici une ouverture d'esprit de leur part, une envie de découvrir autre chose, allant à l'encontre du stéréotype de leur peur de l'inconnu. C'est ainsi que 8 personnes déclarent explicitement vouloir voyager dans le monde et notamment en France, ils ne se sentent pas limités dans leurs possibilités comme cela a pu être le cas précédemment (Lassiter, 2003). On remarque également

dans leurs réponses comme une envie de se démarquer, comme un étudiant qui écrit qu'il y a « comme une sorte de pouvoir » à avoir une conversation en langue étrangère avec quelqu'un et que personne ne sache ce qu'ils sont en train de dire ; ou encore un autre qui déclare que de cette façon il peut montrer aux autres qu'il est « multiculturel ». On peut interpréter cela comme un besoin de se détacher des stéréotypes concernant la communauté afro-américaine mais cette remarque sur la multiculturalité peut aussi être vue comme un rejet de la culture populaire américaine. Avec ces réponses on peut clairement affirmer que cet intérêt pour les langues étrangères est donc bien réel, d'autant plus que seulement 3 élèves sur 34 avouent avoir été contraints d'apprendre une langue étrangère car cela leur a été imposé dans leurs cursus par un conseiller d'études.

Cette envie d'apprendre une langue étrangère se traduit également dans nos entretiens de groupes. Ainsi, les réponses à la *question 1*²⁴ furent unanimes pour chaque groupe. Ce qu'ils apprécient le plus dans l'apprentissage d'une langue étrangère est d'apprendre quelque chose de nouveau, de différent de ce qu'ils connaissent déjà. Puis, lorsqu'on demande aux étudiants de citer trois adjectifs qui leur viennent à l'esprit pour qualifier quelqu'un qui décide d'apprendre une langue étrangère, tous les groupes sont plus ou moins d'accord. Presque chaque membre de chaque groupe qualifie l'apprenant d'« ouvert d'esprit ». Selon eux, pour apprendre une langue étrangère il faut se décentrer et s'ouvrir à de nouvelles cultures. Beaucoup d'étudiants pensent aussi qu'il faut être « intéressé » pour apprendre une langue étrangère car si on ne l'est pas, on n'aura alors aucune motivation pour apprendre la langue. On retrouve par ailleurs des réponses similaires chez les étudiants comme « différent » ou « unique », ce qui souligne l'importance de se démarquer chez ces jeunes afro-américains et ils apprécient de pouvoir le faire en apprenant une langue étrangère. L'apprentissage d'une langue étrangère est alors vu comme quelque chose de nouveau et de rafraîchissant, allant à l'encontre du système éducationnel classique et c'est probablement pour cela qu'il suscite autant d'intérêt chez ces étudiants.

Pour faire court, les sondages et le début des entretiens nous auront appris avec surprise que presque tous les étudiants interrogés sont très intéressés et impliqués dans leur apprentissage du français, contrairement aux idées reçues des précédentes enquêtes sur le sujet. C'est pourquoi nous avons décidé de confronter directement les étudiants

²⁴ Se référer à la grille de questions des entretiens pages 54 et 55.

face aux statistiques montrant le faible taux d'étudiants afro-américains en langues étrangères (*questions 7,8*). La *question 7* qui les vise directement engendre le plus de réactions. Tout d'abord, le manque d'intérêt et de promotion des langues étrangères dans l'éducation est remis en cause. Le second groupe avance qu'il y a peu d'étudiants afro-américains en cours de langue étrangère car ils se focalisent plus sur le sport dont ils savent qu'il est considéré comme plus important. Une étudiante du premier groupe tient également le même genre de propos lorsqu'elle dit que le sport est plus important pour les afro-américains et elle cite l'exemple de Michael Jordan (célèbre basketteur afro-américain) comme modèle à suivre pour les jeunes en difficultés. Il serait donc plus difficile pour un afro-américain de réussir à l'école et c'est pour ça qu'ils se tournent vers le sport car ils ont plus de chances de s'en sortir de cette façon. Le troisième groupe dénonce alors la dévalorisation de la communauté afro-américaine au sein de l'école et affirme qu'il est possible que les afro-américains se sentent découragés d'apprendre une langue étrangère car on pense que les blancs réussiront mieux qu'eux. Ces propos rappellent le sentiment de rejet qu'éprouvent les afro-américains vis-à-vis de l'Éducation américaine ainsi que « l'anxiété langagière » (Gatlin, 2013). De manière plus surprenante, les étudiants du premier groupe remettent en cause la mentalité de leur propre communauté. Lorsqu'on leur pose la question, un étudiant dit spontanément qu'il y a un problème avec « la culture afro-américaine » cette « culture hip-hop », c'est-à-dire que pour lui une grande majorité des jeunes afro-américains est influencée par cette culture et pense que tout leur est dû sans faire aucun effort. Lorsqu'on lui répond que cette « culture hip-hop » est également présente en France, le groupe entier nous répond qu'il s'agit en fait d'une culture plutôt américaine où on cherche la célébrité à tout prix. Donc les exemples de réussites afro-américaines sont représentatifs d'une culture américaine plus globale selon eux, une culture qui fait passer l'argent avant l'éducation. En revanche, ils sont tous unanimes pour dire que l'ethnicité ne joue aucun rôle dans les capacités à apprendre une langue étrangère, contrairement à ce que laissait penser « l'hypothèse déficitaire » (Moore et English, 1998), et tous se sentent très à l'aise en cours de langue étrangère. Ce sentiment est aussi peut-être dû au fait qu'ils fréquentent un établissement majoritairement composé d'étudiants afro-américains ce qui limite leur « anxiété langagière » (Gatlin, 2013). Au-delà du conflit racial entre blancs et afro-américains, tous ces élèves voient l'apprentissage d'une langue étrangère comme une véritable opportunité de réussir personnellement et professionnellement.

3.2. Une conscience plus ou moins modérée de parler l'AVAA et les conséquences que cela peut avoir sur l'apprentissage d'une langue étrangère

Avant d'aborder l'utilisation de l'AVAA chez ces étudiants, il est important de rappeler leurs origines ethniques.

Nombre de participants	Afro-Américains	Hispano-Américains	Amérindiens	Afro-Carribéens	Africains de l'Est
34	32	1	1	1	1

Sur les 34 lycéens, 32 sont afro-américains (dont un étudiant également d'origines hispanique et amérindienne), 1 afro-caribéen et un étudiant originaire d'Afrique de l'Est. Même si les deux derniers ne sont techniquement pas des afro-américains, ils partagent cependant la même couleur de peau que leurs camarades et sont ainsi issus de la minorité. La grande majorité des étudiants est donc afro-américaine et par conséquent, comme nous l'avons remarqué précédemment, locutrice de l'AVAA. Seulement, leur utilisation du vernaculaire n'est pas si évidente que cela lorsqu'on s'intéresse aux résultats des questionnaires.

Lors des *questions 4 et 5*, 100% des sondés indiquent parler anglais avec leurs familles et leurs amis ; sans surprise ils ne considèrent pas l'AVAA comme une langue mais plutôt comme un dialecte de l'anglais américain, ou bien ils le considèrent peut-être plus comme une façon de parler plutôt qu'un vernaculaire. Les deux questions suivantes nous permettent en revanche d'affirmer qu'ils sont tous conscients que leur anglais change en fonction de la situation de communication, donc implicitement ils sont tous plus ou moins conscients de parler l'AVAA.

Question 6 : Diriez-vous que l'anglais que parlent vos professeurs diffère de celui que vous parlez avec...

Votre famille	Vos amis à l'école	Vos amis en dehors de l'école	Personne
13	15	18	8

À la *question 6*, qui avait pour but de différencier l'anglais américain scolaire de l'AVAA, 15 étudiants disent que leurs professeurs parlent un anglais différent de leurs amis à l'école et 18 disent la même chose par rapport à leurs amis en dehors de l'école, il s'agit alors de plus de la moitié des personnes interrogées. Cela souligne l'importance des pairs et de la communauté afro-américaine dans l'utilisation de l'AVAA. Un peu moins de la moitié, soit 13 élèves, indiquent que leurs familles parlent un anglais américain différent de celui parlé par leurs professeurs. Là encore on retrouve l'esprit de communauté caractéristique à l'AVAA ; si le chiffre est moins important comparé aux deux autres c'est peut-être parce qu'il existe le même rapport d'autorité entre les relations professeurs-élèves et parents-enfants ce qui fait que les élèves ne voient pas forcément la différence entre leurs parents et leurs professeurs lorsqu'ils s'expriment. Enfin 8 étudiants seulement pensent que leurs professeurs parlent de la même manière qu'eux avec leurs proches. On peut interpréter cela de deux manières, soit ces personnes ne se rendent pas compte de parler l'AVAA, soit leurs professeurs sont afro-américains et utilisent certains codes du vernaculaire. Néanmoins, il ne s'agit que d'un quart des sondés, donc d'une minorité.

Question 7 : Avez-vous l'impression que votre anglais change lorsque vous vous adressez à...

Vos professeurs	Votre famille	Vos amis à l'école	Vos amis en dehors de l'école	Personne
19	8	11	10	6

La *question 7* est plus révélatrice de l'utilisation de l'AVAA chez ces jeunes élèves. En effet, 19 d'entre eux affirment que leur anglais changent lorsqu'ils s'adressent à leurs enseignants puisqu'ils sont en situation informelle, ils font alors preuve de code-switching.

En revanche, peu d'étudiants indiquent changer leur façon de parler lorsqu'ils sont avec leurs amis à l'école (11), en dehors de l'école (10) et encore moins avec leurs familles (8). Ces petits nombres signifient que pour eux il s'agit là de leur véritable façon de parler, celle avec leur communauté donc implicitement l'AVAA. Comme lors de la question précédente, 6 seulement, soit encore, moins d'un quart du total des personnes ayant rempli ce questionnaire, pensent que leur anglais ne change pas en fonction de la personne à laquelle ils s'adressent ; encore une fois, soit ils ne sont pas conscients de parler un vernaculaire ou alors ils utilisent également l'AVAA avec leurs enseignants.

Les entretiens de groupes devaient nous permettre d'établir la relation de ces élèves avec l'AVAA et ainsi leur montrer que ce type de vernaculaire était également présent en français. Pour commencer, nous avons eu la confirmation avec la *question 9* que tous ces étudiants afro-américains se rendent compte qu'ils ont leur propre langage à eux, sous entendu l'AVAA. Les trois groupes ont déclaré parler le « *slang* » – que nous avons précédemment associé à un langage jeune de registre familier – avec leurs amis et à la maison, donc un langage communautaire, alors que les enseignants utilisent un anglais « plus correct ». Sans le nommer ici, ils font clairement référence à l'AVAA. Ils disent également s'adapter à la situation, faisant donc preuve de code-switching puisque, comme le déclare un participant du premier groupe, certains de leurs amis ne connaissent pas « l'anglais correct » donc il faut leur parler « une langue qu'ils connaissent ». Cet étudiant considère alors l'AVAA comme une langue qu'il utilise au sein de son entourage social. Nous sommes désormais sûrs du fait qu'ils ont conscience de parler un dialecte social et identitaire.

Les questions suivantes des entretiens nous donnent une meilleure indication de ce que les étudiants attendent de leur apprentissage du français et par conséquent s'ils aimeraient apprendre à parler en français comme ils le font en anglais. Quand on leur demande alors s'ils pensent pouvoir parler français en dehors du contexte scolaire, ils pensent tous qu'ils peuvent se faire comprendre avec leur niveau de français actuel et qu'une fois leur apprentissage scolaire terminé il n'y aurait aucun problème. Nous leur demandons s'ils pensent qu'en étudiant le français au lycée et à l'université, ils pourraient arriver à communiquer en France, au Québec ou en Afrique – nous insistons ici sur le mot Afrique pour leur montrer que sur ce continent aussi on parle français – ; ce à quoi tous les groupes répondent que oui. Une personne du premier groupe assure que le français

appris à l'école est le français le « plus correct » et qu'il est important de parler ce français car tout le monde le comprend. Ces propos nous donnent alors un élément de réponse à la *question 11* qui consistait à savoir quel registre de français ces étudiants souhaitaient apprendre et donc utiliser. Si l'on se fie à cette dernière réponse, on peut affirmer que les étudiants veulent d'abord apprendre le français standard afin d'être compris de tous. Le premier groupe assure alors vouloir parler le français formel. On peut y voir comme une réelle détermination de repartir à zéro dans une autre langue puisque eux n'ont pas eu la chance de commencer à apprendre leur langue maternelle dans un contexte formel et standard. Lorsque nous demandons aux participants du second groupe s'ils favorisent le côté formel ou informel dans leur volonté de parler français, tous les membres sont d'accord pour dire qu'il serait « cool » de pouvoir parler le « *slang* » français mais ils pensent qu'il est mieux de parler le français « correct » ; quand nous leur demandons pourquoi, ils se justifient en disant que le français qu'ils apprennent est déjà « beau et attirant ». On dénote ici une certaine curiosité de connaître un dialecte similaire au leur, qu'ils qualifient de « *slang* », mais ils semblent encore favoriser l'apprentissage du français standard et notamment parce que c'est une langue différente de ce tout ce qu'ils connaissent.

3.3. Une haute estime de la langue française malgré les difficultés

rencontrées dans son apprentissage

Nous avons vu ci-avant que les étudiants qui ont répondu à nos questionnaires et participé à nos entretiens de groupes ont un réel intérêt pour l'apprentissage d'une langue étrangère et il semblerait aussi qu'ils aient une bonne opinion de la langue française. Ainsi, en réponse à la *question 17* de notre questionnaire qui leur demandait pourquoi ils ont choisi d'étudier le français, presque la moitié des sondés (16) ont indiqué des réponses similaires en affirmant aimer l'accent français et la langue française. Dans ces réponses, on retrouve beaucoup de références à la langue romantique qu'est le français et cela semble avoir un impact indéniable notamment sur les filles ayant répondu à ce sondage.

L'une d'entre elles déclare même « adorer la façon dont parlent les français » et vouloir « parler comme eux ». Cela voudrait-il dire qu'elle veut s'émanciper de la culture afro-américaine et de l'AVAA ? Peut-être pas, mais en tout cas il y a une réelle envie d'apprendre le français parmi tous ces étudiants. Un autre étudiant déclare également vouloir apprendre le français car « il a plus de signification que les autres langues ». Cette remarque pour le moins intéressante montre le fait que les étudiants attachent de l'importance à la légitimité de la langue qu'ils apprennent, il faut qu'elle ait une signification tout comme l'AVAA a une signification pour la communauté afro-américaine. Même si un tiers des élèves déclare également avoir choisi l'apprentissage du français car ils ne voulaient pas apprendre l'espagnol, c'est aussi car ils se sentent plus attirés par la langue française. L'un d'eux notamment déclare que le français « est une langue plus belle et plus sophistiquée que l'espagnol » ; un autre étudiant indique que « la langue espagnole est ennuyeuse » et « le français est une langue attirante ». Il est désormais clair que ces étudiants afro-américains ont une haute estime de la langue française, notamment car ils aiment la façon de parler des français.

Lorsqu'on demande aux étudiants la différence entre l'apprentissage de l'anglais et du français dans la *question 19* de notre questionnaire, 5 d'entre eux déclarent que les deux langues sont différentes car le Français a une meilleure manière de parler, de s'exprimer, que l'Américain. Un élève nous confie qu'il aime parler français car « cela rend la conversation plus correcte comparé à l'anglais que l'on parle au quotidien ». Un étudiant de notre premier entretien de groupe déclare également aimer apprendre le français car cela lui permet de parler différemment, « d'une manière plus correcte ». On retrouve ici cette notion précédemment abordée dans les sondages, on a donc la confirmation que ces élèves semblent apprécier de parler un français standard différent de leur manière de s'exprimer en anglais américain, donc l'AVAA qu'ils voient sûrement de manière péjorative, confirmant ainsi le « covert prestige » de Labov (2006).

La différence des discours, qu'ils semblent particulièrement apprécier, entre les deux langues est aussi ce qui leur pose le plus de problèmes. À la *question 19* du questionnaire, que nous avons précédemment mentionné, un tiers des étudiants jugent que l'apprentissage du français est différent de par sa prononciation et sa grammaire. En effet, même si l'AVAA a des règles syntaxiques et sémantiques distinctes de l'anglais américain standard, il reste tout de même une langue vernaculaire de celui-ci et par

conséquent l'apprentissage de l'anglais scolaire chez les locuteurs de l'AVAA est bien moins brutal que celui d'une langue complètement nouvelle comme le français. On retrouve d'ailleurs les mêmes réponses dans nos entretiens de groupes lorsque nous demandons aux participants ce qu'ils aiment le moins dans l'apprentissage du français puisque la réponse qui revient le plus souvent parmi les trois groupes est la prononciation. Les membres du deuxième groupe de niveau I nous avouent que la prononciation est compliquée et qu'elle représente pour eux le plus gros obstacle à leur apprentissage. Ainsi lorsque notre troisième groupe, celui des étudiants de niveau II, nous cite le même problème, nous leur demandons directement si c'est parce qu'ils n'aiment pas cette prononciation ou tout simplement car c'est parce qu'ils n'arrivent pas à prononcer correctement les mots et cela les frustre. Tout le groupe nous confia qu'il s'agissait plutôt de la deuxième alternative. Ils veulent vraiment parler la langue à la perfection et de la manière la plus correcte possible. C'est pourquoi lorsque nous demandons aux étudiants de qualifier leur apprentissage du français dans la *question 20* de notre sondage, plus de la moitié d'entre eux répondent qu'il est « dur » d'apprendre cette langue. Mais même s'ils jugent difficile l'apprentissage du français, les deux autres réponses les plus rencontrées sont « amusant » et « divertissant », confirmant donc le fait qu'ils aiment tout de même apprendre cette langue.

Est-ce qu'ils considèrent alors l'apprentissage du français efficace ? Si l'on se fie aux résultats de notre questionnaire, et notamment aux *questions 25* et *26*, la plus grande difficulté qu'éprouvent ces étudiants est de parler, pouvoir s'exprimer en français. Seulement 2 étudiants sur les 34 sondés affirment être capables de tenir une conversation en français, ce qui est évidemment très peu. Si ces élèves ne se sentent pas en mesure de communiquer, on peut alors considérer que leur apprentissage est perfectible et c'est ce qu'ils disent également d'eux-mêmes. Dans la question suivante, lorsque nous demandons aux étudiants ce qui améliorerait selon eux leur apprentissage du français, 10 d'entre eux déclarent que parler et apprendre auprès de natifs serait la meilleure chose possible. Pour cela, ils recommandent l'immersion ou le voyage dans des endroits où on parle français, et pas seulement Paris comme le fait remarquer un étudiant. Ils ont conscience qu'on n'apprend pas véritablement une langue étrangère grâce au contexte scolaire mais c'est bien en se retrouvant immergé et en communiquant que l'apprentissage et l'acquisition de la langue cible peut avoir lieu, un peu comme pour eux avec l'AVAA puisqu'ils l'ont appris au sein de leur communauté et exclusivement de

manière orale. Tous les groupes que nous avons eu en entretien ont aussi mentionné qu'ils apprenaient mieux lorsque le professeur communiquait directement avec eux et ils recommandent donc que celui-ci leur parle français constamment. Comme nous l'avons vu dans leurs réponses à notre sondage, ils favorisent un apprentissage en immersion et cela n'a rien d'illogique considérant que c'est de cette manière qu'ils ont appris l'AVAA. Ces trois groupes indiquent également un meilleur apprentissage du français lorsqu'il se fait à travers des activités ludiques et interactives, comme lorsqu'ils effectuent leurs propres exercices sur le tableau interactif. Cet apprentissage en mouvement et en auto-évaluation suggéré par Rickford (1996) semble porter ses fruits auprès de ces élèves. Il est également intéressant de remarquer que tous les groupes sont d'accords pour dire qu'ils veulent apprendre plus de culture dans leurs cours de français. Ils pensent qu'en étant plus renseignés sur la culture et les pratiques françaises, cela améliorerait l'apprentissage. En d'autres termes, ils ont besoin de s'identifier à la langue qu'ils étudient, ils recherchent peut-être « L'Expérience Noire » (Peters, 1994) dans leur apprentissage. On note également quelques remarques intéressantes sur les façons d'enseigner, certains par exemple recommandent plus d'extraits de films. Le cours de langue étrangère doit être différent des autres cours, il doit représenter la culture de la langue qu'il s'agit d'enseigner et ainsi se distinguer des autres disciplines scolaires qui véhiculent les valeurs traditionnelles américaines dont les élèves afro-américains cherchent à se distancier.

3.4. Vers une préférence de l'apprentissage du français standard plutôt

que dialectal

La plupart des étudiants de cette étude se réjouissent dans le fait que le français est différent de l'anglais et semblent apprécier le français appris en classe. Néanmoins, ils souhaitent tous découvrir et en apprendre plus sur la culture de la langue car selon eux cela faciliterait leur apprentissage. Nous en avons déduit qu'ils recherchaient probablement « L'Expérience Noire » dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Si nous les confrontons alors à la sous-culture française à laquelle ils pourraient s'identifier,

est-ce que cela faciliterait leur apprentissage du français ? S'ils étaient au courant des différents sociolectes francophones similaires à l'AVAA d'un point de vue identitaire, seraient-ils plus enclins à apprendre cette variété de langue plutôt que le français scolaire ? C'est dans le but de répondre à ces interrogations que nous avons confronté les étudiants de nos entretiens de groupes à différents extraits visuels et auditifs, tous représentant une culture et donc une langue différente. Cela nous permettrait alors de savoir à quelle culture ils s'identifient le plus et si en s'identifiant à cette culture, ils souhaiteraient apprendre le registre de langue qui y est associé.

Nous avons d'abord choisi de montrer trois scènes de films ou de séries françaises. La première scène était un extrait de la série *Les Misérables*²⁵, inspirée du célèbre roman de Victor Hugo. Cette œuvre est censée être représentative de la culture française traditionnellement associée à l'apprentissage scolaire, avec un registre de français plutôt soutenu. Le deuxième extrait est tiré du film *Bienvenue chez les Ch'tis*²⁶, désormais devenu un classique de la comédie française, la scène choisie étant particulièrement intéressante puisque les protagonistes parlent le dialecte du nord, le « Ch'ti », et donc nous verrons si les étudiants seront sensibles à cette façon de parler. Enfin, la dernière scène choisie est extraite du film *La Haine*²⁷, devenu l'un des plus célèbres films dramatiques français et mettant en scène les péripéties d'une journée de trois jeunes amis issus de la banlieue parisienne. Cet extrait montre bien le décalage qui existe entre les jeunes de banlieues et la société française, ici représentée par la vie parisienne. Nous verrons donc si les étudiants se sentent plus concernés par ce dernier extrait, d'autant plus que les protagonistes de la vidéo parlent un français familier avec parfois des mots en verlan (donc prononcés à l'envers), langage très populaire au sein de la jeunesse et des banlieues françaises.

Tous les groupes de conversations ont d'abord su différencier les différents extraits en fonction de leur genre. Dans notre second groupe, les étudiants ont tout de suite su

²⁵ “Eponine's Death - Les Miserables 2000 Miniseries – YouTube”, YouTube, 2007, Consultée Avr. 2015

<<https://www.youtube.com/watch?v=MrtJd7v1pF4>>

²⁶ “Bienvenue chez les Ch'tis – extrait n°3 – YouTube”, YouTube, 2008, Consultée Avr. 2015

<<https://www.youtube.com/watch?v=hiyA2z5u5kY>>

²⁷ “La haine – la manière à Said de draguer les filles [HD] – YouTube”, YouTube, 2012, Consultée Avr. 2015

<https://www.youtube.com/watch?v=tv_oswMvDyI>

analyser la scène de *La Haine* et même s'ils n'arrivaient pas à comprendre ce que les acteurs disaient, ils ont compris le sens de la scène. Le procédé d'identification aux personnages et à la situation de communication a sans doute eu lieu et leur a permis d'optimiser leurs chances de compréhension. En revanche, lorsque nous leur demandons s'ils ont remarqué quelque chose à propos du langage utilisé, tous les groupes font la même remarque que les vidéos sont en français mais ils ne disent pas spontanément que le registre est différent. Est-ce parce qu'ils ne le remarquent pas ou bien parce que cela leur importe peu ? On leur pose alors la question d'une autre manière en leur demandant en quoi diffère le langage employé dans chacune de ces scènes. Les trois groupes ont alors la même réaction et nous disent, sans doute aidés par le contexte visuel, que le premier extrait met en scène un vieux français plus « médiéval », dans la deuxième scène le français parlé est « amusant » et enfin dans la dernière vidéo, les personnages parlaient « différemment » d'après le troisième groupe tandis que les deux autres groupes disent clairement avoir reconnu ce qu'ils ont qualifié de « *slang* » français. Nous demandons alors quelle a été leur scène préférée et là encore les résultats sont plutôt surprenants. Dans tous les groupes, la plupart des participants affirment préférer l'extrait de *Bienvenue chez les Ch'tis* parce qu'il est « hilarant ». On leur demande alors s'ils aimeraient apprendre à parler de la même manière que dans la vidéo et tous disent qu'il serait « amusant » de parler comme cela. Étonnamment, aucun d'entre eux n'a dit préférer la scène de *La Haine* alors même qu'ils avaient tous compris de quoi il s'agissait. Cela prouve donc qu'ils n'ont pas forcément envie d'apprendre une langue et une culture vraisemblablement similaire à ce que pourrait être la leur, même s'ils sont ouverts à l'apprentissage de dialectes, la connotation raciale et identitaire de ceux-ci n'est pas aussi importante que pour leur langue maternelle étant donné qu'ils aimeraient tous apprendre à parler le « Ch'ti » alors qu'il s'agit d'un dialecte aux fortes caractéristiques rurales et blanches et donc à priori à l'opposé de l'AVAA.

La diffusion d'extraits musicaux devait nous aider à confirmer ces impressions et notamment car il est fort probable que les étudiants s'identifient plus à un style musical qu'à un style cinématographique. Nous avons également choisi de montrer aux étudiants le clip de ces musiques afin qu'ils puissent avoir une représentation visuelle de ce qu'ils entendent ce qui peut parfois avoir un impact conséquent. La première musique choisie est une chanson de Jean-Jacques Goldman²⁸ qui représente un style de musique rock 'n

²⁸ “Jean-Jacques Goldman – Je Te Donne – YouTube”, YouTube, 2009, Consultée Avr. 2015

roll donc peut-être plus ancien et le clip est également assez vieux. Nous avons aussi choisi cette chanson car il y a des couplets chantés en anglais ce qui va probablement attirer l'attention des étudiants et ainsi peut-être influencer leur goût. La deuxième chanson que nous avons choisie est une chanson de M.Pokora²⁹, donc un style musical plus récent et plus populaire chez les jeunes étudiants français ce qui est alors peut-être le cas chez ces étudiants aussi. Nous verrons ainsi s'ils s'identifieront plus à cette musique. Et enfin le dernier extrait auditif choisi est une chanson du rappeur Youssoupha³⁰. Le clip est ici très important dans la diffusion de la chanson, tout d'abord puisque le chanteur est noir, il y a donc une identification possible de la part des étudiants, ensuite parce que le clip montre des scènes du quotidien difficile lorsqu'on est issu d'une minorité ethnique et économique. De plus, Youssoupha parle un certain registre de langue – non pas grossier puisqu'il s'agit parfois de mots prononcés à l'envers donc en verlan³¹ – qui peut peut-être attirer leur attention.

De la même façon qu'ils avaient tous différencié les extraits vidéos selon leur genre, tous les participants ont fait la même chose avec les chansons qu'on leur a fait écouter. Le groupe 3 a également pris en compte les clips dans leurs différenciations des musiques. C'est-à-dire que le deuxième et le troisième clip racontaient une histoire alors que le premier était un clip de musique « plutôt banal, où le chanteur se contentait de chanter sa chanson » d'après une étudiante. Ce troisième clip a particulièrement attiré leur attention parce que d'après les mots d'une étudiante c'était plus « vrai » car on pouvait y voir un couple en difficulté, ou la police qui arrêtait un jeune homme de couleur de peau noire. Les étudiants de ce groupe s'identifient clairement à cette vidéo car ils voient des situations réelles qui font également partie de leur quotidien. Sans surprise, presque tous les membres de ce groupe ont dit préférer la chanson de Youssoupha car ils pouvaient plus « s'identifier » à cette musique, même s'ils ne comprenaient pas forcément les paroles, la vidéo a fait le reste. Cette réponse fut également la plus rencontrée chez les participants

<<https://www.youtube.com/watch?v=493R05ifNsI>>

²⁹ “M. Pokora – Le monde (Clip officiel) – YouTube”, YouTube, 2014, Consultée Avr. 2015

<<https://www.youtube.com/watch?v=wXi9bHBgzoo>>

³⁰ “Youssoupha – Entourage - (Clip officiel) – YouTube”, YouTube, 2015, Consultée Avr. 2015

<<https://www.youtube.com/watch?v=HaXfvrFI4Mk>>

³¹ Sociolecte populaire parmi la jeunesse française, parfois représentatif de la culture « hip-hop » française car très majoritairement utilisé dans ces chansons.

des deux autres groupes même si dans le second groupe, nous remarquons que les membres féminins avouent avoir aimé la chanson de M. Pokora car le clip était « touchant » et « intrigant ». Une étudiante du premier groupe dit également avoir aimé la chanson de Goldman car le rythme était « entraînant », malgré le clip qui faisait assez « vieux ».

Alors que les deux premiers groupes ne voient pas forcément une différence dans la façon de s'exprimer des chanteurs, un étudiant du troisième groupe arrive à distinguer distinctement les différents registres de français employés dans ces chansons. Il nous dit assurément que le premier chanteur employait un vocabulaire plutôt simple et peut-être vieux, le deuxième parlait de manière plus romantique alors que le dernier chanteur s'exprimait dans un « *slang* » français. On retrouve encore une fois cette notion de « *slang* » précédemment utilisée pour décrire l'AVAA. Nous demandons alors à cet élève avec quelle chanson il pense qu'il serait plus facile d'apprendre le français, ce à quoi il répond qu'il est plus facile d'apprendre le français à partir de la première chanson, donc celle de Goldman, notamment car la troisième, celle de Youssoupha, a l'air « compliquée » et que même s'il a « l'impression que le chanteur dit beaucoup de choses à travers son langage » il pense « qu'on peut dire la même chose différemment ». Il reconnaît donc ici que les vernaculaires sont souvent plus compliqués que les versions standards d'une langue, donc lorsqu'on maîtrise cette version de la langue on n'a pas besoin de parler un dialecte de celle-ci. Afin d'être certain de cela, nous lui demandons s'il voudrait tout de même apprendre à parler de la même manière que Youssoupha, ce à quoi il répondit d'un non catégorique. Et pourtant à la question suivante (*question 13*), tous les groupes assurent qu'il est important de s'identifier à la langue qu'ils étudient car ils veulent tout de même garder certains repères. On peut donc en déduire que même si ces étudiants reconnaissent s'identifier aux minorités raciales à travers ces musiques et ces vidéos, ils ne veulent pas forcément, ou même parfois pas du tout, parler de la même manière que ces minorités lorsqu'ils s'expriment en langue étrangère.

La *question finale* offre également un autre constat. Effectivement, quand on demande à nos groupes ce qu'ils enseigneraient si des étudiants français voulaient apprendre l'anglais américain, tous parlent d'apprentissage de la langue sans même évoquer la culture alors que d'après les résultats de nos sondages, ils favorisent eux

l'apprentissage d'une langue étrangère à travers la culture. Les participants du premier groupe parlent ainsi d'un apprentissage de la langue basique (alphabet, nombres, couleurs...), nous leur demandons alors s'ils voudraient enseigner un anglais américain standard et avant même de terminer notre phrase ils nous disent clairement qu'il est mieux d'apprendre la version standard d'une langue, et que de toute manière leur « *slang* » était trop compliqué. Cette information est pour le moins surprenante car elle signifierait que ces étudiants afro-américains n'assumeraient pas l'AVAA et qu'ils seraient favorables à un enseignement du General American pour des apprenants étrangers. Lorsque nous interrogeons les étudiants sur la culture qu'ils souhaiteraient transmettre à des étudiants francophones, les trois groupes ont sensiblement la même réaction et confient que la culture américaine est presque « inexistante » comparée à la culture française. On décèle clairement un complexe d'infériorité chez ces étudiants, peut-être parce qu'ils rejettent aussi la culture populaire américaine et ne veulent donc pas la diffuser internationalement. Les participants masculins du second groupe disent tout de même qu'ils seraient fiers de montrer leurs centres d'intérêts à des étudiants étrangers (basket-ball, rap, mode vestimentaire...). Même si aucun ne mentionne explicitement l'identité afro-américaine, peut-être parce que ces étudiants n'assument pas le fait d'être considérés comme une minorité, ils sont néanmoins fiers de montrer leurs centres d'intérêts ce qui représente quand même pour eux une certaine partie de leur culture. En revanche, l'AVAA ne semble pas être quelque chose qu'ils veulent transmettre dans leur culture et par conséquent lorsqu'ils apprennent une langue étrangère, ils ne préfèrent pas s'occuper des dialectes et semblent vouloir repartir de zéro en tant qu'apprenant puisqu'ils favorisent l'apprentissage d'une langue correcte et standardisée.

Conclusion

Cette étude, qui a regroupée 34 lycéens répondant à notre questionnaire puis 20 participants à nos sessions de groupes, a permis de mettre en lumière plusieurs points qui jusqu'à présent n'avaient jamais été évoqué à propos des afro-américains, et en particulier des locuteurs de l'AVAA, et l'apprentissage d'une langue étrangère.

Tout d'abord, tous les participants de cette enquête se sont avérés particulièrement intéressés par l'apprentissage d'une langue étrangère. Chaque élève a démontré un véritable intérêt pour cette discipline, ce qui contraste sérieusement avec les précédentes études sur le sujet (Glynn, 2012 ; Gatlin, 2013) qui déclaraient que les afro-américains n'accordaient que très peu d'intérêt à l'étude d'une langue étrangère. Tous les élèves qui ont pris part à notre enquête désirent également faire de longues études, allant alors à l'encontre des préjugés qui veulent que les afro-américains ne se sentent pas à l'aise dans le système scolaire. Ce goût pour l'apprentissage d'une langue étrangère s'est alors traduit sur le français où la grande majorité des sujets déclarent une opinion favorable à celui-ci, le qualifiant de langue « belle » et « attirante ».

En ce qui concerne les locuteurs de l'AVAA, nos présomptions de départ basées sur les travaux de différents linguistes (Rickford, 1996 ; Moore & English, 1998) nous laissaient penser que ceux-ci préféreraient apprendre une version dialectale lorsqu'il s'agissait pour eux d'apprendre une langue étrangère. Nous pensions alors qu'il était important pour ces locuteurs de s'identifier à la langue étrangère qu'ils apprennent ; et cette identification passait par la reconnaissance d'une culture et donc d'un langage similaire au leur. Par conséquent, nous pensions qu'en effectuant un parallèle entre leur culture, sensée représenter les minorités afro-américaines et l'AVAA – allant à l'encontre de la société américaine à prédominance blanche – , et la sous-culture française,

représentée par les minorités raciales dans les zones urbaines sensibles, cela faciliterait leur apprentissage du français. Nous estimions alors que ces jeunes étudiants locuteurs de l'AVAA seraient plus enclins à parler un sociolecte comme le verlan parfois caractéristique de la sous-culture française plutôt que la langue scolaire qui leur est enseignée. C'est donc avec surprise que nous avons constaté que les locuteurs de l'AVAA favorisaient l'apprentissage d'une langue étrangère standard et normative. En effet, ils préfèrent apprendre le français scolaire car ils sont sûrs que tout le monde le parle, ou du moins le comprend. Même s'ils sont en faveur d'un enseignement leur montrant d'avantage de culture, ce n'est pas pour autant qu'ils veulent apprendre à parler différents registres de la langue qu'ils étudient. Ainsi, ils reconnaissent l'importance de s'identifier à la langue en question et pour le français cette identification se fait à travers la sous-culture représentée par les minorités ethniques ; mais ils ne souhaitent pas pour autant adopter les codes langagiers de cette culture qu'ils semblent apprécier. L'apprentissage d'une langue étrangère représente alors pour eux comme un nouveau départ, une nouvelle chance de pouvoir apprendre la norme d'une langue dès le début, ce qui n'a peut-être pas été le cas avec l'anglais américain.

Les locuteurs de l'AVAA qui ont participé à notre étude ont une opinion très positive du français et sont motivés à apprendre une langue étrangère afin de se débarrasser de leur étiquette de locuteur de dialecte et ainsi d'apprendre une langue standardisée qui peut leur permettre de se construire une nouvelle identité où ils ne feraient pas partie d'une minorité linguistique. Bien sûr, cette étude repose sur un faible nombre de participants et il serait alors intéressant et judicieux de voir si les résultats que nous avons trouvés se confirment, ou s'infirmement, à une plus grande échelle.

À travers notre enquête, nous avons également pu constater que l'AVAA n'est pas forcément quelque chose que ses locuteurs souhaitent transmettre. Au contraire, il semblerait même que beaucoup d'entre eux n'assument pas cette variété langagière dans leur culture. Alors que jusqu'à présent, l'AVAA a toujours été considéré comme l'une des principales caractéristiques de la culture et de l'identité afro-américaine ; si l'on en croit les résultats qui se dégagent de notre étude, il y aurait désormais comme une tendance à dénigrer ce vernaculaire. Est-ce seulement le cas chez ces jeunes locuteurs ou bien est-ce un phénomène global ? La question mérite d'être reprise et traitée pour de futures études.

Bibliographie

- Bailey, G. (1993). A perspective on African-American English. In D. Preston (ed), *American Dialect Research*, (pp. 287-318). Philadelphia, PA : John Benjamins Publishing.
- Baugh, J. (1981). Design and implementation of language arts programs for speakers of nonstandard English : Perspectives for a national neighborhood literacy program. In B. Cronell (ed), *The linguistic needs of linguistically different children* (pp. 17-43). Los Alamitos, CA : South West Regional Laboratory (SWRL).
- Bellgrave, F.Z. & Allison, K.W. (2005). *African American Psychology : From Africa to America*. London : SAGE Publications.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. In: *Revue européenne des migrations internationales*, 1(2), (pp. 95-105).
- Brown, L. (2002). Going global; traditionally, the percentage of African American students who studied abroad has been low; however, university officials are looking into ways into ways to increase those numbers-Special report: international education, *Black Issues in Higher Education*, 1(3).
- Corbett, N.L. (1990). *Langue et identité. Le français et les francophones d'Amérique du Nord*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Davis, J. J. & Markham, P. (1991) Student Attitudes towards Foreign Language Study at Historically and Predominantly Black Institutions. *Foreign Language Annals*, 24, (pp. 227-237).

- DeBose, C. (1992). Codeswitching: Black English and Standard English in the African-American linguistic repertoire. In Eastman. C (ed), *Codeswitching*, (pp. 157–167). Clevedon: Multilingual Matters.

- Fournier-Guillemette, R. (2011). *Traduction et Interprétation : de la traduction du Vernaculaire Noir Américain chez Hurston, Walker et Sapphire*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

- Gatlin, N.S. (2013). *Don't forget about us : African-American collegiate students newfound perspectives on foreign language motivation, foreign language anxiety, and beliefs about foreign language learning*. Austin, TX : University of Texas Press.

- Glynn, C.L. (2012). *The Role of Ethnicity in the Foreign Language Classroom: Perspectives on African- American Students' Enrollment, Experiences, and Identity*. Minneapolis, MN : University of Minnesota Press.

- Green, L.J. (2002). *African American English : a linguistic introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Guillaume, A.J. (1994). Whose language is it anyway? Minority participation within our reach. *ADFL Bulletin*, 25(3), (pp. 65-68).

- Hall, E.R. & Post-Kramer, P. (1987). Black math and science majors: Why so few? *Career Development Quarterly*, 35, (pp. 206–219).

- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City : Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia, PA : University of Pennsylvania Press.

- Labov, W. (2006). *The Social Stratification of English in New York*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Labov, W. (2010). Unendangered dialect, endangered people : The case of African American Vernacular English. *Transforming Anthropology*, 18(1), (pp. 15-28).

- Lassiter, L. (2003). Parlez-vous « HBCU »?: Attitudes and beliefs of students of color toward the study of French, *Hawaii International Conference on Education: Conference Proceedings*.

- Marcyliena, M. (2002). *Language, Discourse and Power in African American Culture*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Méténier, A. (1998). *Le Black American English. Étude lexicologique et sémantique*. Paris : L'Harmattan.

- McDavid, R. (1964). Social dialects : Cause or symptom of social maladjustment. In R. Shuy (ed), *Social dialects and language learning*. Urbana, IL : National Council of Teachers of English.

- McWhorter, J. (2000). *Losing the Race : Self-Sabotage in Black America*. New York : Simon & Schuster.

- Moore, D. & Simon, D.L. (2002). Déritualisation et identité d'apprenants. In, *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Paris : Association Encrages.

- Moore, Z. (2005). African-American students' opinions about foreign language study: an exploratory study of low enrollments at the college level. *Foreign Language Annals*, 38(2), (pp. 191-198).

- Moore, Z.T. & English, M. (1998). Successful teaching strategies : findings from a

- case study of middle school African Americans learning Arabic. *Foreign Language Annals*, 31(3), (pp. 347-356).
- Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: a critical perspective*. New York: Routledge.
 - Perry, J. L., & Locke, D. C. (1985). Career development of Black men: Implications for school guidance service. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 13, (pp. 106–111).
 - Pullum, G.K. (1999). African American Vernacular English is not standard English with mistakes. In R.S. Wheeler (ed), *The Workings of Language : From Prescriptions to Perspectives*, (pp. 39-58). Westport, CT : Praeger.
 - Rickford, J.R. (1996). Regional and social variation. In S. McKay & N. Hornberger (eds), *Sociolinguistics and Language Teaching*, (pp. 151-194). Cambridge : Cambridge University Press.
 - Sridhar, K.K. (1996). Regional and social variation. In S. McKay & N. Hornberger (eds), *Sociolinguistics and Language Teaching*, (pp. 47-70). Cambridge : Cambridge University Press.
 - Stewart, W. A. (1964). Foreign language teaching methods in quasi-foreign language situations. In W.A. Stewart (ed), *Non-standard speech and the teaching of English*. Washington, DC : Center for Applied Linguistics.
 - Stewart, W. A. (1970). Toward a history of American negro dialect. In F. Williams (ed), *Language and poverty*, (pp. 351-379). Chicago, IL : Markham.
 - Watterson, K. (2011). *The Attitudes of African American students towards the study of foreign languages and cultures*. Baton Rouge, LA : Louisiana State University

Press.

- Wilson, D.L. (2006). Beyond black and white: what the eye of the hurricane revealed. *Independent School*, 65(2), (pp. 16-17).
- “Amended Resolution of the Oakland School Board on Ebonics”. The Linguist List - International Linguistics Community Online. 1997. Consultée Fév. 2014
<<http://linguistlist.org/topics/ebonics/ebonics-res2.html>>.
- “American FactFinder – Results”. Census.gov. 2010. U.S. Census Bureau. Consultée Jun. 2015
<<http://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?src=bkmk>>
- “BBC NEWS | Americas | 'I have a dream' “. BBC. 2003. Consultée Jun. 2015
<<http://news.bbc.co.uk/2/hi/americas/3170387.stm>>
- “Bienvenue chez les Ch'tis – extrait n° 3 – YouTube”. YouTube. 2008. Consultée Avr. 2015.
<<https://www.youtube.com/watch?v=hiyA2z5u5kY>>
- “Définitions : vernaculaire – Dictionnaire de français Larousse”. Dictionnaires français – Dictionnaires Larousse français monolingue et bilingues en ligne. Consultée Jun. 2015
<<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vernaculaire/81591>>
- “Eponine's Death - Les Miserables 2000 Miniseries – YouTube”. YouTube. 2007. Consultée Avr. 2015.
<<https://www.youtube.com/watch?v=MrtJd7v1pF4>>
- “Jean-Jacques Goldman – Je Te Donne – YouTube”. YouTube. 2009. Consultée Avr. 2015.
<<https://www.youtube.com/watch?v=493R05ifNsI>>
- “La haine – la manière à Said de draguer les filles [HD] - YouTube”. YouTube. 2012. Consultée Avr. 2015.
<https://www.youtube.com/watch?v=tv_oswMvDyI>

- “M. Pokora – Le monde (Clip officiel) – YouTube”. YouTube. 2014. Consultée Avr. 2015.
<<https://www.youtube.com/watch?v=wXi9bHBgzoo>>

- “Original Oakland Resolution on Ebonics”. The Linguist List - International Linguistics Community Online. 1996. Consultée Fév. 2014
<<http://linguistlist.org/topics/ebonics/ebonics-res1.html>>.

- “Our History – University Academy”. University Academy. 2015. SharpSchool. Consultée Jun. 2015.
<<http://www.universityacademy.org/cms/One.aspx?portalId=509552&pageId=920738>>

- “University Academy Demographics, Test Scores & Mission”. Show Me KC Schools - Helping you find the right KC school. 2015. Consultée Jun. 2015.
<<http://showmekcschools.org/school/university-academy-high-school/>>

- “VERNACULAIRE : Définition de VERNACULAIRE”. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. 2012. Consultée Jun. 2015

- “Youssooupha – Entourage - (Clip officiel) – YouTube”. YouTube. 2015. Consultée Avr. 2015.
<<https://www.youtube.com/watch?v=HaXfvrFI4Mk>>

Annexe 1 :

Questionnaire distribué aux élèves

(Version Française)