

L'utilisation de la langue cible et les méthodes de
l'immersion linguistique dans les cours de FLE en
Finlande

Mémoire de maîtrise
Hanna Alavainio
Université de Tampere
Langue française
Mars 2017

Tampereen yliopisto

Ranskan kieli

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

ALAVAINIO, HANNA : L'utilisation de la langue cible et les méthodes de l'immersion linguistique dans les cours de FLE en Finlande.

Pro gradu -tutkielma, 76 sivua + liitteet 6 sivua

Maaliskuu 2017

Ranskan opetuksessa on äärimmäisen tärkeää, että oppijat tottuvat kuulemaan kieltä ja siksi kohdekieltä olisi hyvä käyttää mahdollisimman paljon opetuksessa. Mitä enemmän kieltä käytetään tunnilla, sitä helpommaksi sen ymmärtäminen muuttuu. Tämä pro gradu -tutkielma pyrkii selvittämään, miten ranskan opettajat käyttävät kohdekieltä opetuksessa ja millä perusteilla. Lisäksi tutkielmaa varten selvitin, voiko menestyksekkään kielikylpymetodin periaatteita soveltaa myös tavallisessa kielenopetuksessa. Teoriataustana sovelsin kielikylpyteorioita sekä aikaisempia tutkimuksia kohdekielen käytöstä eri kielten opetuksessa.

Tutkimus koostuu kahdesta osasta. Ensimmäinen osa on tapaustutkimus, jonka tein opetusharjoittelun aikana. Opetin A-ranskan ryhmää pelkästään kohdekielellä ja keräsin havaintojani päiväkirjaan sekä teitin oppilaille alku- ja loppukyselyn, jossa selvitin heidän mielipiteitään kielikylvyn integroinnista normaaliin opetukseen. Selvitin, oliko opetuksen seuraaminen oppilaiden mielestä helppoa ja vaikuttiko kohdekielen käyttö heidän oppimiseensa, motivaatioonsa tai ilmaisuohkeuteensa. Tutkimuksen toisessa osassa vertailin omia kokemuksiani opettajana muiden ranskanopettajien kokemuksiin nettikyselyn avulla. Selvitin, miten paljon opettajat käyttävät kohdekieltä opetuksessa, millaisissa tilanteissa ja miksi. Lisäksi halusin tietää, vaikuttaako opettajien työkokemus tai oma kielitaito jollain tavoin kohdekielen käyttöön ja miten opettajat ovat huomanneet oppilaidensa suhtautuvan ranskan käyttöön.

Tutkimus osoitti, että suurin osa opettajista pyrkii käyttämään kohdekieltä aina kuin mahdollista. Useimmat arvioivat puhuvansa tunneilla ranskaa 50–70% ajasta, ja erityisesti yksinkertaiset ohjeet ja yleinen keskustelu hoidettiin useimmiten ranskaksi.

Äidinkielen käyttö nähtiin kuitenkin perusteltuna joissain tilanteissa, esimerkiksi kieliopin opetuksessa sekä silloin, jos oppijat eivät kykene ymmärtämään asiaa muutoin. Myös omat oppilaani olivat sitä mieltä, että suomea olisi hyvä käyttää apuna tarvittaessa. Heidän suhtautumisensa ranskan käyttöön opetuksessa muuttui kielikylpymäisten tuntien myötä hieman neutraalimmaksi, eivätkä he kokeneet suurempia ymmärtämisvaikeuksia tunneilla. Tutkimus osoitti, että ranskan kielen mahdollisimman runsas käyttö opetuksessa on tärkeää, mutta se ei yksistään vielä takaa hyviä oppimistuloksia.

Avainsanat: kohdekielen käyttö, kielenopetus, kielikylpy

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	1
1.1. Objectif	3
1.2. Méthode	4
1.3. Corpus.....	5
2. Notions importantes.....	7
2.1. Langue cible, langue étrangère, langue seconde, langue maternelle	7
2.2. Apprentissage et acquisition.....	10
2.3. Compétence de communication.....	11
2.4. Input langagier	12
3. Immersion linguistique	14
3.1. L’immersion linguistique dans le monde	14
3.2. L’immersion linguistique en Finlande.....	18
3.3. Les principes pédagogiques.....	21
3.4. Les atouts et les défauts de la méthode.....	23
4. Utilisation de la langue cible dans l’enseignement d’une langue étrangère.....	28
4.1. Les principes et la réalité	28
4.2. Les recherches antérieures.....	33
4.3. Le programme cadre finlandais	35
5. Résultats sur les pratiques de l’utilisation de la langue cible	39
5.1. Les méthodes de l’immersion dans la pratique courante de l’enseignement	39
5.1.1. Les remarques en tant qu’enseignante	39
5.1.2. Les opinions des apprenantes.....	43
5.1.2.1. Questionnaire de départ.....	43
5.1.2.2. Questionnaire final	46
5.2. L’utilisation de la langue cible dans l’enseignement.....	51
5.2.1. Les tendances générales dans l’utilisation de la langue cible	53
5.2.2. Les compétences linguistiques des enseignants.....	55
5.2.3. L’utilisation de la langue cible selon la situation de classe.....	58
5.2.4. Les raisons pour le choix de la langue	62
5.2.5. L’opinion des apprenants concernant l’utilisation de la langue cible	66
6. Conclusion	68
7. Bibliographie	72
Annexes	77

1. Introduction

Tous les apprenants finnophones du français se souviennent probablement du début de leur apprentissage quand les sons qu'ils entendaient ne semblaient avoir aucun rapport avec les lettres qu'ils étaient en train de lire. Comparé avec le finnois, la correspondance entre les lettres et les sons est moindre en français, ce qui est un défi pour les apprenants finnophones, surtout en ce qui concerne la compréhension et la production orale. Selon nos expériences, les enseignants finlandais ont tendance à utiliser la langue maternelle des apprenants largement à côté de la langue cible. Comme résultat, les apprenants s'accoutument à avoir le support de la langue maternelle dans l'enseignement, ce qui ne leur donne pas les compétences nécessaires pour se débrouiller dans les situations de communication dans la vraie vie. Pourtant, ces compétences de communication sont valorisées par la pédagogie actuelle et nous trouvons contradictoire qu'à cause de la quantité minimale de la langue cible utilisée en classe, il est assez difficile pour les apprenants d'acquérir un bon niveau de communication en langue étrangère.

Notre hypothèse, basée sur nos expériences en tant qu'apprenante des langues, est que la compréhension orale devient plus facile, si l'on est habitué à entendre la langue cible durant les cours de langue. L'enseignant fonctionne comme modèle linguistique pour les apprenants qui apprennent la langue en imitant ce modèle, utilisant la langue cible le plus possible. Même si les apprenants ne peuvent pas tout comprendre au début, leurs résultats s'amélioreraient à la fin si la langue cible était utilisée extensivement, comme c'est le cas dans l'immersion linguistique (Laurén 1999 : 82-83). L'utilisation abondante de la langue cible améliorerait aussi l'apprentissage passif. Selon Laurén (1994 : 10), dans tout enseignement des langues il faudrait travailler comme dans l'immersion linguistique bien réalisée.

L'utilisation de la langue cible dans les cours de FLE est un défi que chaque enseignant affronte dès le début de sa carrière. Comment utiliser la langue cible le plus possible mais en même temps tenir compte du niveau des apprenants pour qu'ils puissent suivre l'enseignement ? Dans quelles situations est-il justifié d'utiliser la langue maternelle, ou doit-on utiliser seulement la langue cible pendant les cours ? Et le plus important, comment faire pour que les apprenants s'habituent à utiliser la langue cible en classe ? Laurén (1994 : 9) constate qu'un enseignant de langue doit évidemment maîtriser la langue excellentement et il doit offrir aux apprenants une possibilité d'acquérir la langue.

Bien évidemment, si les enseignants n'ont pas le niveau suffisant dans la langue, cela constitue un grand problème pour l'enseignement du français. Par conséquent, nous voulons également examiner comment les enseignants voient leurs compétences linguistiques et comment leurs compétences en français influent sur l'utilisation de la langue cible.

L'immersion linguistique est un programme d'enseignement où une partie de l'enseignement se déroule en langue étrangère ou seconde. En Finlande, on utilise le terme pour désigner l'enseignement des langues nationales, le finnois et le suédois, qui dure pendant tout l'enseignement obligatoire, jusqu'à la fin du collège. Ce modèle s'appelle l'immersion précoce totale et c'est un parmi plusieurs modèles d'immersion pratiqués dans le monde. Une caractéristique de l'immersion est que le programme est destiné aux enfants qui n'ont pas de connaissances préliminaires sur la langue enseignée et que l'enseignement de la lecture se déroule d'abord en langue d'immersion et seulement plus tard en langue maternelle des apprenants. (POPS 2014 : 91). Dans notre étude, nous comparons ce programme avec la pratique courante de l'enseignement, c'est-à-dire tout enseignement des langues où la langue cible n'est présente que pendant les cours de langues et où la langue maternelle est utilisée comme support de l'enseignement.

L'immersion linguistique a donné de bons résultats en ce qui concerne l'acquisition d'une langue. L'enseignement en langue cible est efficace et conduit les apprenants vers le plurilinguisme. La pratique courante de l'enseignement ne possède pas de si bons moyens pour obtenir des compétences excellentes dans une langue parce que la langue n'est présente dans le milieu scolaire que pendant les cours de langue. Tandis que dans l'immersion linguistique l'apprenant reste en contact avec la langue cible toute la journée et il apprend la langue en l'utilisant. (Laurén 1996 : 14-15). Pourtant, il est tout à fait possible d'adapter les méthodes de l'immersion dans les classes qui suivent la pratique courante. Notre travail vise à clarifier comment les méthodes de l'immersion peuvent être exploitées dans les cours de FLE dans un milieu scolaire finnophone. Nous examinons surtout les attitudes et les expériences des apprenants vis-à-vis de ce projet. De plus, nous comparons nos propres expériences en tant qu'enseignante du français avec les expériences des autres enseignants, surtout en ce qui concerne l'utilisation de la langue cible pendant les cours.

Notre travail progressera de la manière suivante. Premièrement, nous présenterons l'objectif, la méthode et le corpus de notre recherche et expliquerons quelques notions importantes (2). Deuxièmement, nous examinerons la méthode de l'immersion linguistique, son développement, sa situation actuelle, ses principes et les recherches faites sur le sujet (3). Ensuite, nous nous concentrerons sur l'utilisation de la langue cible pendant les cours de langue en général (4). Nous examinerons les principes, les recherches antérieures et ce que recommande le programme cadre finlandais. Notre analyse sera constituée de deux parties (5). Dans la première partie, nous évaluerons notre expérimentation sur l'adaptation des méthodes de l'immersion dans l'enseignement. Nous verrons le point de vue de l'enseignant et les opinions des apprenants. Dans la deuxième partie, nous examinerons les pratiques de l'utilisation de la langue cible plus précisément à l'aide des réponses données par les enseignants. A la fin, nous ferons une conclusion sur le sujet et évaluerons les résultats obtenus.

1.1. Objectif

L'objectif de notre recherche est d'examiner l'utilisation de la langue cible dans les cours de FLE. Nous incluons aussi bien le point de vue des enseignants que celui des apprenants. D'un côté, nous voulons savoir quelles sont les pratiques courantes en ce qui concerne l'utilisation de la langue cible pendant les cours, de l'autre côté nous essayons de voir si les méthodes de l'immersion linguistique sont applicables dans les cours de FLE des milieux scolaires finnophones. Du point de vue des enseignants, nous posons les questions suivantes :

- Quelle est la relation entre la langue maternelle et la langue cible dans la classe ? Quelle est la fréquence d'utilisation de la langue cible, pourquoi et dans quelles situations la langue maternelle est-elle préférée ?
- Quels sont les défis que les enseignants éprouvent en ce qui concerne l'utilisation de la langue cible ? Peuvent-ils justifier leur choix de la langue ?
- Comment les apprenants éprouvent-ils l'utilisation de la langue cible selon les enseignants ?
- Quel rôle l'expérience de l'enseignant et ses compétences linguistiques jouent-elles pour la préférence d'utiliser telle ou telle langue ?

Pour avoir une vision plus complète sur le phénomène, nous voulons également savoir ce que les apprenants pensent au sujet de l'utilisation de la langue cible. Nous avons quatre points de départ sur lesquels nous voulons savoir plus du point de vue des apprenants :

- Quelle est l'attitude et l'opinion des apprenants envers l'utilisation de la langue cible dans l'enseignement ?
- Sentent-ils que l'utilisation de la langue cible améliore les résultats d'apprentissage ?
- L'utilisation de la langue cible a-t-elle un effet sur la motivation et sur le courage de s'exprimer en langue étrangère ?
- Est-il facile de comprendre et suivre l'enseignement en langue cible ?

1.2. Méthode

Notre étude est une étude de cas, parce qu'il n'a pas été possible de collecter une grande quantité d'informations dans le cadre de cette recherche. Pendant nos études pédagogiques nous avons effectué un stage au cours duquel nous avons fait une expérimentation avec nos élèves pour appliquer les méthodes de l'immersion dans les cours de la pratique courante. Nous avons demandé les opinions des apprenants par un questionnaire et nous avons noté nos remarques en tant qu'enseignante. De plus, nous avons examiné les opinions des autres professeurs de français à l'aide d'un questionnaire.

Notre expérimentation sur l'adaptation des méthodes de l'immersion linguistique aux cours de langue n'a duré que pendant six leçons, et pour cela, il n'a pas été possible de créer une nouvelle méthode d'enseignement en soi. Nous avons voulu plutôt voir si l'immersion pouvait être exploitée même dans la pratique courante de l'enseignement et quels bénéfices cette méthode semblait avoir. Le plus important était de montrer que les cours de FLE pouvaient être effectués entièrement en français et de demander l'opinion des apprenants sur l'utilisation du français pendant les cours.

Le questionnaire présenté aux enseignants combinait les questions fermées et ouvertes. Pour bien mesurer l'usage du français, les questions concernant cette partie étaient à choix multiples et à classer selon la fréquence de l'utilisation du français. Par contre,

pour obtenir les justifications et les principes concernant l'utilisation de la langue cible, nous avons choisi de les interroger sous la forme de questions ouvertes. Le questionnaire des enseignants a reçu un peu plus de réponses que celui que nous avons posé à nos élèves, c'est-à-dire que les résultats de cette partie peuvent présenter une tendance plus générale dans l'enseignement du FLE en Finlande. Cependant, nous devons rester prudente concernant nos résultats à cause de la quantité minimale des réponses, surtout en ce qui concerne les questionnaires posés aux apprenants.

1.3. Corpus

Notre étude est composée de deux parties. Premièrement, nous examinons notre expérimentation sur l'adaptation des méthodes de l'immersion. Deuxièmement, nous questionnons les expériences des enseignants concernant l'utilisation de la langue cible. Ainsi, notre corpus est constitué de deux questionnaires remplis par les apprenants, un journal que nous avons tenu pendant l'expérimentation et un questionnaire rempli par les enseignants.

Nous avons effectué notre expérimentation sur un groupe de 8 élèves en troisième au collège. Parce que le nombre des apprenantes était vraiment petit, les résultats ne peuvent pas être généralisés, mais représentent seulement les opinions et les expériences de ce groupe. De plus, une élève était absente à la dernière leçon et nous n'avons reçu que sept réponses au questionnaire final. Les opinions des apprenantes étaient demandées au départ et à la fin. Le questionnaire contenait des affirmations concernant quatre thèmes : 1) l'attitude envers l'utilisation du français dans l'enseignement, 2) l'apprentissage, 3) le courage de s'exprimer en français et la motivation, 4) la compréhension et l'aptitude de suivre l'enseignement en français. De plus, l'objectif du questionnaire de départ était de dresser un bilan sur les élèves en tant qu'apprenants de la langue française. Le questionnaire de départ avait comme but de clarifier les opinions et les attitudes initiales tandis que le questionnaire final mesurait la réussite de l'expérimentation et les opinions envers les cours donnés en langue cible. Les questionnaires étaient remplis anonymement pour obtenir des réponses authentiques.

Pour compléter l'information sur le déroulement du projet, nous avons tenu un journal après chaque leçon concernant nos propres remarques et sentiments. Également, nous avons réfléchi sur la réussite des méthodes choisies, nous avons listé les moyens de

support utilisés et nous avons noté dans quelles situations nous avons dû nous servir du finnois. Nous avons analysé quelques thèmes apparus dans le journal pour montrer les difficultés que cette méthode posait à l'enseignant. Pour comparer les résultats de cette partie de notre recherche, nous avons posé également les questions aux enseignants de FLE pour comparer leurs expériences avec les nôtres et pour avoir une conception plus large sur l'utilisation de la langue cible pendant les cours de FLE. Nous leur avons envoyé un questionnaire en ligne, et nous avons reçu 43 réponses. Le questionnaire contenait des questions concernant la fréquence de la langue cible utilisée pendant les cours, les raisons pour choisir soit la langue cible, soit la langue maternelle, l'opinion des apprenants sur l'utilisation du français et les principes qui guident les enseignants dans le choix de la langue pour l'enseignement. De plus, nous avons posé des questions concernant les compétences linguistiques des enseignants, leur expérience professionnelle et l'établissement scolaire où ils enseignent pour le moment.

2. Notions importantes

Dans ce chapitre, nous expliquerons les notions importantes de notre travail. D'abord, nous précisons les termes *langue cible*, *langue étrangère* et *langue seconde* et les comparerons avec la notion de *langue maternelle*. Puis, nous ferons une différence entre les termes *acquisition* et *apprentissage*. Finalement, nous expliquerons les notions de *compétence de communication* et celle d'*input langagier*.

2.1. Langue cible, langue étrangère, langue seconde, langue maternelle

La notion de *langue cible* renvoie à une langue que les apprenants étudient. Cette notion ne prend pas en considération le statut de cette langue dans la société et ainsi, c'est une notion plus neutre que les notions de *langue seconde* et de *langue étrangère*. La langue seconde veut dire que l'on apprend une langue qui est utilisée dans la société ambiante, souvent cette langue a un statut officiel comme le suédois en Finlande. Les langues qui n'ont pas de statut officiel, sont souvent nommées langues étrangères, comme l'anglais en Finlande. La définition de ces termes est parfois problématique parce qu'une langue seconde dans un pays n'est peut-être utilisée que régionalement, ce qui est le cas du suédois en Finlande. Ainsi, la langue seconde n'est pas présente dans l'entourage des finnophones apprenant le suédois dans l'Est de la Finlande, ce qui rend la définition du terme discutable. Pourtant, l'anglais est souvent présent dans la vie de tous les jours en raison de son statut international et on peut discuter si l'anglais mérite le statut de langue seconde ou pas. Le plus souvent, on définit la langue seconde et langue étrangère par rapport aux langues officielles du pays. (Pietilä et Lintunen 2014 : 13-14). A cause de ces problèmes de définition, nous utilisons le terme neutre, langue cible, quand nous parlons du français étudié en tant que langue étrangère en Finlande, un pays dans lequel la langue française n'est pas présente dans la société ambiante.

Les notions de langue seconde et de langue étrangère sont comparées à la notion de *langue maternelle*, qui n'est pas non plus un terme sans problèmes de définition (Pietilä et Lintunen 2014 : 15). Selon Cuq et Gruca (2005 : 90), il s'agit de « la première langue qui s'impose à chacun ». Dans notre étude, nous avons fait le même choix que Pietilä et Lintunen pour favoriser le terme « langue maternelle » à cause de son usage fréquent même s'il existe un terme plus neutre *langue première*. Ce terme prend en considération l'ordre d'appropriation, c'est-à-dire que la langue première est « la langue de première

socialisation de l'enfant » (Cuq et Gruca 2005 : 90). Pourtant, le terme langue première comporte de fortes connotations en ce qu'il ne peut exister qu'une langue première tandis que le terme langue maternelle, langue de la mère, ne prend pas en considération le rôle du père dans l'apprentissage de la langue maternelle (*ibid.*). Pietilä et Lintunen (2014 : 15) soulignent qu'un individu peut avoir plusieurs langues maternelles et il peut très bien être le père dont la langue l'enfant apprend comme langue première. Pour faire la différence entre langue maternelle et langue seconde ou étrangère, on dénomme en tant que locuteurs natifs ceux qui utilisent leur langue maternelle ou première et comme apprenants avancés ceux qui maîtrisent bien une langue étrangère (*ibid.*). Pietilä et Lintunen (2014 : 16) définissent un locuteur natif comme un individu qui a acquis une langue dès la première enfance, qui connaît les règles de la grammaire intuitivement, sait utiliser la langue d'une façon exacte et créative et qui s'identifie avec la communauté utilisant la langue. (*ibid.*). Mackay (1997 : 184) souligne qu'une langue attribuée à l'individu « détermine souvent son identité ethnique et culturelle, sa classe sociale et sa nationalité ».

Cuq et Gruca (2005 : 90-97) définissent les notions langue maternelle, étrangère et seconde pour la langue française. Comme nous l'avons constaté plus haut, le français enseigné en Finlande a toujours le statut d'une langue étrangère, tandis que la situation peut être complètement différente dans quelques autres pays où la langue française est présente dans la vie quotidienne. Selon Cuq et Gruca (2005 : 93), le français est considéré comme une langue maternelle (*français langue maternelle*, FLM) pour la plupart des citoyens d'un pays ou d'une région francophone, comme en France, en Wallonie, en Suisse romande et au Québec, mais également pour une petite partie de la population de quelques États africains. Le terme *français langue étrangère* (FLE) s'oppose à la notion langue maternelle, et tout simplement il est possible de dire que toutes les langues non maternelles sont des langues étrangères (Cuq et Gruca 2005 : 93). Cuq et Gruca (*ibid.*) constatent que le français est étranger dans deux sens : « celui qui n'appartient pas au pays, et celui qui n'appartient pas à la parenté ». Dans la didactique, une langue est étrangère quand celle-ci est considérée comme « un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage » opposé à la langue maternelle, même si une langue étrangère peut être acquise également naturellement, en dehors du milieu institutionnel dans les situations de la vie quotidienne (*id.*, p.94). Cuq et Gruca (2005 : 94) concluent que le français est une langue étrangère pour tous ceux qui ne le considèrent pas comme

leur langue maternelle, qui se mettent dans le processus d'apprentissage ou d'acquisition et qui « en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs ».

Il peut paraître que les termes langue maternelle et langue étrangère suffisent pour classer les langues en didactique. Par contre, Cruq et Gruca (2005 : 94-95) constatent qu'en plus de ces deux notions, on a besoin d'une troisième, *français langue seconde* (FLS), pour bien décrire tout le domaine de l'appropriation de la langue française. Il est nécessaire surtout en ce qui concerne les sociétés où le français joue un rôle important sans être la langue maternelle de toute la population, comme au Maghreb et au Canada. Il est difficile de dénommer le français comme langue étrangère si la langue a le statut de langue officielle du pays, ce qui est le cas pour plusieurs pays africains, ou si le français est la langue maternelle d'une partie de la population, comme en Belgique. Dans ces cas, le français n'est pas une langue étrangère comme les autres, parce que la langue française est plus présente dans la société que d'autres langues étrangères. (Cuq et Gruca 2005 : 95).

La définition de Cuq et Gruca (2005 : 96) de la notion langue seconde souligne que le français langue seconde est une langue qui a un statut juridique ou social important dans une société plurilingue, le français joue un rôle important dans la vie des membres de cette société mais le français reste également une langue « de nature étrangère » pour eux. Cette conception s'oppose à la vision anglo-saxonne de la langue seconde qui met l'accent sur l'ordre chronologique de l'apprentissage. Ainsi, une langue seconde est la langue qui est apprise après la langue première de l'individu. (Cuq et Gruca 2005 : 95). Également le Petit Robert en tant que dictionnaire monolingue condense les définitions ambiantes de la langue seconde comme suit : « langue apprise après la langue maternelle » (*Petit Robert, s.v. langue*). A cause de ces différences pour définir la notion, la langue seconde peut sembler un terme ambigu. De plus, on parle généralement de la langue seconde quand les immigrants apprennent la langue du pays dans lequel ils se sont installés récemment (*id.*, p. 97). Ainsi, il existe également la matière scolaire *finnois langue seconde* en Finlande qui est destinée aux personnes qui ne parlent pas finnois, suédois ou lapon comme leur langue maternelle ou qui sont plurilingues (POPS 2014 : 118).

2.2. Apprentissage et acquisition

On dit souvent que l'on apprend des langues, mais en fait, l'apprentissage n'est qu'une sous-catégorie du terme *appropriation*, qui comprend des processus plus vastes avec lesquels les individus assimilent les nouvelles connaissances à leur usage personnel (Cuq et Gruca 2005 : 113). Dans notre étude, il est essentiel de faire la différence entre les deux hyponymes de l'appropriation, *apprentissage* et *acquisition*. Pietilä et Lintunen (2014 : 12-13) citent Krashen qui définit ces termes comme deux processus distincts selon la façon et la situation d'appropriation. L'acquisition se déroule implicitement dans les situations naturelles de communication dans lesquelles la transmission du message est le plus important (*ibid.*). L'appropriation de la langue maternelle a toujours lieu à travers l'acquisition tandis que l'apprentissage de langues se déroule consciemment dans les situations formelles (Pietilä et Lintunen 2014 : 12). Selon Cuq et Gruca (2005 : 113), l'apprentissage est « artificiel, explicite, conscient » et se concentre sur la forme. L'apprentissage se déroule souvent dans la classe de langues où l'apprenant apprend les règles de la langue avec lesquelles il peut justifier son usage de la langue. (Pietilä et Lintunen 2014 : 13).

Une autre notion pour parler de l'acquisition d'une langue est celle de *épilinguistique*, créée par Culioli, qui « semble être parfaitement adaptée à la désignation de ces activités qui s'apparentent au comportement métalinguistique mais qui sont effectuées sans contrôle conscient » (Rondal *et al.* 2000 : 143). Ce terme s'oppose à celui de *métalinguistique*, défini par Gombert (1996) de la manière suivante : « la connaissance consciente et le contrôle intentionnel de nombreux aspects du langage ». Selon lui (*ibid.*), la maîtrise consciente, « de façon méta » de ces aspects du langage est nécessaire pour pouvoir accomplir les « nouvelles tâches linguistiques demandées au sujet ». Pourtant, sans tenir compte de si l'on parle de l'acquisition et l'apprentissage ou des activités métalinguistiques et épilinguistiques, nous pensons que la situation d'appropriation n'est pas si clairement divisée en deux dans la vraie vie. Aussi bien l'apprentissage que l'acquisition joue un rôle chez chaque apprenant. Pendant les cours de langues, il est possible d'apprendre les règles de la grammaire consciemment, mais en même temps d'acquérir quelques expressions utilisées par l'enseignant ou apparues dans les livres scolaires.

Baker (1996 : 96) fait remarquer que les différences dans les situations de communication, c'est-à-dire qui parle à qui, de quoi et quand, peuvent avoir un effet sur le niveau des compétences obtenues en langue étrangère. Également, il note (*id.*, p. 96-97) que les différences dans l'attitude, dans la motivation, dans les stratégies d'apprentissage et dans la personnalité jouent un rôle dans l'appropriation d'une langue. Baker (1996 : 101-103) souligne l'attitude et l'aptitude individuelle comme base pour toute l'appropriation langagière. De plus, il (*id.*, p. 111) présente le modèle de moniteur de Krashen, la théorie la plus connue pour l'appropriation d'une langue seconde. Cette théorie ne définit pas l'appropriation selon la situation, c'est-à-dire s'il s'agit de l'enseignement formel ou l'acquisition dans la vie quotidienne, mais l'importance est donnée aux jugements personnels de l'utilisateur de la langue. Les apprenants sont souvent conscients des règles et l'usage de la langue à travers l'apprentissage formel, tandis que ceux qui ont acquis une langue naturellement ont un sentiment sur l'usage juste, même s'ils ne sont pas capables de justifier leur choix. (*ibid.*)

En tenant compte du fait que l'apprentissage d'une langue est un processus conscient, souvent les raisons pour apprendre telle ou telle langue sont claires pour l'apprenant. Selon Baker (1996 : 275-278), il existe trois types de raisons : idéologiques, internationales et individuelles. Les raisons idéologiques impliquent aussi bien l'intégration des groupes minoritaires à la majorité que la possibilité de conserver une langue traditionnelle des apprenants. Les raisons internationales comprennent l'économie, le tourisme et l'information pour lesquelles les compétences linguistiques sont essentielles. Par contre, les raisons individuelles varient un peu plus. La raison pour apprendre une langue peut être l'amélioration de la sensibilité interculturelle, améliorer son développement cognitif, avoir accès à plusieurs possibilités de travail ou tout simplement se cultiver et avoir plus de confiance en soi. (*ibid.*)

2.3. Compétence de communication

La pédagogie actuelle valorise la compétence de communication. Le but de l'enseignement actuel est surtout d'apprendre à communiquer en langue étrangère (Cuq et Gruca 2005 : 264). La compétence de communication est formée de quatre composantes : linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique (Cuq et Gruca 2005 : 265-266). La composante linguistique comprend les connaissances linguistiques sur la grammaire, la phonologie et le vocabulaire, qui sont essentielles pour pouvoir

communiquer en langue étrangère. Pourtant, il ne suffit pas de connaître seulement les règles linguistiques, mais également les règles socioculturelles pour savoir utiliser la langue d'une manière appropriée dans les différentes situations de communication. Cela fait partie de la composante sociolinguistique. La compétence discursive contient la cohésion et la cohérence dans les différentes situations discursives. La compétence stratégique inclut toutes les stratégies verbales et non verbales pour compenser l'imperfection de l'expression langagière, comme les gestes et les périphrases, c'est-à-dire les reformulations langagières (Cuq et Gruca 2005 : 265-266).

Comme la compétence de communication est l'objectif de l'enseignement des langues, la pédagogie actuelle souligne que la langue n'est pas seulement un système individuel de l'apprenant, mais qu'on apprend les langues en interaction avec les autres dans des situations différentes (Pietilä et Lintunen 2014 : 21). Selon Pietilä et Lintunen (*ibid.*), le but n'est pas seulement la connaissance des structures de la langue, mais la compétence d'utiliser la langue dans des situations variées. La langue écrite et la langue orale sont différentes et nécessitent différents types de communication. Par exemple, dans les articles scientifiques les formes grammaticales correctes sont importantes tandis qu'elles ne jouent pas un grand rôle quand on parle avec les amis. (*ibid.*). Pietilä et Lintunen (2014 : 22) constatent que la communication peut être réussie même si les productions langagières ne sont pas courantes et grammaticalement correctes.

2.4. Input langagier

L'input langagier est un terme anglais qui est largement utilisé aussi dans les autres langues. En finnois, il est possible d'utiliser le terme *kielisyöte*, tandis qu'en français le mot anglais est le plus utilisé. Pour ces raisons, nous utilisons également l'appellation anglaise. Pietilä et Lintunen (2014 : 16) définissent le terme *input* en tant que substance langagière autour de l'apprenant qui forme la base pour l'apprentissage ou l'acquisition d'une langue. Baker (1996 : 98) explique que la notion signifie tous les types de langage que l'on entend ou lit en langue étrangère. Pour le processus d'apprentissage, l'input est nécessaire, mais pas suffisant en soi. On a besoin également du feedback, c'est-à-dire du retour de l'information, et de l'output, qui est « la langue produite par l'apprenant ». Le feedback permet à l'apprenant de devenir conscient de son usage langagier et de corriger ses erreurs tandis que l'output aide l'apprenant à développer ses compétences en langue cible. L'input, le feedback et l'output doivent être de bonne qualité et

nombreux dans l'enseignement pour qu'ils soient les plus efficaces.¹ Selon Pietilä et Lintunen (2014 : 17), la quantité d'input exploitée par l'apprenant est cruciale.

Gass *et al.* (2013 : 339-340) critiquent l'importance de l'input dans l'appropriation d'une langue. Selon eux (*ibid.*), la conception qu'une langue est acquise en imitant le langage autour de soi fait partie des idées dépassées du behaviorisme qui base sa conception de l'apprentissage sur l'idée que le comportement souhaité d'un individu est une réponse à la stimulation. Pourtant, comme l'input est tout l'usage langagier autour de l'apprenant, également toutes les paroles incompréhensibles font partie de l'input, même si l'apprenant ne peut pas en profiter (Gass *et al.* 2013 : 340). Pour ces raisons, ils soulignent (*ibid.*) la signification de l'input exploité par les apprenants et l'importance d'adapter les paroles selon le niveau de l'apprenant, si celui-ci n'est pas un locuteur natif. Gass *et al.* (2013 : 343) constatent que sans comprendre la langue, il est impossible de l'apprendre, et pour cela l'input destiné aux apprenants doit être simplifié et compréhensible.

¹VivaLing (2015) : <https://vivaling.com/trois-facteurs-determinants-pour-lapprentissage-des-langues-par-les-enfants/?lang=fr>

3. Immersion linguistique

Dans ce chapitre nous présenterons le programme d'immersion linguistique. L'enseignement du FLE en Finlande ne peut pas être considéré comme immersion proprement dite, mais il faut plutôt parler de l'enseignement en langue étrangère, si les cours se déroulent uniquement en français. Le terme *immersion* peut être utilisé seulement quand la langue d'immersion a un statut d'une langue seconde, ce qui n'est pas le cas du français en Finlande. Pourtant, nous voulons présenter cette méthode dans notre étude parce qu'elle semble avoir des avantages significatifs pour l'apprentissage et nous pensons que cette méthode peut être appliquée également dans les cours de langue qui suivent la pratique courante de l'enseignement, surtout sous la forme de maximiser l'utilisation de la langue cible. Nous commencerons par présenter l'immersion dans le monde, puis en Finlande. Nous examinerons les principes de cette méthode et nous évoquerons les atouts et les défauts de l'immersion.

3.1. L'immersion linguistique dans le monde

L'immersion linguistique, une méthode pédagogique développée au Canada francophone dans les années 1960, a comme but d'améliorer les connaissances du français parmi les enfants anglophones (Cummins 2007 [1995] : 158). L'initiative pour rendre l'enseignement du français plus efficace est née chez les parents anglophones dans une banlieue montréalaise quand ils remarquaient que les enfants francophones apprenaient l'anglais facilement dans les parcs de loisirs et dans les rues. Par contre, les enfants anglophones n'apprenaient le français qu'à l'école. Le modèle de l'immersion essaye d'imiter cette acquisition naturelle d'une langue seconde, mais il est important de commencer tôt. (Laurén 2007 [1995] : 19). Laurén (2007 [1995] : 21-22) constate que la base de l'immersion repose sur le constructivisme de Dewey, Vygotsky et Piaget. Les constructivistes soulignent le rôle actif de l'individu en tant que apprenant et pensent que les nouvelles connaissances se basent sur les informations précédentes de l'individu sur le même sujet. Surtout au Canada, la pédagogie de l'immersion a été influencée par le mouvement « The Whole Language Movement » qui souligne la fonction des mots en tant que parties complètes de la langue qui construisent les significations. (*ibid.*). Ainsi, les enfants doivent par exemple apprendre à lire les mots entiers, pas de lettres ou des combinaisons de lettres (Bomengen 2010).

L'immersion linguistique est destinée aux enfants de la majorité linguistique pour qu'ils obtiennent des connaissances en une langue seconde. L'enseignement se déroule dans une autre langue que la langue maternelle pendant la plupart du temps, mais l'immersion prend en considération que la langue maternelle des élèves ne se dégrade pas. Pour cela, une partie de l'enseignement a lieu en langue maternelle, mais il est important que les enfants apprennent à lire et à écrire d'abord en langue d'immersion. Pour que l'immersion soit bien réussie, il est important que tous les élèves aient le même point de départ, c'est-à-dire qu'ils n'aient pas de connaissances préliminaires de la langue étudiée. (Laurén 1999 : 20-21).

Il existe trois types d'immersion au Canada : l'immersion précoce commençant à l'école maternelle, l'immersion moyenne commençant aux degrés 4 ou 5 et l'immersion tardive commençant au degré 7 (Cummins 2007 [1995] : 159-160). Il peut s'agir aussi bien de l'immersion totale que partielle, selon la quantité de la langue d'immersion utilisée. Dans l'immersion totale, la langue cible est utilisée au début dans tout l'enseignement, tandis que l'enseignement en langue maternelle commence après quelques années. Par contre, en immersion partielle, toutes les deux langues sont utilisées simultanément dans l'enseignement dès le début. (Buss et Laurén 2007 [1998] : 29). Cependant, dans tous ces programmes, au début l'enseignement se déroule en langue cible au moins 50 % du temps et l'utilisation de la langue maternelle augmente vers la fin de la scolarisation (Cummins 2007 [1995] : 159-160).

Au début, il est important que les élèves restent en contact avec la langue cible tout le temps, mais plus tard l'enseignement doit viser à développer les compétences en langue maternelle des élèves. Pour cela, les élèves étudient au début les matières en langue d'immersion, et plus tard la même matière est enseignée en langue maternelle pour que les élèves apprennent les termes en toutes les deux langues. (Buss et Laurén 2007 [1998] : 31). Les recherches canadiennes montrent que l'enseignement en français n'empêche pas le développement de l'anglais académique, même si certaines connaissances, comme l'orthographe, nécessitent plus de temps pour atteindre le niveau des élèves enseignés uniquement en anglais. (Cummins 2007 [1995] : 159-160). Par contre, Cummins (*id.*, p. 160) explique que même si les compétences de compréhension en langue cible correspondent au niveau des natifs chez les élèves dans l'immersion, leurs compétences de production restent inférieures. Une raison pour cela est le type d'interaction dans l'immersion, qui a tendance à être centré sur l'enseignant et ne donne

pas beaucoup de possibilités aux élèves d'utiliser leurs compétences en français (*ibid.*). Baker (1996 : 332) souligne que les élèves en immersion française risquent de devenir seulement passivement bilingues en Amérique du Nord à cause de la domination de la culture anglophone.

L'immersion canadienne connaît aussi un autre problème, inexistant dans les programmes de l'immersion en Finlande, qui est le grand nombre des élèves qui interrompent leurs études dans l'immersion à cause des problèmes académiques ou de comportement (Cummins 2007 [1995] : 160). Selon Cummins (*id.*, p.161), il existe un débat au Canada concernant l'applicabilité des méthodes de l'immersion à tous les élèves. Comparé au programme de l'immersion en Finlande, les différences les plus importantes entre ces deux méthodes sont : 1) En Finlande, l'enseignement en langue maternelle commence plus tôt qu'au Canada. 2) Les élèves finlandais ont plus de contact avec la langue suédoise en dehors du milieu scolaire. Cela ne s'explique pas par les différences dans les situations linguistiques qui sont similaires dans les deux pays, mais surtout par ce que les élèves finlandais sont plus motivés d'utiliser leurs compétences linguistiques. 3) La méthode finlandaise est plus centrée sur les élèves. Tous ces facteurs jouent un rôle pour que le taux des élèves interrompant leurs études soit minimal parmi le programme de l'immersion finlandaise. (Cummins 2007 [1995] : 164).

Avec pour modèle précurseur le Canada, l'immersion linguistique a été introduite aussi dans les autres régions qui ont une situation sociolinguistique similaire. Artigal et Laurén (2007 [1990] : 169-170) expliquent les conditions primaires pour l'immersion linguistique. Premièrement, la langue maternelle des élèves doit être la langue dominante dans la région. Ainsi, ils ne risquent pas de perdre leur propre langue et culture à cause de la langue de scolarisation. Deuxièmement, l'immersion doit être un choix optionnel pour que les élèves et leurs parents soient motivés. Finalement, la pédagogie de l'immersion doit souligner la langue comme moyen de communication. Artigal et Laurén (*id.*, p. 172) constatent que l'immersion est développée dans les régions bilingues au début, mais il semble que cette méthode se répande aussi dans des régions unilingues, ce qui s'est déjà passé au Canada.

En 1983, commence le programme de l'immersion en Catalogne pour les enfants hispanophones (Artigal et Laurén 2007 [1990] : 169). Comparé au Canada, où le point

de départ pour l'immersion était les raisons économiques, la Catalogne introduisait la pédagogie d'immersion surtout pour des motifs politiques (Vartio 1994 : 49). Pendant plusieurs années, la langue catalane n'a pas eu de statut officiel, mais finalement la loi de 1975 autorisait l'enseignement du catalan, ce qui marquait aussi le début pour les programmes d'immersion précoce totale. Pourtant, le programme catalan concerne seulement les enfants de 4 à 7 ans, tandis que l'immersion en Finlande dure tout au long de l'enseignement obligatoire. A partir de l'âge de 8 ans, les enfants en Catalogne participent à l'enseignement bilingue, sans tenir compte de la langue de l'enseignement primaire. (Artigal et Laurén 2007 [1990] : 171). Une difficulté pour l'immersion catalane est la similarité entre les langues catalane et espagnole, qui cause des confusions et n'augmente pas la motivation chez les apprenants pour bien maîtriser le catalan (Laurén 1992 : 18).

Les programmes de l'immersion se sont répandus dans le monde et selon Baker (1996 : 184), il existe un enseignement en immersion, en plus du Canada, de la Catalogne et de la Finlande citées au-dessus, au pays Basque, au Japon, en Australie, en Suisse, en Écosse pour ceux qui parlent gaélique et au Pays des Galles et en Irlande. Laurén (1999 : 155) présente aussi un modèle de l'immersion italienne, dans la province bilingue du Tyrol du Sud où les enfants italophones apprennent l'allemand à travers l'enseignement d'immersion. Il existe également des programmes d'enseignement pour les « langues d'héritage » dont le but est d'aider les enfants d'une minorité d'avoir accès à leur langue traditionnelle ou ethnique. C'est le cas pour le gaélique, le gallois et le catalan, mais aussi par exemple pour l'espagnol aux États-Unis, le finnois en Suède, la langue maori en Nouvelle-Zélande et les langues aborigènes en Australie. (Baker 1996 : 184).

Selon Laurén (1992 : 19-20), le terme *immersion* est utilisé également dans des cas qui ne le sont pas selon la définition canadienne du terme. Il présente (*ibid.*) trois types d'immersion, ayant en commun seulement le fait que l'enseignement se déroule dans une langue qui n'est pas la langue maternelle des apprenants. Le modèle enrichissant (*rikastava malli*) est celui qui forme la base pour les principes de l'immersion canadienne. Ce modèle a comme but d'introduire une langue de minorité chez les enfants d'une majorité linguistique et de cette manière enrichir leurs compétences linguistiques. Par contre, le modèle intégrant (*integroiva malli*) vise à intégrer les enfants parlant une langue de minorité à la société d'une langue de majorité, par

exemple c'est le cas aux États-Unis pour les enfants hispanophones. De plus, il existe le modèle émancipé (*emansipoiva malli*) dont le but est de renforcer une langue dont le statut est menacé, par exemple au Pays de Galles on veut renforcer la langue galloise par ce type d'immersion. (Laurén 1992 : 19-20).

3.2. L'immersion linguistique en Finlande

La situation linguistique de la Finlande est favorable aux programmes de l'immersion linguistique parce que notre pays connaît deux langues officielles : le finnois et le suédois. Même si le nombre de suédophones en Finlande reste assez bas, la langue suédoise possède un statut important et les deux langues sont présentes dans la vie quotidienne dans les régions bilingues. De plus, la langue suédoise joue un rôle essentiel dans la coopération économique et culturelle entre les pays nordiques. (Artigal et Laurén 2007 [1990] : 170). Selon Vartio (1994 : 49-50), la Finlande, petit pays loin du centre de l'Europe, a besoin de compétences langagières diversifiées pour maintenir sa compétitivité au plan international.

L'immersion linguistique en Finlande a débuté dans la ville bilingue de Vaasa où les premiers élèves ont commencé leurs études en 1987 (Björklund *et al.* 2007 : 9). Au début, l'immersion retenait l'attention du grand public à cause de sa différence comparée aux autres méthodes utilisées. Comme il s'agissait d'un projet pilote, il était important de faire des recherches et de rapporter le progrès régulièrement. (Björklund *et al.* 2007 : 10). Le manque de matériaux et les compétences insuffisantes concernant cette nouvelle méthode étaient un problème au début de l'immersion. Les enseignants participaient aux formations complémentaires et l'université avait la responsabilité de l'élaboration du programme. (*id.*, p. 14) Aujourd'hui, l'immersion à Vaasa est toujours caractérisée par la coopération étroite entre les chercheurs et les enseignants, en plus l'université de Vaasa est un précurseur pour ce qui est de la recherche et l'éducation concernant l'immersion linguistique (Björklund *et al.* 2007 : 11-12). Rapidement, le programme d'immersion a devenu très populaire et il s'est répandu aux autres régions de la Finlande. (*id.*, p. 14). Selon Laurén (1999 : 91), ce sont plutôt les villes où la méthode a été adaptée en Finlande, surtout parce qu'il existe une grande conscience de l'importance des compétences linguistique chez les citoyens.

Traditionnellement, l'immersion en Finlande suit le modèle de l'immersion précoce totale et il s'agit principalement de l'immersion en suédois (Meriläinen et Seikkula-Leino 2010). A la différence du modèle canadien, l'immersion finlandaise introduisait l'enseignement de la lecture et de l'écriture dès le début dans les deux langues, mais cette pratique s'avérait trop compliquée aussi bien pour les élèves que pour les enseignants (Björklund *et al.* 2007 : 11). Pourtant, l'immersion finlandaise reste toujours caractérisée par un enseignement de la langue maternelle qui commence assez tôt, même si les élèves apprennent à lire et à écrire en premier en langue d'immersion. L'enseignement des langues étrangères commence également plus tôt dans le programme finlandais, ce qui rend le modèle plutôt plurilingue que bilingue. (*ibid.*). En ce qui concerne la lecture chez les élèves en immersion, les différences entre la langue maternelle et la langue d'immersion peuvent jouer un rôle. La relation entre l'orthographe et la phonologie est plus compliquée en suédois tandis que les règles du finnois sont assez faciles à apprendre si l'on vient d'apprendre celles du suédois. Ainsi, la situation est plus favorable aux enfants finnophones qu'aux enfants anglophones apprenant premièrement le français. (Laurén 1999 : 127).

Il est nécessaire de faire la distinction entre les notions *immersion linguistique* et *enseignement en langue étrangère*. Ces programmes diffèrent surtout en ce qui concerne l'usage de la langue étrangère dans l'enseignement. Les programmes de l'immersion utilisent davantage la langue d'immersion que les programmes de l'enseignement en langue étrangère. Dans l'immersion, il faut utiliser la langue d'immersion au moins 50% du temps, tandis que pour l'enseignement en langue étrangère le pourcentage est de 25%. Remarquable est aussi le fait que dans l'enseignement en langue étrangère, les élèves apprennent à lire et à écrire en leur langue maternelle, pas en langue étrangère. L'enseignement en langue étrangère ne peut pas toujours suivre les mêmes principes que l'immersion linguistique. Cela concerne surtout la nécessité d'avoir des enseignants bilingues qui comprennent aussi la langue maternelle des élèves. Mais cela concerne également les apprenants, qui en immersion ne doivent pas savoir la langue d'immersion au début tandis que dans l'enseignement en langue étrangère, il y a très souvent des élèves qui ont la langue d'enseignement comme leur langue maternelle. (Meriläinen et Seikkula-Leino 2010).

En Finlande, le programme cadre pour l'école primaire et le collège (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*, POPS) définit les objectifs également concernant les

programmes d'immersion. POPS (2014 : 86) déclare que, en plus des langues officielles du pays, on peut utiliser d'autres langues en tant que langues d'enseignement, si cette pratique ne met pas en danger les objectifs posés à l'enseignement par le programme cadre. De plus, chaque école possède sa langue d'enseignement, mais il est également possible d'utiliser d'autres langues dans l'enseignement si cela ne met pas en péril la possibilité des élèves de suivre l'enseignement (POPS 2014 : 89). POPS (*ibid.*) fait la distinction entre les différents types de l'enseignement bilingue. Les programmes bilingues vastes contiennent l'immersion précoce totale en langue nationale (finnois ou suédois) et l'enseignement bilingue vaste en d'autres langues. Ainsi, en Finlande le terme immersion n'est valide que pour les programmes en finnois et suédois, même si l'enseignement bilingue peut être effectué en d'autres langues de la même manière qu'en langues nationales (POPS 2014 : 89). De plus, POPS (*ibid.*) reconnaît une type de l'enseignement bilingue qui est plus succinct, dénommé l'enseignement enrichi par les langues (*kielirikasteinen opetus*). Les pourcentages de matières enseignées en langue cible jouent un rôle pour les définitions. En immersion, au moins 50 % de l'enseignement est en langue cible, même si le pourcentage élevé du début diminue petit à petit, tandis que la définition pour l'enseignement bilingue vaste exige qu'au moins 25 % de l'enseignement se déroule en langue cible. Si le pourcentage est inférieur à 25%, il s'agit de l'enseignement enrichi par les langues. (POPS 2014 : 91-92).

Selon POPS (2014 : 89), l'objectif de l'enseignement bilingue est d'obtenir de bonnes connaissances en langue cible et en langue d'enseignement de l'école. Dans l'enseignement bilingue, on souligne la communication naturelle, l'interaction, l'approche actionnelle et l'utilisation active de la langue. Le milieu authentique pour utiliser la langue est important et pour cela l'école s'engage dans le bilinguisme pour que les apprenants aient des possibilités d'utiliser la langue également en dehors de l'enseignement formel. L'enseignement bilingue vise à fonder les bases pour l'apprentissage constant des langues durant toute la vie des apprenants et il vise également à ce que les apprenants apprécient les langues et les cultures différentes. (POPS 2014 : 89).

L'immersion linguistique ne doit pas être confondue avec une pédagogie assez nouvelle CLIL (*content and language integrated learning*). Cela signifie que l'on enseigne les matières théoriques en langue cible (Kukkonen 2006 : 148). L'enseignement de CLIL connaît un but double : l'apprentissage des contenus théoriques et d'une langue en

même temps (*id.*, p. 156). Cette pédagogie correspond aux recommandations européennes sur le plurilinguisme et l'amélioration de l'enseignement des langues. (Björklund 2006 : 189). CLIL n'est pas un domaine d'enseignement explicite, mais Björklund (2006 : 190-191) explique qu'il en existe plusieurs variétés, les unes se concentrant plus sur la maîtrise des contenus, les autres soulignant davantage les compétences langagières obtenues. Pourtant, tous les programmes CLIL ont en commun surtout le but principal, qui est de rendre l'enseignement d'une langue plus efficace (*ibid.*).

3.3. Les principes pédagogiques

Le but de l'immersion linguistique est d'atteindre une compétence de communication chez les apprenants. Le but en soi n'est pas exceptionnel, mais ce sont plutôt les moyens visant à l'objectif qui distinguent l'immersion des autres méthodes et surtout des pratiques courantes de l'enseignement. Il s'agit plutôt du processus de l'acquisition que de l'apprentissage parce que dans l'immersion, l'apprentissage d'une langue se déroule de la même manière que l'acquisition de la langue maternelle, naturellement et inconsciemment. Entre autres, la langue est un moyen de communication dont la fonction principale et primaire est de transmettre un message. Cette nécessité d'avoir besoin de la langue pour communiquer augmente la motivation chez les apprenants et quand leurs compétences s'améliorent, ils remarquent aussi que la langue suit quelques régularités qu'ils peuvent appliquer en tant qu'utilisateurs de langue, c'est-à-dire que leurs compétences métalinguistiques les aident à formuler les phrases (Björklund *et al.* 2007 : 9-10).

Traditionnellement, les buts initiaux de l'immersion canadienne sont de faire les apprenants capables d'utiliser le français à l'écrit et à l'oral, qu'ils atteignent les mêmes objectifs en compétences que les élèves dans l'enseignement courant et qu'ils apprécient la culture et les traditions des Canadiens francophones mais aussi des Canadiens anglophones (Baker 1996 : 180). Ces mêmes buts restent valables pour l'immersion en Finlande, mais comme nous l'avons déjà constaté plus haut, ce sont vraiment les méthodes variées qui font de l'immersion une pédagogie intéressante. Selon Cuq et Gruca (2005 : 342), l'immersion est « devenue une véritable méthodologie didactique » dont le but est de créer des situations naturelles d'acquisition dans le milieu

formel de l'école et de mettre le plus possible l'apprenant en contact avec la langue cible.

Selon Björklund *et al.* (2007 : 9-10) le rôle de l'enseignant est essentiel dans l'immersion. Il doit créer des situations de communication et des possibilités d'utiliser la langue et également fonctionner comme un modèle linguistique. Pourtant, Laurén (2007 : 25) constate que l'enseignant ne doit pas être le modèle linguistique le plus important, mais un seul parmi plusieurs. Un principe qui caractérise l'immersion est le modèle « un adulte, une langue », c'est-à-dire que chaque membre du personnel de l'école n'utilise qu'une seule langue avec un groupe d'élèves, même s'il parle les deux (Laurén 1995 : 23). Il faut qu'il y ait des enseignants qui enseignent en suédois et parlent seulement suédois, mais en même temps il y a aussi des enseignants qui enseignent en finnois et utilisent la langue maternelle dans toute la communication avec les élèves (Södergård 2006 : 97). De plus, Laurén (2007 : 21) souligne qu'il existe une règle de base selon laquelle l'enseignant ne doit pas parler devant toute la classe plus que 20% du temps. C'est surtout pour rendre le modèle plus centré sur les apprenants.

Une raison pour expliquer le succès de l'immersion précoce totale est le fait que les enfants en bas âge sont capables d'apprendre une langue plus facilement que les adultes et les jeunes. L'immersion se concentre au début sur la compréhension orale et les enfants ne sont pas obligés d'utiliser la langue d'immersion dès le début. C'est surtout pour que les apprenants n'adoptent pas d'attitudes négatives envers cette nouvelle langue. Par contre, ils peuvent utiliser leur langue maternelle et le plus souvent, l'enseignant est une personne qui parle aussi la langue maternelle des apprenants. Le rôle de l'enseignant est essentiel parce que son langage doit être compréhensible aux enfants. Il doit rendre la langue accessible aux enfants, mais en même temps il doit améliorer les compétences langagières de l'enfant. De plus, surtout au début, l'enseignant ne doit pas tout le temps corriger les fautes des apprenants parce que cela rendrait l'apprentissage plus décourageant. La précision langagière se développe en tout cas au cours des années de scolarisation. (Baker 1996 : 333-336).

Arnau (1994 : 14-15) justifie la supériorité du programme d'immersion par le temps consacré à la langue cible et par des solutions pédagogiques bien réussies. Pour obtenir les compétences orales dans une langue, le temps utilisé pour enseigner en langue cible est essentiel, mais pas le seul facteur qui explique l'acquisition de la langue. Pourtant,

l'immersion précoce totale reste le programme idéal à l'aide duquel on obtient de meilleurs résultats à cause du jeune âge des enfants. Du point de vue pédagogique, l'enseignement en immersion est interactif et lié au contexte ; de plus les contenus sont enseignés thématiquement. Le même thème est introduit dans les cours de langues, de mathématiques, de biologie et cetera, ce qui aide les élèves à structurer l'information. (Arnau 1994 : 14-15). Selon Arnau (*id.*, p. 17), les enseignants d'immersion utilisent un peu plus de stratégies de communication, par exemple répètent et reformulent leurs paroles et utilisent plus de support visuel.

Baker (1996 : 337) liste quelques techniques utilisées par les enseignants d'immersion. Les gestes, les expressions et les images offrent un support visuel, les élèves sont encouragés à prendre des initiatives, les nouveaux matériaux sont associés à l'information déjà connue, l'enseignant assure que les apprenants le comprennent, il répète ses paroles et il utilise des méthodes variées. Les tâches, la créativité et les contenus définis dans le programme cadre jouent un rôle principal dans l'immersion (*ibid.*). Toutes ces techniques peuvent également être exploitées dans l'enseignement courant des langues.

3.4. Les atouts et les défauts de la méthode

Il existe de nombreuses études concernant l'immersion linguistique aussi bien au Canada qu'en Finlande. Dans le cadre de cette recherche, nous ne pouvons pas nous familiariser avec toutes, mais nous nous concentrerons à présenter quelques atouts et défauts de la méthode apparus dans les recherches que nous avons consultées.

Baker (1996 : 200-201) cite quelques recherches qui aboutissaient à des résultats contradictoires en ce qui concerne l'immersion linguistique. Macnamara (1966, cité d'après Baker 1996 : 200) constate que les élèves irlandais en immersion ont 11 mois de retard par rapport aux élèves en éducation courante en arithmétique à cause de l'utilisation de la langue irlandaise dans l'enseignement. Par contre, les études faites en Amérique du Nord montrent que les enfants en immersion atteignent le même niveau que les enfants en enseignement de la pratique courante (Baker 1996 : 200-201).

Les études confirment qu'en ce qui concerne la langue d'immersion, les élèves en immersion atteignent des compétences de compréhension orale et écrite comparables au niveau des natifs, tandis que les compétences de production restent inférieures. La

raison pour cela est que la langue cible devient une chose liée à l'école pour les élèves en immersion et ils n'ont pas beaucoup de possibilités d'utiliser leurs compétences en dehors du milieu scolaire. Mais comment l'immersion influe-t-elle sur le développement de la langue maternelle ? Au début, les élèves en immersion progressent moins bien en langue maternelle que les élèves en enseignement courant, ce qui est normal étant donné l'absence de la langue maternelle pendant les premières années de l'immersion. Pourtant, normalement après six ans de scolarisation, ils attrapent les autres ou même dépassent le niveau atteint dans l'enseignement de la pratique courante. Une explication proposée est que le bilinguisme a un effet positif sur les processus cognitifs ce qui fait que les apprenants sont plus conscients des phénomènes linguistiques. (Baker 1996 : 204). En Finlande, Elomaa (2007 [2003] : 94) a examiné les compétences écrites de la langue maternelle chez les élèves en immersion, et elle constatait que, à part quelques petites interférences suédoises, l'immersion ne semblait pas avoir perturbé le développement de la langue maternelle.

Selon Baker (1996 : 205), les résultats positifs concernent surtout les apprenants en immersion précoce totale qui, comparés aux apprenants dans les programmes d'immersion partiels ou tardifs, obtiennent un bon niveau aussi dans les matières scolaires non linguistiques. De plus, un lien positif entre l'attitude, la motivation et les stratégies d'apprentissage a été établi avec l'immersion linguistique (*id.*, p.206). Cependant, l'immersion connaît aussi quelques problèmes. Selinker, Swain et Dumas (1975, cité d'après Baker 1996 : 206) ont remarqué que la précision langagière, surtout dans la grammaire, ne correspondait pas toujours au niveau des natifs et aux élèves en immersion il leur manquait les compétences sociolinguistiques, comme l'usage naturel du vouvoiement. De plus, le langage utilisé dans la classe a tendance à exclure quelques formes grammaticales, comme les temps du passé (Baker 1996 : 206).

Même si l'immersion produit des individus fonctionnellement bilingues, Baker (1996 : 206) constate que dans les recherches, on remarquait que les apprenants n'utilisent pas la langue d'immersion en dehors de l'école, soit à cause du manque d'occasions, soit à cause du manque de confiance en soi ou simplement à cause de la volonté de préférer leur langue maternelle. Les résultats positifs liés à l'immersion doivent être observés d'une manière critique, parce que l'immersion est un programme qui a tendance à attirer les enfants des classes moyennes ayant un support parental à domicile. Également, les enseignants dans l'immersion sont souvent intéressés par les nouvelles méthodes et

veulent développer leurs compétences. Ainsi, les programmes d'immersion ont toutes les possibilités de réussir comme base de départ. (Baker 1996 : 207).

Cummins (2007 [1995] : 161) reconnaît également les effets positifs sur le bilinguisme au développement cognitif et langagier. Selon lui (*ibid.*), les enfants bilingues doivent manipuler deux fois plus d'*input* langagier ce qui leur donne plus d'expérience pour analyser les structures linguistiques. Cummins (*id.*, p.162) conclut que le développement du bilinguisme supplémentaire et la capacité de lire et d'écrire en deux langues ne provoque pas de conséquences négatives sur le développement académique, linguistique ou intellectuel de l'enfant, mais au contraire, les résultats montrent que les enfants bilingues acquièrent quelques bénéfiques métalinguistiques, académiques et intellectuels.

Stanutz (1992 : 73-75) présente les avantages et les désavantages de l'immersion canadienne. Les points positifs selon lui (*ibid.*) sont les suivants : 1) Les enfants parlent sans hésitation et ont confiance en eux quand ils parlent la langue d'immersion. 2) Les enfants connaissent la culture française et ont une attitude positive envers le Canada francophone. 3) L'immersion est convenable aux enfants talentueux, mais également à ceux qui souffrent des problèmes d'apprentissage. 4) L'immersion précoce totale est le choix des parents, alors la pression sociale n'a pas d'importance comme c'est le cas avec les enfants plus âgés. 5) Dans toutes les matières scolaires, les enfants en immersion obtiennent les mêmes compétences académiques que les enfants dans les écoles normales. Les désavantages sont liés aux enseignants, qui sont difficiles à recruter ou qui n'ont pas de compétences nécessaires, mais également aux dépenses causées par le programme (Stanutz 1992 : 74-75). Par contre, Laurén (1991 : 7) constate que l'immersion linguistique en Finlande ne cause pas de frais supplémentaires parce que le programme est réalisé dans le cadre de l'école normale et il est facile de recruter des enseignants suédophones dans les régions bilingues de la Finlande.

Comme le montrent les recherches, les enfants jeunes ont de meilleures capacités d'acquérir une langue que les adultes. Pourtant, il existe un préjugé chez les parents qui pensent que leurs enfants éprouvent les mêmes difficultés en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue, que c'est aussi difficile pour les jeunes que pour eux. Les enseignants de langues étrangères témoignent que les élèves en immersion semblent être plus disposés à suivre l'enseignement en langue cible. Comparés aux élèves en

enseignement courant, les enfants en immersion n'ont pas d'attitudes négatives contre l'utilisation de la langue cible, parce qu'ils sont habitués à essayer de comprendre l'ensemble, et non pas les détails. Ainsi, l'utilisation d'une langue étrangère ne les gêne pas dans l'enseignement. (Laurén 1999 : 130-131).

Selon Laurén (1999 : 175), les résultats de l'immersion suédoise en Finlande sont excellents. Même si les apprenants ne deviennent pas bilingues de la même manière que les enfants dans les familles bilingues, ils obtiennent un bilinguisme fonctionnel avec une confiance en leurs compétences et une volonté d'utiliser le suédois. Les élèves en immersion reçoivent une aptitude à comprendre et à communiquer assez rapidement, leur vocabulaire du suédois devient plus diversifié que celui des élèves en enseignement courant et, ce qui est le plus étonnant, leurs compétences en finnois sont meilleures que chez leurs camarades qui ne sont pas en immersion (*id.*, p. 175-176).

Cependant, quelle est l'opinion des apprenants concernant l'immersion linguistique ? Dans son mémoire de maîtrise, Antola (2004) a examiné les attitudes et les expériences des élèves du collège à l'égard de l'immersion linguistique. Ses résultats montraient que la plupart des élèves étaient assez satisfaits de l'immersion, mais les problèmes de compréhension et l'utilisation excessive ou minimale du suédois étaient les aspects négatifs ressentis par les apprenants. En tout cas, les élèves dans les programmes de l'immersion trouvaient qu'il était important de parler suédois et pensaient que leurs compétences linguistiques étaient un atout dans l'avenir. (Antola 2004 : 98-99).

La recherche de Södergård (2006) se concentre également sur les expériences des élèves en immersion. Elle a interviewé huit élèves en sixième, âgés de 12-13 ans et en général, ils étaient positifs envers l'immersion. Tous disaient que le choix de leurs parents, de les mettre en immersion, était bon et la plupart d'entre eux pensaient que l'immersion était une bonne chose. Ils ne se souvenaient pas très bien de leurs premiers jours en immersion, mais excepté les difficultés de compréhension au début, personne ne décrivait l'expérience comme traumatisante ou angoissante. Vers la fin de la scolarisation la quantité enseignée en finnois a augmenté, mais pourtant, les élèves pensaient qu'ils avaient appris aussi bien dans les deux langues. Les enfants pensaient que l'immersion était utile pour eux et ils semblaient fiers de leurs compétences en suédois. La plupart mentionnaient qu'ils parlaient bien la langue, mais pas parfaitement et quelques-uns l'utilisaient même en dehors du milieu scolaire. (Södergård 2006 : 85-

107). Les recherches d'Antola et de Södergård montrent que la plupart des élèves en immersion sont satisfaits de cette méthode.

4. Utilisation de la langue cible dans l'enseignement d'une langue étrangère

Dans ce chapitre nous établirons un bilan sur l'utilisation de la langue cible dans la pratique courante de l'enseignement. Nous verrons les recommandations sur l'utilisation de la langue cible et nous les comparerons avec la réalité et les recherches faites. Finalement, nous examinerons ce que dit le programme cadre finlandais sur l'utilisation de la langue cible dans l'enseignement.

4.1. Les principes et la réalité

Traditionnellement, les enfants faisant partie d'une majorité linguistique sont scolarisés en leur langue maternelle et l'enseignement d'une langue étrangère ne prend qu'une petite partie de leur emploi du temps. Même si les enfants apprennent une langue étrangère pendant environ 10 ans, tous ne sont pas capables de communiquer couramment avec les locuteurs natifs après leurs études. La pratique courante de l'éducation fournit aux apprenants des compétences bilingues très rarement, mais le plus souvent l'aisance de parler chez des apprenants ne correspond pas au niveau souhaité. Une exception de cette tendance est l'enseignement de l'anglais en Scandinavie où les raisons commerciales augmentent la motivation chez les apprenants d'investir dans les études d'une langue internationale. (Baker 1996 : 179-180).

Selon les recommandations d'*American Council on the Teaching of Foreign Languages*, plus de 90 % de la communication pendant le cours d'une langue étrangère doit se dérouler en langue cible (Crouse 2012 : 23). Selon Pietilä et Lintunen (2014 : 16), l'apprentissage d'une langue exige toujours que la langue soit parlée autour des apprenants qui de cette façon entendent comment on parle cette langue. Crouse (2012 : 24) constate que pour appuyer le développement des compétences langagières et culturelles chez les apprenants, l'enseignement des langues doit inclure suffisamment de communication et de réactions mutuelles en langue cible. Dans la plupart des cas, les apprenants n'ont pas de possibilités d'entendre la langue étrangère en dehors de la classe, et pour cela, le rôle de l'enseignant en tant que producteur de l'input langagier est important (*ibid.*). Pourtant, la recommandation de 90 % ne signifie pas que l'utilisation de la langue maternelle soit complètement interdite. La discussion concernant les structures d'une langue, l'explication des mots-clés et les choses

pratiques du cours sont des exemples sur les situations où plusieurs enseignants utilisent la langue maternelle des apprenants (Crouse 2012 : 25). Les enseignants pensent souvent qu'il est justifié d'utiliser la langue maternelle pour discuter des choses importantes. Cependant, cette pratique donne aux apprenants l'impression que les choses dites en langue étrangère n'ont pas d'importance et qu'ils peuvent très bien les ignorer parce que tout ce qui est important est dit en leur langue maternelle (*id.*, p. 26).

Pour l'enseignant, l'utilisation de la langue cible pose deux grands défis : comment utiliser la langue cible pour que les apprenants puissent la comprendre et comment motiver les apprenants à utiliser la langue cible aussi entre eux (Crouse 2012 : 23). Le soutien principal de l'enseignement en langue cible est le support réussi et soigneusement réfléchi pour faciliter la compréhension. Crouse (2012 : 24) mentionne comme exemple les gestes, le support visuel, le contrôle de compréhension, la discussion sur le sens des mots, l'enseignement des stratégies d'apprentissage et le développement progressif du degré de difficulté de l'input langagier. De plus, Crouse (2012 : 24) parle d'un enseignant qui utilise les présentations PowerPoints comme support. Ces présentations sont interactives et avancent par étapes ce qui aide les apprenants à communiquer en langue cible parce que les mots-clés et le support visuel sont visibles tout le temps. En général, il est assez difficile d'engager les apprenants à utiliser la langue cible en classe constamment. Selon Crouse (2012 : 25), l'atmosphère en classe joue un rôle important et l'enseignant doit encourager les apprenants à utiliser la langue cible et établir une bonne relation avec les apprenants.

Meriläinen et Seikkula-Leino (2010) présentent le modèle spiral qui aide les enseignants à utiliser une langue étrangère sur un niveau compréhensible aux apprenants. L'idée principale de ce modèle est d'associer les nouveaux contenus sur ce que les apprenants savent déjà. D'abord, c'est l'enseignant qui produit l'input langagier, mais plus tard, les apprenants sont encouragés à exploiter ces nouveaux contenus langagiers. La langue utilisée dans l'enseignement est souvent à la limite de la capacité maximale des apprenants et pour cela, il est important de rendre l'enseignement concret et d'assurer que les apprenants ont compris les contenus enseignés. Les répétitions et les simplifications sont typiques de l'enseignement en langue cible. Les routines prévues et le développement systématique du lexique aident les apprenants surtout au début. De plus, il est important que l'enseignement soit centré sur les apprenants et qu'ils

entendent également les autres modèles linguistiques en plus de l'enseignant. (Meriläinen et Seikkula-Leino 2010).

Pour ce qui est de l'utilisation de la langue cible dans la classe, il n'existe pas de règles générales valables pour tous. Il est assez différent d'enseigner à des étudiants universitaires uniquement en langue cible que d'essayer d'introduire les mêmes méthodes dans une classe du collège où la motivation des apprenants peut varier constamment, comme leurs compétences pour suivre l'enseignement en langue cible. Enseigner en langue cible n'est pas une tâche facile pour les enseignants non plus. Cela nécessite un planning soigneux et il existe énormément de prétextes pour ne pas l'appliquer à la pratique. Les enseignants craignent que les apprenants ne comprennent pas, ils pensent que quelques langues sont simplement trop difficiles ou qu'ils n'ont pas assez de temps pour planifier tout et en même temps enseigner les contenus définis dans les programmes cadres. Pourtant, en suivant la règle des 90 %, les enseignants peuvent augmenter les compétences langagières de leurs étudiants. De plus, étant donné que les études d'une langue ne prennent que quelques heures dans une semaine, il est essentiel que les enseignants utilisent la langue cible presque tout le temps, parce que cela peut être la seule situation où les apprenants ont la possibilité d'entendre la langue. (Crouse 2012 : 23).

Crouse (2012 : 26) souligne que l'utilisation de la langue maternelle n'est pas bonne ou mauvaise en soi, mais l'enseignant doit être conscient de ses avantages et désavantages. Parfois une petite remarque en langue maternelle peut sauver beaucoup de temps, parfois la discussion métalinguistique peut être plus fertile en langue maternelle ou parfois les instructions données en langue cible peuvent être expliquées par un apprenant aux autres (*ibid.*). Il constate (*id.*, p.27) également que parfois l'utilisation de la langue cible peut subir un peu de résistance, mais comme toujours, les changements nécessitent du temps. Baker (1996 : 332) conseille de ne pas utiliser plusieurs langues en même temps, mais plutôt d'enseigner une chose en langue cible et une autre en langue maternelle, si nécessaire. Si les langues sont mélangées pendant la leçon, surtout les apprenants les moins doués ont tendance à attendre l'explication en leur langue maternelle et à ignorer les paroles exprimées en langue cible (*ibid.*).

Si l'on utilise la langue cible dans l'enseignement, l'importance donnée à l'input linguistique est essentielle. Le plus souvent, les enseignants et les locuteurs natifs

ajustent leur langage d'une manière à le rendre compréhensible aux apprenants (Baker 1996 : 98). Comme l'input dans la classe de langue diffère considérablement de l'input naturel, il existe des différences d'opinion sur le moyen le plus efficace d'exposer les apprenants à l'input. Baker (*ibid.*) cite deux théories : Selon les behavioristes, l'enseignant doit contrôler strictement tout l'input et le construire d'une manière progressive tandis que le point de vue de Chomsky propose que l'input active le processus interne de l'acquisition chez les apprenants. L'opinion récente se trouve entre ces deux extrêmes. Le plus important est de produire l'input convenable au niveau des apprenants en utilisant les stratégies de communication. L'input dans les classes de la pratique courante a tendance à être centré sur la forme tandis que l'enseignement bilingue, comme l'immersion, valorise la transmission du sens par la langue. (Baker 1996 : 98). Pietilä et Lintunen (2014 : 16) soulignent que le plus important est la quantité de l'input dont les apprenants tirent parti.

Pour expliquer l'appropriation d'une langue, Krashen (cité d'après Baker 1996 : 112) propose une théorie selon laquelle la grammaire serait acquise naturellement quand l'apprenant serait exposé à l'input langagier un peu au-dessus de son niveau. Pour Krashen (*ibid.*), l'acquisition est un résultat de l'input compréhensible, appuyé par le contexte. Le modèle du moniteur de Krashen (1982, cité d'après Baker 1996 : 113-114) trouve son adaptation même dans la classe de langue. Cette modèle propose quelques principes qui sont valables pour tout l'enseignement en langue cible : 1) L'enseignement doit préparer l'apprenant aux situations de communication dans la vie réelle. 2) L'enseignant doit constamment fournir aux apprenants un input compréhensible. 3) Les situations de classe ne doivent pas causer une sensation d'anxiété chez les apprenants, et pour cela il n'est pas conseillé de corriger les erreurs sauf si le but est l'apprentissage formel des règles. (*ibid.*).

Le problème commun dans la pratique courante de l'enseignement est que les apprenants maîtrisent la langue écrite mais ne savent pas parler. Baker (1996 : 101) ne trouve pas cela exceptionnel parce qu'il constate que pour apprendre à parler une langue, on a besoin de communication sensée et réelle. On apprend à parler en parlant, mais les occasions de le faire restent minimales dans les classes de langues (*ibid.*). Baker (1996 : 280) souligne que le rôle de l'enseignant a un effet sur toute la communication dans la classe. Si celui-ci décide d'utiliser les méthodes centrées sur l'enseignant, c'est lui qui contrôle la communication et le rôle des apprenants est plutôt

de répondre aux questions. Par contre, si les méthodes sont plus centrées sur les apprenants, le rôle de l'enseignant est plutôt celui d'un entraîneur, de quelqu'un qui encourage les apprenants à prendre des initiatives et à utiliser la langue spontanément pour effectuer les tâches données. (*ibid.*).

Cuq et Gruca (2005 : 143) discutent également la question de savoir si l'enseignant de langues doit être un locuteur natif ou pas. Cette question est liée à l'utilisation de la langue cible parce que, bien évidemment, les locuteurs natifs possèdent les compétences linguistiques supérieures en langue cible. Pourtant, Cuq et Gruca (*ibid.*) constatent que bien que la plupart des enseignants connaissent au moins un peu la même insécurité linguistique et culturelle que leurs élèves en ce qui concerne la langue étrangère, il existe aussi des enseignants dont le niveau linguistique correspond presque à celui d'un locuteur natif. Selon eux (*ibid.*), les enseignants natifs ne sont pas « un gage de succès », mais ils pensent que les enseignants non natifs ont l'avantage de partager la même langue avec les apprenants et les mêmes expériences d'apprentissage, de sorte qu'ils sont conscients des aspects langagiers qui posent le plus de problèmes.

Selon Pietilä et Lintunen (2014 : 22), un enseignant de langue doit posséder de bonnes connaissances de la langue et sur la langue, c'est-à-dire qu'en plus de la compétence de la communication il doit connaître les structures et les règles de la langue. Pourtant, ils soulignent (*ibid.*) que l'enseignant est aussi un apprenant avancé de langue qui fait des fautes et ne sait pas parfaitement la langue. Par contre, il existe d'autres opinions sur l'absence de fautes chez les enseignants. Le blog de VivaLing² recommande que l'on parle le plus possible en langue cible et « avec un bon niveau de langue », ce qu'ils définissent de la manière suivante : « sans faute, de manière suffisamment claire pour qu'il [l'enfant] comprenne et suffisamment sophistiquée pour que cela le fasse progresser ». Dans le blog, on souligne également que l'apprenant doit être encouragé à parler et il ne faut pas hésiter à corriger ses erreurs linguistiques. Cette pratique n'est pas vue comme un reproche ou une réprimande, mais comme « l'étape indispensable à son apprentissage ». Pourtant, cette pratique est bien critiquée par les pédagogies actuelles, qui soulignent que la recherche et la correction des erreurs n'est pas la mission principale de l'enseignement des langues (Pietilä et Lintunen 2014 : 22).

²VivaLing (2015) : <https://vivaling.com/trois-facteurs-determinants-pour-lapprentissage-des-langues-par-les-enfants/?lang=fr>

4.2. Les recherches antérieures

L'utilisation maximale de la langue cible est naturellement l'objectif des enseignants finlandais, mais l'étude de cas de Kuoppala (2009 : 6-9) montre que dans la réalité cet objectif ne se réalise pas toujours. Dans son étude pédagogique, elle a observé des enseignants d'anglais au collège et au lycée et elle a interviewé ces enseignants. Elle a trouvé que seulement cinq enseignants sur onze utilisaient presque uniquement l'anglais et presque tous utilisaient le finnois pour enseigner la grammaire (*ibid.*). Selon Kuoppala (2009 : 8), les apprenants ont parlé plus anglais dans les leçons où l'enseignant a rappelé systématiquement l'utilisation de la langue cible aux apprenants. De plus, elle a remarqué que les apprenants ont utilisé plus l'anglais quand ils ont entendu leur enseignant l'utiliser. La plupart des enseignants ont pu justifier la raison pour laquelle ils avaient choisi telle ou telle langue, mais quelques-uns ont constaté que leur choix était influencé par la situation en classe, comme p.ex. selon la vivacité d'esprit des apprenants. (Kuoppala 2009 : 6-9). L'étude de Kuoppala (2009 : 9) affirme également que les enseignants qui ont plus d'expérience professionnelle utilisent plus la langue cible. Les remarques de Kuoppala peuvent être partiellement comparées avec la situation de l'enseignement du français en Finlande sauf que selon nos observations, pendant les cours d'anglais la langue cible est plus utilisée que pendant les cours d'autres langues étrangères.

Dailey-O'Cain et Liebscher (2009 : 131-132) voient l'alternance codique, c'est-à-dire l'alternance systématique entre deux langues ou variétés langagières au cours d'une seule conversation ou d'un énoncé, comme une partie naturelle du bilinguisme. Selon eux (*ibid.*), les classes de langues peuvent être vues comme des milieux bilingues et pour cela, l'alternance codique est tout à fait acceptable pendant les cours d'une langue étrangère. Leur recherche vise à clarifier cette alternance entre la langue maternelle et la langue cible aussi bien parmi les apprenants que chez les enseignants (*id.*, p.134). Dailey-O'Cain et Liebscher (2009 : 134) ont observé deux classes d'allemand et ils ont observé toutes les occurrences de l'alternance codique. Leurs résultats montrent que l'alternance codique de l'enseignant joue aussi un rôle dans les situations de classe. Si l'enseignant permet l'usage de la langue maternelle pendant l'interaction dans la classe, les apprenants ont tendance à l'utiliser pour contribuer à l'apprentissage de la langue cible. Par contre, si les apprenants préfèrent leur langue maternelle pour se sentir à

l'aise, l'enseignant peut conduire la conversation vers l'utilisation de la langue cible, par exemple en traduisant les expressions prononcées par l'apprenant en langue maternelle pour lui offrir un support en langue cible. Pourtant, les enseignants restent libres de maximiser leur utilisation de la langue cible et ils peuvent en même temps laisser l'interaction bilingue se développer chez les apprenants. (Dailey-O'Cain et Liebscher 2009 : 143).

Un projet de développement de Bergström (2010) présente le point de vue de futurs enseignants de langues qui sont en train de finir leurs études et font leur stage pédagogique. Elle traite surtout les défis linguistiques et pédagogiques que les stagiaires ont éprouvés dans l'enseignement des langues. Un des aspects linguistiques traité par Bergström (2010 : 8-12) est le choix de la langue d'enseignement et les expériences concernant l'utilisation de la langue cible. La plupart des stagiaires ont essayé d'utiliser la langue cible le plus possible, mais la langue maternelle a joué également un grand rôle, surtout dans l'enseignement de la grammaire. Les résultats sont même quelque peu contradictoires parce que la nécessité de maximiser l'input en langue étrangère était bien connue, mais pourtant, la plupart des stagiaires ont utilisé la langue maternelle pour assurer la compréhension chez les apprenants. Le niveau des apprenants a influé sur le choix de la langue, mais également les expériences du stagiaire en tant qu'apprenant et ses propres compétences linguistiques ont eu un effet. (Bergström 2010 : 8-12). Bergström (2010 : 15-21) a demandé aux stagiaires également leurs propres opinions sur leurs compétences linguistiques en tant qu'enseignants. La plupart voyaient leurs compétences positivement, mais surtout la communication naturelle, les phrases liées aux situations de classe et l'exactitude de leur usage langagier ont inquiété les stagiaires (*ibid.*). Pourtant, la vision des enseignants qui ont dirigé les stages était un peu plus réaliste. Ils étaient d'avis que surtout les compétences orales et la prononciation des stagiaires n'atteignaient pas le niveau souhaité. (Bergström 2010 : 21-23). Cela peut signifier que l'utilisation de la langue cible est un défi surtout pour les enseignants au début de leur carrière.

L'adaptation des méthodes de l'immersion dans la pratique courante de l'enseignement, que nous faisons dans la première partie de notre recherche, n'est pas une nouveauté en soi. Kaskela-Nortamo et Heikkinen (1994 : 33-48) présentent leurs méthodes pour enseigner le suédois comme première langue étrangère à l'école primaire. Leurs principes sont les suivants : tout l'enseignement se déroule en suédois, il faut créer des

situations pour utiliser le suédois en classe et il faut activer les apprenants. Elles utilisent beaucoup de contes de fées, de comptines et de chansons, l'enseignement se déroule thématiquement et elles utilisent des supports visuels. Parfois, elles décrivent qu'elles doivent utiliser toutes les compétences d'une actrice pour faire comprendre un mot aux apprenants. De plus, elles sont constantes avec leurs rôles linguistiques et insistent sur l'usage du suédois même en dehors de la classe. Le finnois est utilisé seulement pendant la première leçon, quand elles expliquent la méthode appliquée pendant les cours. Toutes les deux trouvent que cette méthode rend leur travail plus agréable et les apprenants aiment l'apprentissage du suédois. Heikkinen conclut que « En tant que enseignant de langues, on ne croupit jamais dans la routine ! » (Kaskela-Nortamo et Heikkinen 1994 : 33-48).

4.3. Le programme cadre finlandais

Le programme cadre finlandais (Perusopetuksen suunnitelman perusteet, POPS 2014) est un document qui pose les objectifs et les principes pour tout l'enseignement à l'école primaire et au collège en Finlande. Il existe également le programme cadre concernant l'enseignement au lycée (Lukion opetussuunnitelman perusteet, LOPS 2015). Tous les deux documents ont été mis à jour récemment, de sorte qu'ils reflètent les tendances générales les plus récentes de la pédagogie. Pourtant, ils ne donnent pas de recommandations claires concernant la langue utilisée pendant les cours de langue. Dans les paragraphes concernant l'enseignement des langues étrangères, POPS (2014 : 225) mentionne qu'il faudrait utiliser la langue cible « toujours quand cela est possible », mais on ne précise pas quelles sont les situations qui nécessitent l'utilisation de la langue cible. De plus, on pense que l'usage de la langue devrait être aussi adéquat, naturel et significatif aux apprenants que possible (*ibid.*). POPS (2014 : 21) souligne que l'école doit soutenir les apprenants pour qu'ils deviennent capables et compétents en tant qu'utilisateurs de leur langue maternelle et des langues étrangères dans les situations diversifiées. Les apprenants sont encouragés à communiquer et à s'exprimer même avec les compétences langagières minimales (*ibid.*).

Le programme cadre (POPS 2014 : 348) souligne la notion *éducation linguistique* (*kielikasvatus*) dont l'enseignement des langues fait partie. Selon la définition de POPS (2014 : 124), l'éducation linguistique vise à rendre les apprenants plus conscients sur les langues, à les aider à trouver des moyens de développer les compétences linguistiques et

à les guider vers le plurilinguisme. La notion *éducation linguistique* se base sur la conception que le développement des compétences linguistiques est un processus qui dure tout au long de la vie. La compétence plurilingue comprend aussi bien la connaissance de la langue maternelle que celle des autres langues et dialectes. Le point de départ pour l'enseignement des langues à l'école est l'utilisation de la langue dans les situations variées. Le but est de rendre les élèves plus conscients sur les langues, les encourager à exploiter toutes leurs capacités langagières dans l'apprentissage et les guider à faire des remarques sur tous les types de textes, même en langue étrangère. En pratique, cela signifie que les apprenants cherchent l'information en plusieurs langues, lisent des textes convenables à leur niveau, apprennent les stratégies d'apprentissage et cetera. L'enseignement soutient le plurilinguisme des élèves en exploitant toutes les langues utilisées par les élèves, aussi celles qu'ils utilisent en temps libre. L'enseignement renforce la confiance des élèves en tant qu'apprenants de langues et encourage les élèves à profiter de leurs compétences linguistiques, même si elles sont restreintes au début de l'apprentissage. (*ibid.*).

Selon POPS (2014 : 28), le plurilinguisme fait partie de la vie quotidienne et ce phénomène ne doit pas être absent à l'école. Il est naturel que les différentes langues soient présentes dans l'enseignement et que l'école soit « consciente des langues » (*ibid.*). POPS (*ibid.*) souligne que chaque matière scolaire possède sa propre langue sous la forme de notions essentielles, les types de textes et les symboles utilisés. Par conséquent, à l'école chaque adulte est un modèle linguistique dont la tâche est également d'enseigner « la langue de sa matière » (*ibid.*). Il est important de susciter l'intérêt des élèves pour la diversité langagière et culturelle qui les entoure et de les encourager à communiquer dans les environnements authentiques (POPS 2014 : 348).

POPS (2014 : 20-21) accentue les compétences étendues et parmi d'autres compétences, on trouve « les compétences culturelles, la communication et l'expression de soi ». Le but est de guider les élèves à respecter les différentes langues et cultures, mais également à favoriser le plurilinguisme et renforcer les compétences métalinguistiques chez les apprenants (POPS 2014 : 86). Pour que ce but se réalise, il est recommandé de profiter dans l'enseignement de toutes les langues que parlent les apprenants (*ibid.*). En ce qui concerne l'enseignement des langues, le point de départ est l'utilisation de la langue dans des situations variées ce qui rend les apprenants plus conscients sur les

langues, développe leurs capacités de lecture critique et les aide à utiliser les langues simultanément (POPS 2014 : 324).

Les principes et les buts du programme cadre pour le lycée (LOPS 2015) restent les mêmes que pour l'école primaire et le collège. LOPS (2015 : 107) dit que l'éducation linguistique et le développement de la conscience sur les langues, commencés dès le début de l'enseignement des langues, continuent au lycée. Les étudiants sont guidés à développer leurs compétences en plusieurs langues et l'enseignement doit renforcer leur confiance en eux-mêmes, en ce qui concerne l'apprentissage de nouvelles langues, le courage d'utiliser les langues et le fonctionnement dans les environnements plurilinguistiques et multiculturels. L'enseignement doit fournir aux étudiants des compétences nécessaires pour se débrouiller en tant que citoyen du monde. De plus, ils sont encouragés à trouver les meilleures façons personnelles d'apprendre les langues pour qu'ils puissent continuer à les apprendre pendant tout au long de leur vie. Au lycée, les atouts fournis par les compétences linguistiques dans le monde du travail sont également soulignés. (LOPS 2015 : 107).

Selon LOPS (2015 : 37-38), l'enseignement au lycée contient plusieurs unités thématiques qui sont présentes dans tout l'enseignement. Une de ces unités s'appelle « la connaissance des cultures et l'internationalité » et son but est de rendre les étudiants capables de se débrouiller dans les contextes culturels variés et de renforcer leur propre identité culturelle. Cette unité nécessite également les compétences linguistiques et un objectif posé est, justement, celui de renforcer le plurilinguisme chez les apprenants. (*ibid.*). LOPS (2015 : 37-38) précise également que l'enseignement des thèmes de cette unité peut se dérouler dans des milieux authentiques et plurilingues.

LOPS (2015) définit également les contenus des cours de langues étrangères. Comme POPS, ce document ne propose pas de consignes exactes concernant l'utilisation de la langue cible. Selon LOPS (2015 : 112), il faut entraîner de la manière diversifiée aussi bien l'interaction orale qu'écrite, mais l'accentuation de ces compétences peut varier de l'un cours à l'autre. De plus, concernant les cours approfondis, LOPS (2015 : 115) constate qu'il est possible d'inclure une unité écrite ou orale en langue cible liée aux autres études. LOPS (2015 : 28) rend possible les situations d'apprentissage en langue cible, mais ne l'impose pas. Il est possible d'enseigner en une autre langue que la langue

maternelle des apprenants, mais dans ce cas, il faut décrire l'organisation pratique de l'enseignement en langue étrangère dans les documents cadres de l'école.

5. Résultats sur les pratiques de l'utilisation de la langue cible

Ce chapitre sera consacré à la présentation des résultats obtenus dans notre étude. Nous commencerons par la présentation de notre propre expérimentation pédagogique dont le but était d'appliquer les méthodes de l'immersion à la pratique courante de l'enseignement. Cette première partie sera composée de nos remarques comme enseignante et de deux questionnaires remplis par les apprenantes, un au début de la période d'enseignement et un autre à la fin de cette expérimentation. La deuxième partie présentera les résultats d'un questionnaire posé aux enseignants de français sur l'utilisation de la langue cible pendant les cours.

5.1. Les méthodes de l'immersion dans la pratique courante de l'enseignement

Notre expérimentation a eu lieu pendant nos études pédagogiques. Nous avons enseigné à un groupe d'élèves au collège qui avait étudié le français comme leur première langue étrangère (la langue A1 qui commence au cours élémentaire II en Finlande). Les élèves (toutes étaient des filles) étaient en troisième au collège au temps de l'expérimentation. Elles avaient déjà étudié le français pendant sept années. Par conséquent, leur niveau de français était assez bon ce qui a facilité le travail en classe. Grâce à ce niveau, il était plus facile de leur introduire l'immersion linguistique qu'aux débutants. Notre expérimentation n'a duré que six leçons, et à cause de cela, il n'était pas possible de voir le développement sur la longue durée. Dans l'avenir, il serait intéressant de voir comment ces mêmes méthodes pourraient être exploitées dès le début de l'apprentissage et quelles seraient les opinions des apprenants qui auraient suivi l'enseignement en langue cible pendant plusieurs années. L'enseignement entièrement en langue cible nécessiterait encore plus de planification systématique, surtout en ce qui concerne les débutants.

5.1.1. Les remarques en tant qu'enseignante

Comme nous sommes une enseignante au début de notre carrière, l'utilisation de la langue cible a été un grand défi pour nous. Même si nous avons essayé d'utiliser uniquement le français, ce que nous avons réussi assez bien, il y a eu des situations où il était nécessaire de se servir du finnois. De plus, nous avons remarqué qu'il y avait aussi

quelques situations dans lesquelles nous avons préféré utiliser le finnois. Par exemple en ce qui concerne le maintien de l'ordre dans la classe, nous, comme enseignante, avons plus d'autorité si nous avons parlé une langue que les apprenantes n'ont pas pu ignorer sous le prétexte de ne pas la comprendre.

Nous avons documenté notre propre expérience dans un journal que nous avons utilisé comme corpus pour cette étude. Dans ce journal, nous avons raconté comment la leçon s'était déroulée et comment nous avons pu utiliser le français. De plus, nous avons fait des remarques concernant les réactions des apprenantes et nous avons énuméré les moyens d'aide que nous avons utilisés pour faciliter la compréhension. Le journal montre qu'en tant qu'enseignante nous avons éprouvé des sensations variées à différentes phases de l'expérimentation. Au début, les apprenantes se sont rebellées beaucoup contre l'utilisation de la langue cible et elles ont été frustrées si elles n'avaient pas compris les instructions tout de suite. Une raison pour cela peut être que les élèves sentaient de l'insécurité linguistique quand elles ne comprenaient pas tout.

(1.) Viime tunnilta tuttu kapinahenki jatkui ja etenkin yksi oppilas turhautui monta kertaa ranskankielisiin ohjeisiin, jopa niin, että väitti, ettei osaa lukea kirjallista ohjetta.

(L'esprit de rébellion, familier de la leçon précédente, a continué et surtout une élève était plusieurs fois frustrée par les instructions données en français, même à ce point qu'elle a prétendu ne pas savoir lire une instruction écrite. Traduit par H.A.)

L'exemple 1, écrit après la deuxième leçon, montre jusqu'à quel point les apprenantes ont trouvé l'enseignement en français désagréable. Cette attitude négative a influé beaucoup sur notre humeur qui n'était pas excellente après les premières leçons. Les apprenantes ont insisté beaucoup que l'enseignante dise les choses en finnois et notre décision d'expliquer quelques points de grammaire en finnois n'a pas forcément été une bonne solution pour motiver les apprenantes à continuer à suivre l'enseignement en français, ce que montre l'exemple 2 :

(2.) Huomasin kuitenkin, että oppilaat alkoivat odottaa sitä, että sanon heille ohjeen suomeksi ja esittämällä, etteivät ymmärrä, saivat minut puhumaan suomea.

(Cependant, j'ai remarqué que les apprenantes commençaient à attendre que je leur dise les instructions en finnois, et prétendant ne pas comprendre, elles m'ont fait parler en finnois. Traduit par H.A.)

Toutefois, vers la fin de l'expérimentation, les apprenantes se sont habituées à l'enseignement en langue cible et elles n'ont plus insisté sur la répétition des instructions en finnois. Dans la dernière leçon, il n'y a pas eu d'opposition contre la langue d'enseignement, de sorte qu'il a valu la peine de continuer en français d'une manière persistante. Le français comme langue d'enseignement nous a posé aussi un grand défi, mais finalement nous avons réussi à utiliser le français presque tout le temps. Nous avons utilisé plusieurs moyens pour faciliter la compréhension. Nous avons répété les instructions plusieurs fois, nous avons expliqué les mots difficiles avec d'autres mots et nous avons dit quelques mots-clés en finnois. Également, comme dans l'exemple 3, le support visuel a été important pour clarifier les sens de nouveaux mots.

(3.) Lisäksi sanat *noppa* ja *pelilauta* selitin näyttämällä kyseiset esineet.

(De plus, j'ai expliqué les mots *un dé* et *une tablette* en montrant les objets en question. Traduit par H.A.)

Nous avons trouvé que le meilleur moyen pour les instructions claires en français étaient les présentations PowerPoint où il y avait toutes les instructions à l'écrit. Ainsi, les apprenantes ont eu un support écrit après les instructions données oralement. Ces présentations étaient bonnes aussi pour nous, parce qu'elles nous ont fait réfléchir sur la façon la plus simple et claire pour dire quelque chose en français, ce que montre également l'exemple 4 :

(4.) Kun oli kotona etukäteen miettinyt, miten asian sanoo ranskaksi, oli ohjeiden antaminen selkeästi helpompaa.

(Quand on avait réfléchi à l'avance à la maison comment dire quelque chose en français, il était beaucoup plus facile de donner les instructions clairement. Traduit par H.A.)

En ce qui concerne les exercices faits en finnois, comme les traductions, il était plus naturel d'utiliser la langue maternelle et parfois nous avons remarqué avoir dit plus de choses en finnois que nous avons eu l'intention de le faire. Pourtant, nous n'avons utilisé le finnois en général que dans les situations justifiées, comme pour expliquer les mots-clés, pour conseiller les apprenantes personnellement et pour répéter les sujets de grammaire. Parfois nous avons utilisé des instructions écrites en finnois comme support, si la tâche à effectuer était assez complexe. On peut se demander si cette pratique était vraiment nécessaire parce que l'utilisation de la langue maternelle pour expliquer les

sujets importants peut laisser les apprenants penser que ce qui est dit en français n'a pas autant d'importance.

Le plus intéressant a été de remarquer qu'il a été plus difficile d'avoir un contact avec les apprenantes en langue étrangère. En parlant seulement en français, il nous a été difficile de créer une bonne relation avec les élèves qui nous ont trouvé, peut-être plus distante en fonction de la langue utilisée. De plus, quand les élèves ne se sont pas comportées de la manière souhaitée, il n'a pas été très facile de le leur reprocher en français. La langue étrangère n'a pas la même autorité que la langue maternelle dans ce cas, parce qu'il est facile d'ignorer la critique posée sur son comportement en langue étrangère. Parfois, nous nous sommes sentie irritée par le fait qu'en langue étrangère, nous n'avons pas su exprimer ce que nous avons voulu dire d'une manière si diversifiée qu'en langue maternelle. Cela a concerné surtout les aspects culturels des pays francophones et nos propres expériences en France, comme on peut le voir dans l'exemple 5 :

(5.) Kerroin myös ranskaksi omista lääkärikokemuksistani Ranskassa ja taaskaan en onnistunut välittämään tilanteiden hauskuutta oppilaille asti vieraalla kielellä.

(J'ai aussi parlé en français de mes propres expériences chez le médecin en France et cette fois non plus, je n'ai pas su transmettre le caractère amusant des situations aux apprenantes en langue étrangère. Traduit par H.A.)

Même si nous avons réussi assez bien en ce qui concerne l'utilisation de la langue cible, nous avons remarqué que si nous n'avions pas réfléchi sur nos paroles à l'avance, il était plus difficile de donner les instructions claires. Également, nous nous sommes sentie irritée par le fait de ne pas pouvoir donner un modèle de l'usage parfait du français, parce que évidemment notre vocabulaire et notre prononciation ne sont pas au même niveau de ceux d'un locuteur natif. Cependant, il était bien de remarquer que malgré les compétences langagières imparfaites il était possible de donner les cours uniquement en langue cible. Le plus probable est que l'utilisation de la langue cible deviendrait encore plus facile et naturelle avec le temps et l'expérience. En tant que professeur, cette expérimentation a augmenté notre confiance dans l'utilisation du français dans les cours, mais nous sommes plus consciente sur les défis posés par les méthodes d'immersion appliquées dans la pratique courante de l'enseignement. Il faut bien planifier ses méthodes pour assurer que les apprenants puissent suivre l'enseignement et il faut développer les tâches qui se concentrent sur la communication parce que

l'enseignement explicite de la grammaire reste toujours assez difficile en langue cible. Les termes grammaticaux sont souvent difficiles et abstraits pour les apprenants même en leur langue maternelle et pour cela, il est préférable de ne pas les expliquer en langue cible.

5.1.2. Les opinions des apprenantes

Comme nous l'avons constaté dans la première partie de notre analyse, les apprenantes ont protesté contre l'utilisation à plein temps de la langue cible, surtout au début. Par contre, les questionnaires montrent qu'elles sont bien conscientes des atouts de l'enseignement en langue cible. Par suite de leur bon niveau de français, il n'était pas trop difficile pour elles de suivre l'enseignement en langue cible et en gros, elles ont réussi à bien comprendre l'essentiel. Pourtant, leurs attitudes négatives envers l'utilisation de la langue cible se sont reflétées également dans leur capacité de suivre l'enseignement, c'est-à-dire quelques-unes ont prétendu ne pas comprendre. Ces attitudes ont semblé quand même être plus négatives au début qu'à la fin de l'expérimentation. Finalement, il y a eu seulement deux apprenantes qui ont dit ne pas avoir aimé l'expérimentation. Le questionnaire final montre que les apprenantes souhaitent que l'enseignant utilise beaucoup la langue cible, mais que le finnois soit utilisé en cas de besoin. Le souhait pour l'usage de la langue maternelle reflète que la capacité des élèves de supporter l'insécurité linguistique n'est pas très bonne.

5.1.2.1. Questionnaire de départ

L'objectif du questionnaire de départ (cf. annexe 1) était d'examiner les expériences et les attitudes des apprenantes envers l'utilisation du français dans l'enseignement. Toutes les huit élèves du groupe ont répondu à notre questionnaire. Les questions contenaient uniquement des phrases affirmatives auxquelles les apprenantes ont répondu si elles étaient tout à fait d'accord, d'accord, ni en désaccord ni d'accord, pas d'accord ou pas du tout d'accord avec les affirmations. Par ce questionnaire, nous avons essayé aussi d'avoir des informations préliminaires sur les élèves en tant qu'apprenantes de français. Toutes ont dit qu'elles aimaient étudier le français, mais seulement la moitié avait quelque contact avec la langue française pendant leur temps libre. Cela reflète la tendance générale qu'en dehors de l'école, les jeunes utilisent presque uniquement la langue anglaise qui domine dans la culture populaire. En Finlande, il y a très rarement

des occasions d'entendre et d'utiliser le français dans les situations naturelles et pour cela, il est important d'entendre la langue au moins pendant les cours de français.

Selon le questionnaire de départ, les attitudes des apprenantes envers l'enseignement entièrement en français étaient assez négatives. Cinq personnes disaient qu'elles n'aimaient pas que l'enseignant utilise uniquement le français. La moitié disait qu'elles se sentaient irritées quand l'enseignant utilisait tout le temps la langue cible. Seulement l'une d'elles considérait que les enseignants de FLE utilisent trop de finnois. Tout le monde était d'accord que la grammaire devrait être enseignée en finnois, sept sur huit avaient même coché l'alternative « tout à fait d'accord ». De plus, six élèves pensaient que pendant les cours de français, les compétences orales n'étaient pas pratiquées suffisamment. Les réponses montrent que les apprenantes veulent que le finnois soit également utilisé pendant les cours de langues. Le tableau 1 présente ces résultats plus profondément :

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni en désaccord ni d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Les enseignants de FLE utilisent trop de finnois.	0	1	3	2	2
Je me sens irrité(e) quand l'enseignant utilise uniquement le français pendant les cours.	2	2	3	0	1
La grammaire doit être enseignée en finnois.	7	1	0	0	0
Les compétences orales ne sont pas suffisamment pratiquées pendant les cours de FLE.	4	2	1	0	1
Je n'aime pas que l'enseignant utilise uniquement le français.	2	3	1	2	0

Tableau 1 : Les attitudes envers l'utilisation du français dans l'enseignement

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni en désaccord ni d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Même si je ne comprends pas chaque mot, je peux plus ou moins suivre le cours enseigné en français.	4	3	1	0	0
Il est difficile de comprendre le français parlé.	2	2	4	0	0
Pour l'apprentissage, il est bien que l'enseignant utilise uniquement le français.	0	4	4	0	0
Selon moi, l'enseignement est facile à suivre même si le professeur parle en français.	3	2	2	1	0

Tableau 2 : L'apprentissage, la compréhension et l'aptitude à suivre l'enseignement en français

Au début, les effets de l'enseignement en langue cible, surtout en ce qui concerne l'apprentissage, n'étaient pas clairs pour toutes, comme le montre le tableau 2. Seulement la moitié était d'accord avec l'affirmation : « Pour l'apprentissage, il est bien que l'enseignant utilise uniquement le français », tandis que la moitié n'était ni en désaccord ni d'accord. Les apprenantes étaient quand même conscientes de la difficulté de la compréhension orale du français, parce que la moitié a répondu qu'il était difficile de comprendre le français parlé. La moitié n'était ni en désaccord ni d'accord, mais personne n'était d'avis que la compréhension soit facile. Cependant, plus de la moitié constatait que selon elles, l'enseignement était facile à suivre même si le professeur parlait en français. Sept élèves pensaient également que le fait de ne pas comprendre chaque mot ne les empêchait pas de suivre plus ou moins bien le cours enseigné en français. Il nous semble qu'originellement, l'enseignement en français n'a pas posé de grand problème pour ce groupe dont le niveau était déjà bon.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni en désaccord ni d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Le fait que l'enseignant utilise beaucoup de français augmente ma motivation.	2	0	3	3	0
Je trouve qu'il est difficile de parler français.	1	2	1	2	2
Quand l'enseignant utilise beaucoup de français, j'ose parler davantage pendant les cours.	0	1	4	3	0
J'ose m'exprimer en français.	1	3	2	2	0

Tableau 3 : Le courage de s'exprimer en français et la motivation chez les apprenants

Le tableau 3 nous montre que le courage de s'exprimer était déjà assez développé parmi les apprenantes, parce que la moitié d'entre elles pensaient qu'elles osaient s'exprimer en français. De plus, la moitié n'était pas d'accord avec l'affirmation : « Je trouve qu'il est difficile de parler français ». Par contre, le fait que l'enseignant utilise beaucoup de français n'augmente pas la motivation que chez deux apprenantes. Trois étaient d'accord et les autres n'avaient pas d'opinion. L'utilisation abondante du français par l'enseignant pendant les leçons n'avait pas non plus de rapport avec le courage de parler en français chez les apprenantes. Seulement une apprenante était d'accord qu'elle osait parler davantage pendant les cours, quand l'enseignant utilisait beaucoup de français. La moitié n'était ni en désaccord ni d'accord et trois n'étaient pas d'accord. Par conséquent, l'usage langagier de l'enseignante n'avait pas d'importance notable sur la motivation ni sur le courage de s'exprimer chez les apprenantes. Pour ce groupe, probablement son courage de s'exprimer était déjà bon au début, comme était également sa motivation.

5.1.2.2. Questionnaire final

A la fin de l'expérimentation, les apprenantes ont dû répondre au questionnaire final (cf. annexe 2) pour mesurer la réussite de nos méthodes. Ce questionnaire a ressemblé au questionnaire de départ, mais en plus des affirmations, il y avait également quelques questions ouvertes. Seulement sept élèves ont répondu au questionnaire final, ce qui peut avoir un effet sur les résultats dans un groupe tellement petit. Dans le questionnaire final, nous avons demandé aux apprenantes de répondre à partir de l'expérimentation

comment elles avaient éprouvé l'enseignement en langue cible et si leurs attitudes initiales avaient changé.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni en désaccord ni d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Je trouve qu'il aurait fallu utiliser seulement le finnois dans l'enseignement de la grammaire.	1	1	4	1	0
Les compétences orales ont été pratiquées suffisamment pendant les cours.	2	4	0	1	0
Je préfère les exercices écrits aux exercices oraux.	0	1	2	2	2
L'enseignante paraissait distante car elle utilisait seulement le français.	1	1	4	0	1
Je n'ai pas aimé que l'enseignante parle uniquement français.	2	0	5	0	0

Tableau 4 : Les attitudes envers l'utilisation du français dans l'enseignement

En comparaison avec le questionnaire de départ, le tableau 4 montre que les attitudes chez les apprenantes semblent être devenues plus neutres concernant l'enseignement en français. L'affirmation « Je n'ai pas aimé que l'enseignante parle uniquement le français » recevait le plus souvent la réponse « ni en désaccord ni d'accord » tandis que deux personnes avouaient de ne pas avoir aimé du tout l'enseignement en français. Cela a correspondu à nos propres remarques qu'il y avait deux personnes dans le groupe qui protestaient assez clairement contre l'utilisation de la langue cible. Ainsi, notre hypothèse, que les apprenants s'habituent à l'utilisation du français avec le temps, s'est réalisée. Le plus surprenant était que seulement deux personnes pensaient que dans l'enseignement de la grammaire, il aurait fallu utiliser seulement le finnois, tandis que seulement une seule déclarait ne pas être d'accord. Par contre, le questionnaire de départ montrait que c'était surtout la grammaire que les apprenantes avaient souhaité être enseignée en langue maternelle. Également, la grammaire a été répétée dans les réponses ouvertes comme l'exemple typique d'une chose qui ne devrait pas être enseignée en langue cible. Cette réponse nous montrait que les apprenants trouvaient difficile la grammaire du français.

Selon le questionnaire de départ, les apprenantes trouvaient que les compétences orales n'étaient pas suffisamment pratiquées dans les cours de français tandis qu'à la fin, elles

pensaient que pendant l'expérimentation le temps consacré à ces compétences était suffisant. Les apprenantes avaient clairement aimé les exercices oraux, parce que seulement une élève constatait préférer les exercices écrits. De plus, la plupart pensaient que l'enseignante n'a pas paru distante même si elle a parlé uniquement en français. Pourtant, nous avons trouvé nous-même qu'il était plus difficile d'avoir une bonne relation avec les apprenantes en langue étrangère qu'en notre propre langue maternelle.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni en désaccord ni d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Le français parlé est devenu plus facile à comprendre quand l'enseignant le parlait tout le temps.	1	5	0	1	0
Pour l'apprentissage, il était bien que l'enseignante utilisait beaucoup de français.	2	2	2	1	0
Je trouve qu'il est un peu plus facile de parler français qu'au début de l'enseignement.	0	0	5	2	0
J'apprenais quelques expressions utilisées par l'enseignante et je commençais à les utiliser moi-même.	1	1	3	1	1

Tableau 5 : Les effets sur l'apprentissage

Le tableau 5 nous montre qu'après l'expérimentation, les élèves semblaient plus conscientes sur les avantages de l'enseignement en langue cible pour l'apprentissage. Presque toutes pensaient que le français parlé est devenu plus facile à comprendre quand elles avaient entendu l'enseignante parler français tout le temps. Seulement une n'était pas d'accord que, pour l'apprentissage, il était bien que l'enseignante ait utilisé beaucoup de français. Quelques-unes disaient avoir appris quelques expressions utilisées par l'enseignante, c'est-à-dire quelque apprentissage passif s'était produit, même si la plupart n'avaient remarqué aucun développement dans le vocabulaire. Par contre, personne n'a trouvé plus facile de parler français après les leçons enseignées en français qu'avant ces cours. Cela peut s'expliquer par ce que le questionnaire de départ a montré : les apprenantes ne trouvaient pas difficile de parler en français même au début.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni en désaccord ni d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Je n'ai pas eu de grandes difficultés pour comprendre les cours.	1	3	1	2	0
Il était difficile de suivre l'enseignement en français.	0	2	3	1	1
L'enseignante illustre les instructions clairement.	1	2	3	1	0
Selon moi, l'enseignement était facile à suivre même si je n'ai pas compris tous les mots.	2	4	1	0	0
Je n'avais pas toujours envie d'écouter l'enseignante quand elle parlait en français.	1	4	1	1	0

Tableau 6 : La compréhension et l'aptitude à suivre l'enseignement en français

Les résultats présentés dans le tableau 6, consolident nos remarques sur le fait que la majorité des apprenantes n'avaient pas eu de difficultés à suivre l'enseignement en langue cible. Pourtant, cela n'a pas été trop facile non plus, parce que seulement deux élèves n'étaient pas d'accord avec l'affirmation qu'il était difficile de suivre l'enseignement en français. Deux ont répondu même être d'accord et les autres n'avaient pas d'opinion. Par contre, presque toutes disaient qu'il était facile de suivre l'enseignement même si elles n'avaient pas compris tous les mots. Également, la majorité a avoué qu'elles n'avaient pas toujours eu envie d'écouter l'enseignante quand elle parlait en français. Cela reflète le phénomène commun parmi les élèves du collège dont la motivation n'est pas toujours bonne pour apprendre des langues. Trois pensaient que l'enseignante avait réussi à illustrer les instructions clairement, trois n'avaient pas d'opinion et seulement une n'était pas d'accord. Le grand défi pour l'enseignement en langue cible est notamment d'illustrer ses paroles et de s'exprimer clairement de sorte que tous puissent suivre le déroulement de la leçon même s'ils ne comprennent pas tous les mots.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni en désaccord ni d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Quand l'enseignante parlait français, ma motivation pour étudier cette langue a augmenté.	0	1	4	1	1
Le fait que l'enseignante s'exprimait souvent en français m'a donné confiance pour utiliser cette langue en cours.	0	0	2	5	0
J'ai osé parler davantage en français pendant ces cours que normalement.	0	1	4	2	0

Tableau 7 : Le courage de s'exprimer en français et la motivation chez les apprenants

Comme le montre le tableau 7, une expérimentation tellement courte n'a pas eu d'effet clair sur la motivation et le courage de s'exprimer chez les apprenantes, parce qu'elles n'avaient pas de problèmes avec ces aspects au début. La plupart ne pensaient pas avoir osé parler davantage en français pendant les leçons de l'expérimentation que normalement. La majorité n'a pas remarqué que leur motivation pour étudier le français aurait augmenté quand elles avaient entendu l'enseignante parler en français. De plus, elles ne pensaient pas qu'elles aient eu plus de confiance d'utiliser le français grâce au fait que l'enseignante s'exprimait souvent en français. Pour ces raisons, il serait intéressant de voir comment une période plus longue enseignée en langue cible influencerait sur l'usage langagier des apprenants. Probablement, ils oseraient parler plus en français, si les méthodes d'immersion étaient appliquées pendant un temps plus long. Par contre, l'insistance sur l'usage systématique de la langue cible pourrait avoir aussi un effet négatif chez les apprenants plus faibles qui pourraient se sentir découragés et commenceraient à être nerveux dans les situations de classe où il faudrait utiliser la langue cible oralement.

Dans les questions ouvertes, nous avons demandé aux apprenantes comment elles ont éprouvé l'enseignement en langue cible et s'il a été facile ou difficile de suivre l'enseignement. Environ la moitié trouvait qu'il était au moins assez facile de suivre les leçons mais plusieurs disaient qu'elles avaient parfois des difficultés et qu'elles n'étaient pas toujours arrivées à se concentrer. Une élève constatait qu'au début il était difficile de s'habituer à l'enseignement en français, mais que finalement c'était un changement « chouette ». De plus, nous avons demandé quelle langue l'enseignant

devrait utiliser le plus, le français ou le finnois. La majorité pensait que le français serait préférable, mais quatre élèves mentionnaient qu'il était recommandable que l'enseignant se serve du finnois quand on étudie la grammaire. Seulement une apprenante ne disait rien sur le fait que le finnois doit être utilisé dans certaines situations. Les élèves souhaitaient que le finnois soit utilisé en cas de besoin, par exemple pour communiquer des instructions longues et compliquées. A la question « quoi d'autre voulez-vous dire », trois apprenantes ont répondu que pendant les leçons de l'expérimentation, elles auraient voulu que le finnois soit utilisé dans les situations où cela semblait vraiment nécessaire. La réponse d'une élève dans l'exemple 6 résume bien l'opinion générale des apprenantes (pour voir plus de réponses des élèves cf. annexe 4) :

(6.) Vällillä ehkä suomi olisi ollut tarpeen, jos joku ei oikeasti ymmärtänyt, mutta muuten kiva, että oli paljon ranskaa.

(Peut-être le finnois aurait été parfois nécessaire, si vraiment quelqu'un ne comprenait pas, mais sinon, il était chouette d'avoir beaucoup de français. Traduit par H.A.)

5.2. L'utilisation de la langue cible dans l'enseignement

Dans cette partie nous examinerons les opinions des enseignants concernant l'usage du français pendant les cours. Nous voulons surtout voir si les autres enseignants partagent nos propres expériences et éprouvent les mêmes difficultés que nous. Nous voulons savoir quelles sont les situations où le finnois est préféré, quels principes les enseignants ont concernant l'utilisation de la langue cible et si l'expérience professionnelle de l'enseignant joue un rôle sur le choix de la langue. Nous avons collecté l'information sous la forme de questionnaire (cf. annexe 3) qui contenait des questions concernant l'expérience professionnelle et les compétences linguistiques des enseignants, l'utilisation de la langue cible en général, l'utilisation de la langue cible dans les situations spécifiques, les raisons pour choisir telle ou telle langue, les principes pour le choix de la langue et les attitudes des apprenants envers l'utilisation de la langue cible.

Nous avons envoyé le questionnaire en ligne pour les enseignants de français en Finlande. D'abord, nous avons partagé le lien au questionnaire sur la page Facebook de l'Association des Professeurs de Français de Finlande. Pourtant, nous n'avons pas reçu suffisamment de réponses de cette manière, et par conséquent nous avons envoyé également les courriers électroniques à 95 enseignants, personnellement. Comme il était

plus facile de trouver les adresses de courriel pour les enseignants de lycée dans les grandes villes, où le français est le plus probablement enseigné, le nombre des enseignants représentant les autres degrés scolaires est moindre que celui des lycées. Nous avons reçu 43 réponses au total, et même si les enseignants de lycée, 26 personnes, formaient le groupe le plus grand, nous pensons que nos participants représentent la division générale des enseignants de FLE. Nous avons reçu les réponses de huit enseignants d'école primaire, 18 de collège, deux d'université ou d'autre établissement d'enseignement supérieure et cinq d'institut populaire. Pourtant, il y avait plusieurs enseignants qui enseignent dans plusieurs établissements scolaires ; il est assez normal en Finlande, qu'un enseignant de FLE enseigne, par exemple, aussi bien au collège qu'au lycée, surtout si ces deux degrés scolaires se situent dans un même bâtiment.

En ce qui concerne l'expérience professionnelle des enseignants, le groupe le plus grand avec 15 participants était composé de ceux qui avaient travaillé comme professeurs de français plus de 20 ans. Le deuxième groupe, les enseignants au début de leur carrière qui avaient une expérience professionnelle de moins de cinq ans, était constitué de 12 personnes. Finalement, il y avait huit enseignants qui avaient de cinq à neuf ans d'expérience professionnelle et aussi huit personnes qui avaient travaillé comme enseignant pendant 10-19 ans. Au niveau des compétences linguistiques, le groupe semblait être assez homogène. Une personne avait le français comme langue maternelle et trois avaient des membres de famille francophones. Nous avons demandé également si les enseignants avaient travaillé ou étudié dans un pays francophone et s'ils utilisaient le français également en dehors du travail. Nous avons voulu voir quelle influence ces facteurs pouvaient avoir sur l'utilisation de la langue cible et les compétences linguistiques. Plus de la moitié, 24 personnes, disaient qu'elles utilisaient le français aussi en dehors du travail, et presque tous, 84%, avaient soit travaillé (7 personnes), soit étudié (15 personnes) ou les deux (14 personnes) dans un pays francophone. Seulement une personne n'avait répondu « oui » à aucune de ces questions. Dans une question, on a demandé aux enseignants d'évaluer leurs compétences linguistiques. 22 disaient posséder des compétences excellentes et toutes ces personnes avaient séjourné dans un pays francophone. Les compétences étaient évaluées bonnes par 20 personnes et un enseignant disait avoir des compétences moyennes en français. Pourtant, nous demandons si les enseignants étaient capables d'évaluer objectivement leurs

compétences parce qu'il a été remarqué que les enseignants ont tendance à les surestimer. Un enseignant dont le travail est d'agir comme spécialiste de la langue et modèle linguistique n'admet pas facilement de trouver ses compétences langagières insuffisantes.

5.2.1. Les tendances générales dans l'utilisation de la langue cible

Nous avons demandé aux enseignants d'estimer la fréquence d'utilisation de la langue cible dans l'enseignement en général. Nous avons analysé leurs réponses selon le degré scolaire où ils enseignaient et selon leur expérience professionnelle pour voir comment ces facteurs influencent sur l'utilisation de la langue cible. Comme quelques enseignants enseignaient dans plusieurs degrés, leurs réponses figuraient également plusieurs fois dans les résultats. Il y en avait également quelques-uns qui avaient coché deux réponses à la question ce qui était visible dans les résultats. Le tableau 8 montre qu'il y avait vraiment peu d'enseignants qui disaient utiliser le français à plus de 70%. La réponse la plus fréquente était 50-70% que la moitié des enseignants avaient choisit pour évaluer la quantité de la langue cible qu'ils utilisaient pendant les cours. Un tiers utilisait le français de 30 à 50% du temps et seulement 3 enseignants l'utilisaient moins de 30 %.

	plus de 90%	70-90%	50-70%	30-50%	moins de 30%
Tous les enseignants	2	3	23	14	3
École primaire	0	0	3	5	1
Collège	1	0	9	8	1
Lycée	1	2	14	8	2
Université	2	0	0	0	0
Institut populaire	0	1	3	1	0

Tableau 8 : L'utilisation de la langue cible dans l'enseignement en général et selon le degré scolaire

Nos résultats confirment l'hypothèse que la langue cible est plus utilisée dans les cours des apprenants avancés. Les enseignants de l'école primaire utilisaient beaucoup moins de français et la quantité de français augmentait vers le collège et le lycée. À l'université, la langue cible était utilisée plus de 90% du temps. En ce qui concerne le lycée, les réponses variaient le plus. La moitié des enseignants de lycée utilisaient le français de 50 à 70% du temps, mais il y en avait aussi quelques-uns qui disaient

l'utiliser plus et même deux personnes qui l'utilisaient moins de 30%. Par contre, dans les instituts populaires le fait que tous les apprenants sont adultes et plus capables de tolérer l'insécurité liée à l'usage abondant de la langue cible, ne semblait pas avoir le même effet qu'aux universités sur l'utilisation du français. Cependant, le nombre des enseignants d'université et d'instituts populaires était tellement petit qu'il a été difficile de généraliser ces résultats.

L'expérience professionnelle semblait également avoir quelque effet sur l'utilisation de la langue cible. La quantité de français augmentait légèrement parmi les enseignants qui avaient plus d'expérience. Presque tous ceux qui avaient moins de 10 ans d'expérience disaient qu'ils utilisaient le français 30-70% du temps tandis que presque tous ceux qui utilisaient le français plus de 70% se trouvaient parmi les plus expérimentés. Dans le groupe des enseignants qui avaient plus de 20 ans d'expérience professionnelle, la variation des réponses était la plus grande. Quand 67% de ce groupe disaient utiliser le français plus de 50% du temps, dans ce groupe on trouvait aussi deux personnes qui avaient coché la réponse « moins de 30% ». Il nous semble que l'expérience professionnelle peut augmenter la quantité du français utilisée, parce que l'expérience a aidé les enseignants à trouver leur manière d'utiliser le français. Pourtant, les enseignants qui ont travaillé pendant des dizaines d'années peuvent également se sentir démotivés concernant leur travail et ne font pas d'effort pour maximiser leur usage de la langue cible. Nous avons demandé également si les enseignants se sont aperçus qu'ils utilisaient plus de français maintenant qu'au début de leur carrière. 12 personnes, c'est-à-dire 28% disaient que c'était le cas pour eux, par conséquent il est bien possible que l'utilisation abondante de la langue cible vient avec l'expérience professionnelle. On peut examiner plus profondément l'influence de l'expérience professionnelle sur l'utilisation du français dans le tableau 9 :

	plus de 90%	70-90%	50-70%	30-50%	moins de 30%
moins de 5 ans	1	0	6	5	0
5-9 ans	0	0	5	3	1
10-19 ans	0	1	5	2	0
plus de 20 ans	1	2	7	4	2

Tableau 9 : L'utilisation de la langue cible selon l'expérience professionnelle

5.2.2. Les compétences linguistiques des enseignants

Comme nous l'avons déjà constaté ci-dessus, la plupart des enseignants estimaient avoir de bonnes compétences linguistiques en français. La quantité de la langue cible utilisée dans l'enseignement était en rapport direct avec les compétences linguistiques de l'enseignant, même si les différences n'étaient pas si claires comme nous le pensions au début. Le tableau 10 montre l'effet de plusieurs facteurs liés sur les compétences linguistiques pour l'utilisation de la langue cible en général :

	plus de 90%	70-90%	50-70%	30-50%	moins de 30%	total
Compétences excellentes	2	2	13	6	0	22
Bonnes compétences	0	1	10	7	3	20
Compétences moyennes	0	0	0	1	0	1
Membres de famille francophones	1	0	0	2	0	3
Travail dans un pays francophone	1	2	10	9	1	21
Études dans un pays francophone	2	2	17	8	2	29
Utilisation du français en dehors du travail	1	2	13	7	1	24

Tableau 10 : L'utilisation de la langue cible selon les compétences linguistiques et les facteurs améliorant les compétences en français

Bien évidemment, ceux qui estimaient que leurs compétences en français étaient excellentes, utilisaient aussi plus de français dans l'enseignement. Il est naturel que si l'enseignant parle bien la langue, il se sent plus à l'aise de l'utiliser tandis que ceux qui ne se sentent pas si sûrs ont tendance à favoriser la langue maternelle. Parmi ceux qui avaient des compétences excellentes, personne ne disait utiliser le français moins de 30% au total, mais quatre personnes estimaient qu'ils utilisaient la langue au moins 70% du temps. Pour comparer, dans le groupe de bonnes compétences, seulement un enseignant répondait qu'il utilisait le français plus de 70%, tandis qu'il y avait trois enseignants qui n'utilisaient la langue cible que moins de 30%. Une personne répondait avoir des compétences moyennes et la même personne disait également qu'elle éprouvait des difficultés de parler français pendant les cours. Le plus surprenant était que le fait d'avoir des membres de famille francophones ne garantissait pas l'utilisation abondante de la langue cible. Seulement l'enseignant natif a répondu qu'il utilisait le français plus de 90%, alors que les deux autres avec une famille francophone utilisaient le français seulement 30-50% du temps. De plus, les séjours dans un pays francophone

ou l'utilisation du français en dehors du travail n'augmentaient pas non plus l'usage de la langue cible. Pourtant, nous n'avons pas demandé la durée du séjour et combien de temps il y a de cela. Bien évidemment si l'enseignant a séjourné en France pendant un mois il y a 20 ans cette expérience n'influe pas tellement sur son usage langagier. Seulement une personne disait ne pas avoir séjourné dans un environnement francophone ni utiliser le français en dehors du travail, mais ses réponses ne se distinguaient pas des autres.

Nous avons demandé également comment les enseignants éprouvaient l'utilisation du français pendant les cours. Est-ce facile et naturel ou plutôt difficile ? Voudraient-ils l'utiliser plus ? Éprouvent-ils que leurs compétences sont parfois insuffisantes ? La plupart des enseignants, 74%, disaient que l'utilisation du français était facile et naturelle pour eux. Surtout les enseignants qui avaient plus d'expérience professionnelle pensaient qu'il était naturel de parler en français. Parmi ceux qui ont travaillé plus de 20 ans, 73% trouvaient l'utilisation du français facile et dans le groupe de l'expérience professionnelle de 10 à 19 ans le pourcentage était encore plus élevé, 88%. 75% des enseignants d'école primaire et 78% des enseignants de collège trouvaient l'utilisation du français naturel tandis que parmi les enseignants de lycée le taux était de 62% et parmi les enseignants d'institut populaire de 60%. Une explication pour cela peut être que l'enseignement des débutants nécessite moins de compétences linguistiques et naturellement les enseignants se sentent plus à l'aise linguistiquement en enseignant aux débutants.

Bien évidemment, les compétences linguistiques et l'utilisation facile ont un rapport. 91% de ceux qui estimaient leurs compétences comme excellentes disaient également que parler en français était naturel et facile pour eux. Par contre, seulement la moitié des enseignants avec de bonnes compétences ont donné la même réponse. Le fait d'avoir séjourné dans un pays francophone semblait également faciliter l'usage de la langue cible. 81% de ceux qui avaient travaillé et 79% de ceux qui avaient étudié dans un pays francophone disaient se sentir à l'aise quand ils parlaient français pendant les cours. Le fait d'utiliser le français en dehors du travail avait aussi un effet, parmi ce groupe le pourcentage de réponses affirmatives pour la question de la facilité de l'usage était de 71%. Même si plusieurs personnes ont répondu qu'il était facile de parler français, quatre personnes dans ce groupe ont répondu également qu'ils ressentaient parfois leurs compétences linguistiques comme insuffisantes et 38% du groupe voulaient utiliser plus

de français dans l'enseignement. Ainsi, il ne suffit pas seulement d'avoir de bonnes connaissances ou de se sentir à l'aise comme utilisateur de la langue, mais il y a aussi d'autres facteurs qui influent sur le choix de la langue et la quantité de langue cible utilisée pendant les cours.

Un peu plus de la moitié, 24 personnes, disaient vouloir utiliser plus de français pendant les cours que maintenant. Surtout les enseignants de l'école primaire, 75% d'entre eux, et les enseignants au début de leur carrière, 70% de ceux qui ont travaillé moins de 10 ans, exprimaient ce souhait. Presque tous les enseignants qui disaient utiliser la langue cible moins de 50% du temps voudraient l'utiliser plus, mais également un enseignant qui disait utiliser le français 70-90% du temps voudrait l'utiliser encore plus. 21% de ceux qui voudraient utiliser plus de français éprouvaient également que leurs compétences étaient insuffisantes dans certaines situations et deux personnes disaient même que pour eux, il était difficile de parler français pendant les cours. Pourtant, seulement 17% de ceux qui voudraient utiliser plus de français disaient que la quantité de langue cible avait augmenté durant leur carrière. Il est possible que ceux qui ont éprouvé de ne pas utiliser le français assez, ne trouvent pas les moyens d'augmenter l'usage de la langue cible, et pour cela, leur usage reste sur le même niveau pendant toute leur carrière. Tandis que parmi tous les enseignants, 28% pensaient que l'utilisation du français avait augmenté au fil de leur carrière, c'est-à-dire que les enseignants qui voudraient parler plus français estimaient que leur usage de la langue cible n'avait pas augmenté tellement comparé aux réponses de tous les enseignants.

Étant donné que la plupart des enseignants estimaient avoir de bonnes compétences en français, il n'était pas surprenant que seulement dix disaient parfois avoir l'impression que leurs compétences étaient insuffisantes. Parmi ces enseignants, il y avait aussi bien des enseignants de l'école primaire et du collège que ceux du lycée et des instituts populaires. Pourtant, l'incertitude linguistique semblait être plus commune chez les enseignants au début de leur carrière. 40% de ceux qui avaient travaillé moins de 5 ans, disaient éprouver ces sentiments. L'insécurité se reflétait aussi sur la quantité de la langue cible utilisée qui était moins de 70% parmi toutes ces dix personnes. En analysant les réponses de ce groupe, nous avons vu que les séjours dans un pays francophone ne garantissaient pas la suffisance de compétences linguistiques de l'enseignant. Parmi ces dix personnes, quatre avaient travaillé et trois avaient étudié dans un pays francophone et six personnes disaient utiliser la langue en dehors de leur

travail. Pourtant, il est tout à fait naturel que les enseignants non natifs éprouvent les situations dans lesquelles leurs compétences langagières ne suffisent pas. Ainsi, deux enseignants qui estimaient que leurs compétences étaient excellentes connaissaient aussi des situations de ce genre.

5.2.3. L'utilisation de la langue cible selon la situation de classe

En plus de l'utilisation générale de la langue cible, nous avons voulu voir comment le français était utilisé dans des situations de classe plus spécifiques. Nous avons demandé aux enseignants combien ils utilisaient le français dans les situations suivantes : le commencement de la leçon, les instructions, l'enseignement de la grammaire, la discussion générale en classe, le maintien de l'ordre et la discussion personnelle avec les apprenants. Dans le tableau 11 nous pouvons voir comment l'ensemble des enseignants évaluait l'usage de la langue cible dans ces situations. La réponse la plus fréquente est accentuée, mais il y avait également quelques enseignants qui n'avaient pas répondu à l'une de ces questions, peut-être par mégarde, et cela peut avoir quelque effet sur les résultats.

	toujours	très souvent	la plupart du temps	un peu	rarement	jamais
Commencement de la leçon	35 (81%)	8 (19%)	0	0	0	0
Instructions	7 (16%)	25 (58%)	7 (16%)	4 (9%)	0	0
Grammaire	2 (4%)	1 (2%)	3 (7%)	9 (21%)	15 (35%)	13 (30%)
Discussion générale	5 (12%)	15 (35%)	12 (28%)	10 (23%)	0	0
Maintien de l'ordre	6 (14%)	7 (16%)	5 (12%)	17 (40%)	2 (5%)	4 (9%)
Discussion personnelle	3 (7%)	2 (5%)	3 (7%)	16 (37%)	13 (30%)	6 (14%)

Tableau 11 : L'utilisation de la langue cible dans les situations de classe

Le commencement de la leçon semble être la situation où le français est le plus souvent préféré. Tous les enseignants disaient utiliser le français soit toujours, soit très souvent dans ces situations. Le commencement de la leçon contient souvent des routines et des phrases typiques et c'est une situation favorable pour apprendre, par exemple, les salutations. Également les instructions étaient le plus souvent en français, plus de la moitié disaient les donner en français très souvent. C'est une autre situation où les enseignants ont tendance à utiliser des phrases routinières, comme « Lisez le texte » ou

« Ouvrez les livres ». Dans les questions ouvertes, un enseignant soulignait que les instructions simples devaient être toujours en français. Par contre, la plupart des enseignants étaient d'accord qu'il était mieux d'enseigner la grammaire en langue maternelle. 35% disaient utiliser la langue cible rarement et 30% jamais dans l'enseignement de la grammaire. Un enseignant motivait son choix par le fait qu'il était stupide de rendre la grammaire difficile du français encore plus difficile en utilisant la langue cible. Un autre constatait que les termes grammaticaux étaient difficiles pour les apprenants même en leur langue maternelle. On peut se demander pourquoi la maîtrise des termes grammaticaux reste tellement difficile pour les apprenants d'aujourd'hui. Plusieurs enseignants témoignent que les compétences grammaticales des étudiants ne cessent pas de baisser, même au niveau universitaire. Tout d'abord, ces termes devraient être appris dans la langue maternelle. Par conséquent, est-il possible que l'apprentissage de la grammaire soit ignoré dans les cours de langue maternelle ?

La discussion générale en classe était très souvent ou la plupart du temps en français et personne n'avait répondu utiliser la langue cible rarement ou jamais dans cette situation. Par contre, la discussion personnelle avec les apprenants semblait le plus souvent se dérouler en langue maternelle, parce que la plupart des enseignants disaient qu'ils utilisaient le français un peu ou rarement dans ces situations. Cela peut être expliqué par le fait que les discussions personnelles contiennent aussi des thèmes qui ne sont pas liés à l'enseignement de la langue et pour cela, l'usage de la langue maternelle est plus naturel pour l'enseignant et pour l'apprenant. En ce qui concerne le maintien de l'ordre, il y avait plus de variation dans les réponses. 40% disaient utiliser la langue cible un peu quand 14% l'utilisaient toujours et 16% très souvent. Dans la première partie de notre recherche, nous avons trouvé le maintien de l'ordre assez difficile en langue étrangère et également quelques autres enseignants confirmaient notre remarque que les apprenants avaient tendance à ignorer les reproches exprimés en langue étrangère.

En comparant les réponses selon le degré scolaire, nous avons remarqué que l'enseignement à l'université était une exception au niveau de l'utilisation de la langue cible. Les deux enseignants universitaires disaient utiliser le français toujours presque dans toutes les situations, sauf la discussion personnelle. Dans les autres degrés scolaires, le français était utilisé clairement moins dans les différentes situations. Nous présenterons la réponse la plus fréquente selon le degré scolaire dans le tableau 12. Comme tous les enseignants disaient préférer le français au commencement de la leçon,

nous avons exclu cette situation dans la comparaison plus profonde. Également les enseignants universitaires sont exclus du tableau à cause de leur nombre tellement bas.

	Instructions	Grammaire	Discussion générale	Maintien de l'ordre	Discussion personnelle	Total
École primaire	très souvent 5 (63%)	rarement 4 (50%)	un peu 4 (50%)	un peu 4 (50%)	un peu 6 (75%)	8
Collège	très souvent 7 (39%)	jamais 8 (44%)	un peu 6 (33%)	un peu 9 (50%)	un peu 6 (33%)	18
Lycée	très souvent 16 (62%)	rarement 10 (38%)	très souvent/la plupart du temps 8 (30%)	un peu 11 (42%)	rarement 11 (42%)	26
Institut populaire	très souvent 4 (80%)	un peu 2 (40%)	très souvent 3 (60%)	jamais 2 (40%)	très souvent/rarement 2 (40%)	5

Tableau 12 : La réponse la plus fréquente selon le degré scolaire pour l'utilisation de la langue cible dans les situations de classe.

Comme on peut le voir dans le tableau, les instructions étaient très souvent données en français, quel que soit le degré scolaire. Pourtant, si l'on regarde les pourcentages, on remarque que 39% des enseignants de collège utilisaient le français très souvent pour donner les instructions tandis que le pourcentage chez les enseignants d'autres degrés était plus élevé. En ce qui concerne la grammaire, les réponses des enseignants de collège différaient des autres. 44% disaient n'utiliser jamais le français dans l'enseignement de la grammaire quand la réponse la plus fréquente chez les enseignants d'école primaire (50%) et les enseignants de lycée (38%) était « rarement ».

Parmi les débutants, la discussion générale se déroulait seulement un peu en français, comme le montrent les réponses des enseignants d'école primaire et de collège. En comparaison, 30% des enseignants de lycée disaient utiliser la langue cible très souvent et 30% la plupart du temps dans cette situation. Parmi les enseignants d'institut populaire le pourcentage était de 60%, mais à cause de leur petit nombre, il n'était pas possible de généraliser leurs réponses de la même manière. Les réponses étaient assez similaires concernant le maintien d'ordre où la réponse la plus fréquente était d'utiliser le français « un peu ». La discussion personnelle était rarement ou un peu en français dans tous les degrés. Les opinions des enseignants d'institut populaire différaient le plus, comme la réponse « très souvent » était aussi fréquente que « rarement ». Assez surprenant était également le fait que 75% des enseignants d'école primaire disaient

utiliser le français un peu dans les discussions personnelles avec les élèves. Alors, il est tout à fait possible de parler en français avec les débutants, mais nous supposons que dans ces cas, il s'agissait de conversations simples.

Nous avons comparé également l'utilisation du français dans les situations de classe selon le pourcentage total que les enseignants estimaient utiliser la langue cible. Bien évidemment, ceux qui estimaient utiliser le français plus de 90%, avaient répondu « toujours » à presque toutes les questions. Aussi ceux qui estimaient utiliser la langue cible 70-90%, avaient le plus souvent choisi la réponse « toujours », « très souvent » ou « la plupart du temps ». Pourtant, la grammaire et le maintien de l'ordre étaient les situations dans lesquelles le français était le moins utilisé. Dans le groupe qui utilisait le français pendant 50-70% du temps, les instructions et la discussion générale étaient souvent en français. Par contre, l'enseignement de la grammaire et la discussion personnelle se déroulaient rarement en français et dans le maintien de l'ordre les enseignants disaient utiliser un peu de français. Parmi les enseignants qui disaient utiliser la langue cible 30-50% du temps, la réponse la plus fréquente concernant la discussion générale, le maintien de l'ordre et la discussion personnelle était qu'ils utilisaient un peu de français dans ces situations. Les instructions étaient données très souvent en français tandis que la grammaire était rarement enseignée en langue cible. Les réponses des enseignants qui utilisaient la langue cible moins de 30% étaient assez similaires avec le groupe précédent, sauf que la majorité disait n'utiliser jamais le français dans l'enseignement de la grammaire. Ainsi, surtout la grammaire était enseignée en finnois, et dans la discussion personnelle et dans le maintien de l'ordre le finnois était également beaucoup utilisé.

Nous avons demandé aux enseignants de nous dire dans quelles situations l'utilisation de la langue maternelle était justifiée, et 25 enseignants soulignaient que dans l'enseignement de la grammaire, il était presque indispensable d'utiliser la langue maternelle. Une autre raison importante, mentionnée par 24 enseignants, c'était de contrôler que les apprenants comprennent les contenus pendant les cours, surtout quand on donne les instructions complexes ou on traite des sujets nouveaux. De plus, quelques enseignants voulaient que pendant les cours il soit possible de discuter de choses qui étaient au-delà du niveau linguistique des apprenants, comme les aspects culturels et la comparaison entre la langue maternelle et la langue cible. Une troisième raison que nous avons trouvée dans les réponses portait sur les aspects liés aux apprenants. Cela

contenait aussi bien la discussion personnelle, le maintien de l'ordre que les choses concernant la protection juridique des apprenants, comme les critères de l'évaluation. Un enseignant mentionnait aussi qu'il était important d'utiliser la langue maternelle pour informer les apprenants des activités qui se déroulaient à l'école. Deux enseignants disaient que l'épargne du temps était une raison pour choisir la langue maternelle. Si l'explication en français prenait trop de temps, les enseignants préféraient donner une brève explication en langue maternelle. Un enseignant soulignait que surtout au lycée, il y a tellement de choses à enseigner qu'il n'a pas de temps pour expliquer tout en français parce que les apprenants ne comprennent pas. Pour finir, nous présentons deux réponses des enseignants qui justifiaient leur choix de la langue maternelle. L'exemple 7 montre que l'enseignant voudrait maximiser son usage de la langue cible, mais trouvait qu'à cause du comportement des apprenants il était parfois obligé de se servir du finnois. Par contre, dans l'exemple 8, l'enseignant était préoccupé qu'il y ait vraiment peu d'étudiants de français et qu'il ne veuille pas que les rares étudiants interrompent leurs études à cause des problèmes de compréhension.

(7.) Aina olisi parempi, jos ryhmä suostuisi ”kielikylpemään”, mutta jos ranskan käytöstä aiheutuisi se, että oppilaat sulkevat korvansa ja alkavat puuhata muuta, on pakko vaihtaa suomeen.

(Il serait toujours mieux, si le groupe acceptait un « bain de langue », mais si l'utilisation du français avait l'effet que les élèves ferment leurs oreilles et commençaient à faire autre chose, il est obligatoire de passer au finnois. Traduit par H.A.)

(8.) Koulussani ei ole tarjolla ranskaa a-kielenä joten ei ole mahdollista selitellä kielioppiasioita ranskaksi jos tahtoo että joku oppii jotain. Enkä tahdo heikompienkaan lopettavan ranskan opiskelua, koska opiskelijoita on liian vähän. Joten äidinkielen käyttö on perusteltua aika pitkään uusia asioita katsottaessa.

(Dans mon école, le français n'est pas enseigné au niveau A, alors il n'est pas possible d'expliquer la grammaire en français, si je veux que quelqu'un apprenne quelque chose. Et je ne veux pas que les plus faibles interrompent leurs études de français, parce qu'il y a trop peu d'étudiants. Ainsi, l'utilisation de la langue maternelle est justifiée longtemps quand on étudie les sujets nouveaux. Traduit par H.A.)

5.2.4. Les raisons pour le choix de la langue

L'analyse des situations en classe où la langue cible était utilisée nous a donné une idée sur les raisons pour choisir telle ou telle langue, mais nous avons demandé également aux enseignants de justifier leur choix plus profondément. D'abord, nous avons demandé quels étaient leurs principes en ce qui concerne l'utilisation du français dans

l'enseignement. Le principe le plus fréquent, mentionné par 30 enseignants, était d'utiliser le français le plus possible. La transmission du message est plus importante que l'expression sans fautes, comme le montre l'exemple 9 :

(9.) Yritän käyttää sitä mahdollisimman paljon ja kannustaa myös oppilaita siihen ketään kuitenkaan pakottamatta. Tärkeämpää on saada viesti perille kuin täydellinen kieliopin hallinta tai täydellinen ääntäminen.

(J'essaie de l'utiliser [le français] le plus possible et d'encourager aussi les élèves à l'utiliser quand même sans forcer personne. Il est plus important de transmettre le message que de maîtriser parfaitement la grammaire ou la prononciation. Traduit par H.A.)

Quelques-uns avaient même listé les situations où il était important d'utiliser le français selon eux. L'enseignement de la prononciation et les exercices oraux semblaient être des situations où l'utilisation du français était le plus souvent justifiée. Plusieurs enseignants soulignaient qu'il était important d'entendre le français pendant les cours, parce que les apprenants n'étaient pas en contact avec la langue en dehors de l'école et que le français était une langue que l'on pouvait entendre très rarement en Finlande. Les apprenants doivent s'habituer à entendre le français et souvent la seule possibilité est d'entendre l'enseignant l'utiliser. L'exemple 10 montre qu'un enseignant était bien conscient de son rôle comme modèle linguistique :

(10.) Yritän puhua ranskaa monenlaisissa tilanteissa ihan käytäväkeskusteluista alkaen. Olen monellekin ainoa malli "ranskalaisesta".

(J'essaie de parler français dans les situations variées, même pendant les discussions dans les couloirs. Pour plusieurs, je suis le seul modèle d'un « Français ». Traduit par H.A.)

Pourtant, plusieurs enseignants constataient que le niveau des apprenants influait sur le choix de la langue. Avec les débutants, il n'était pas possible d'utiliser autant de français qu'avec les apprenants plus avancés ; c'est pourquoi plusieurs enseignants disaient utiliser le finnois pour contrôler la compréhension. Un enseignant constatait qu'il utilisait la langue maternelle pour créer une bonne ambiance dans la classe. En ce qui concerne l'utilisation simultanée de deux langues, les opinions des enseignants étaient assez contradictoires. Les uns disaient qu'ils ne mélangeaient absolument pas les langues tandis que les autres constataient qu'ils disaient les choses d'abord en français, puis en finnois. Un enseignant mentionnait même qu'il utilisait le français « joyeusement embrouillé avec le finnois ou possiblement avec d'autres langues ». Il aurait été intéressant de savoir un peu plus comment l'enseignement de cet enseignant

se déroulait en pratique et quels étaient ses motifs pour un choix tellement extraordinaire et contradictoire aux pratiques pédagogiques acceptées.

De plus, nous avons demandé aux enseignants de cocher les trois raisons les plus importantes pour choisir le français ou le finnois dans l'enseignement. Les raisons proposées étaient basées sur les faits que nous, comme enseignante, avons remarqué d'influer sur la décision de choisir telle ou telle langue. Le tableau 13 présente quelles étaient les raisons les plus importantes pour lesquelles les enseignants ont choisi le français :

L'enseignant veut développer les compétences de français chez les apprenants.	36	84%
L'enseignant croit que les apprenants sont capables à comprendre ce qu'il dit.	28	65%
Le niveau des compétences linguistiques est bon chez les apprenants.	21	49%
L'ambiance de travail est bonne dans la classe.	15	35%
L'enseignant sait exprimer le sujet clairement en français.	12	28%
Le sujet à enseigner est facile.	10	23%
L'ambiance de la leçon n'est pas précipitée.	5	12%
Le programme cadre conseille d'utiliser la langue cible toujours quand il est possible.	3	7%

Tableau 13 : Les raisons pour choisir d'utiliser le français dans l'enseignement

Pour la plupart des enseignants, la raison principale de préférer le français était la volonté de développer les compétences linguistiques des apprenants. L'aspect de la compréhension était la deuxième raison. Si les enseignants croyaient que les apprenants étaient capables de comprendre le message, ils choisissaient le plus souvent le français. Le niveau linguistique des apprenants et une bonne ambiance de travail dans la classe jouaient également un rôle pour favoriser le français. Il était assez surprenant que la facilité des sujets à enseigner ou l'ambiance non précipitée n'aient pas une plus grande influence. De plus, même si le programme cadre est le document qui devrait guider le travail des enseignants, seulement trois d'entre eux avaient choisi la recommandation du programme cadre d'utiliser la langue cible le plus possible parmi les trois raisons les plus importantes. Nous avons demandé également aux enseignants s'ils pouvaient penser à d'autres raisons pour choisir la langue cible. Neuf personnes pensaient qu'il était important d'entendre le français pendant les cours pour le mieux apprendre, ce qui était aussi notre hypothèse de départ. Un enseignant soulignait que l'enseignant devait

fonctionner comme un exemple sur ce qu'il est possible d'apprendre de parler français couramment et qu'il ne doit pas se sentir embarrassé de parler la langue en classe. Un enseignant disait aussi qu'il choisissait la langue cible quand il pensait qu'il n'avait pas parlé la langue suffisamment. Pourtant, il était clair que la raison la plus importante pour choisir le français c'étaient les apprenants et le fait que l'utilisation du français augmentait leurs compétences.

Le sujet à enseigner est difficile.	33	77%
Le sujet est tellement important que l'enseignant veut vérifier que tout le monde le comprend.	31	72%
L'enseignant croit que les apprenants ne sont pas capables de comprendre le sujet en français.	24	56%
Le niveau des compétences linguistiques est faible chez les apprenants.	23	53%
Il y a du comportement troublant dans la classe.	9	21%
Les apprenants n'ont pas envie d'utiliser le français.	4	9%
L'ambiance de la leçon est précipitée.	3	7%
L'enseignant n'est pas sûr de comment exprimer le sujet en français.	1	2%

Tableau 14 : Les raisons pour choisir d'utiliser la langue maternelle dans l'enseignement

Pour nous, il était également intéressant de comparer les raisons de choisir le français à celles de choisir la langue maternelle des apprenants. Le tableau 14 présente ces raisons proposées par le questionnaire selon l'ordre de préférence. Comme nous l'avons constaté plus haut, la facilité du sujet n'était pas une raison importante pour préférer le français. Par contre, la difficulté du sujet était la raison la plus importante pour choisir la langue maternelle. L'affirmation « le sujet est tellement important que l'enseignant veut vérifier que tout le monde le comprend » recevait presque autant de réponses. Le niveau linguistique des apprenants semblait aussi être crucial pour le choix de la langue. 56% des enseignants choisissaient la langue maternelle quand ils croyaient que les apprenants n'étaient pas capables de comprendre ce qu'ils disaient et 53% choisissaient la langue maternelle à cause du niveau faible du français chez les apprenants. Les dernières affirmations recevaient vraiment peu de réponses, c'est-à-dire que le fait que les apprenants n'avaient pas envie d'utiliser le français et l'ambiance précipitée de la leçon n'avaient pas beaucoup d'importance pour le choix de la langue. On pourrait penser que si l'enseignant devait se dépêcher parce qu'il y avait tellement de sujets à voir, il serait plus facile d'économiser le temps en utilisant la langue maternelle.

Seulement un enseignant avait choisi parmi les trois raisons les plus importantes le fait de ne pas être sûr de savoir exprimer le sujet en français. Cela signifie que l'insécurité linguistique chez les enseignants est assez basse et ne joue pas un rôle dans le choix de la langue. La question concernant les autres raisons de choisir la langue maternelle recevait le plus souvent comme réponse les aspects de la compréhension et le niveau des apprenants, qui semblaient vraiment être les raisons les plus importantes pour utiliser la langue maternelle dans l'enseignement. Quelques-uns constataient également que leur humeur du jour pouvait avoir un effet sur l'usage du français et parfois l'utilisation de la langue maternelle était révélée par hasard quand les enseignants ne faisaient pas attention à quelle langue choisir.

5.2.5. L'opinion des apprenants concernant l'utilisation de la langue cible

Pour finir, nous avons demandé aux enseignants ce que les apprenants pensaient de l'utilisation du français. Les réponses variaient considérablement. La moitié des enseignants, 20 personnes, trouvaient que les apprenants étaient plutôt positifs envers l'utilisation de la langue cible pendant les cours. Un enseignant répondait même que les groupes avancés l'exigent. Six enseignants décrivaient que les opinions des apprenants variaient, les uns aimaient que le français soit utilisé et les autres avaient peur et des difficultés. De plus, sept enseignants pensaient que l'opinion des apprenants était assez négative. Ils ont peur de parler français, ils n'essaient pas de le comprendre et ils demandent à l'enseignant de parler en langue maternelle. Pendant notre expérimentation, nous avons affronté également cette sorte de comportement par les élèves. Cinq enseignants confirmaient notre hypothèse que même si l'enseignement en français était un choc pour les apprenants au début, ils s'habituèrent assez rapidement, comme le montre l'exemple 11 :

(11.) Uusia opiskelijoita saattaa aluksi jännittää se, että puhun ja vaadin heitä tietyissä tilanteissa yrittämään puhua ranskaa, mutta he tottuvat ja rohkaistuvat nopeasti tilanteeseen.

(Les nouveaux étudiants peuvent se sentir nerveux au début quand je parle français et quand j'exige qu'ils essayent de parler français dans certaines situations, mais ils s'y habituent et reprennent courage rapidement. Traduit par H.A.)

Dans les réponses, plusieurs enseignants mentionnaient aussi si les apprenants comprenaient ce qu'ils disaient en français ou pas. La plupart des enseignants disaient que les apprenants ne comprenaient pas tout ce qu'ils disaient mais quelques-uns

constataient que les apprenants réussissaient à comprendre ou au moins essayaient de comprendre. Un enseignant pensait que la paresse des apprenants faisait qu'ils favorisaient le finnois.

Finalement, nous avons posé une question concernant l'insistance d'utiliser le français. 28% des enseignants disaient insister sur le fait que les apprenants utilisaient le français. 35% répondaient qu'ils n'insistaient pas et la majorité, 40%, insistait parfois sur l'usage du français. Pour ceux qui avaient choisi la réponse « parfois », nous avons posé aussi la question de savoir dans quelles situations ils insistaient sur l'utilisation de la langue cible. Le type de l'exercice avait une grande influence, les enseignants voulaient que les apprenants utilisent le français surtout dans les discussions et les exercices oraux. De plus, s'ils posaient une question en français, le plus souvent ils voulaient que l'apprenant aussi réponde en français. Quelques enseignants soulignaient qu'ils exigent que les apprenants utilisent la langue cible quand ils pensent que les compétences des apprenants sont suffisantes. De plus, un enseignant disait demander aux apprenants d'utiliser le français quand ils parlaient trop entre eux sur les sujets qui n'étaient pas liés au contenu de la leçon. En général, nous pouvons constater que les opinions des apprenants décrites par les enseignants correspondent à celles que nous avons constatées chez nos élèves dans la première partie de la recherche.

6. Conclusion

Dans notre recherche, nous avons voulu examiner si les méthodes de l'immersion linguistique pouvaient être appliquées aux cours de la pratique courante de l'enseignement des langues. De plus, nous avons demandé aux enseignants de français quelles étaient les tendances générales dans l'utilisation de la langue cible et les raisons pour choisir telle ou telle langue. Parmi les enseignants, la raison la plus importante pour utiliser le français dans l'enseignement était la volonté de développer les compétences linguistiques des apprenants. Comme le français est une langue que l'on n'entend pas très souvent en Finlande, il est extrêmement important que les apprenants entendent la langue le plus possible pendant les cours. Les enseignants sont conscients qu'ils ont une tâche importante en tant que modèle francophone et ils veulent offrir aux apprenants des possibilités d'entendre et d'utiliser le français dans les situations de classe. C'est très bien que les enseignants soient conscients de l'importance de la langue cible, mais il faudrait trouver plus de moyens concrets pour augmenter la quantité de français utilisé. La communication authentique et les compétences orales doivent être soulignées dans l'enseignement du français, parce que les apprenants n'ont pas beaucoup de possibilités d'acquérir ces compétences en dehors de la classe de langue. Même si aujourd'hui il est facile de trouver des matériaux authentiques en ligne, rares sont les apprenants qui en tirent parti. Comme le recommande POPS (2014 : 21), les apprenants doivent également être encouragés à utiliser la langue cible même si leurs compétences ne sont pas parfaites.

Les enseignants disaient le plus souvent que leur principe était d'utiliser la langue cible le plus possible. Pourtant, peu d'enseignants semblaient utiliser uniquement le français dans l'enseignement, mais la plupart estimait l'utiliser pendant 30-70% du temps. Dans notre expérimentation, nous avons remarqué que l'utilisation totale du français dans l'enseignement nécessite un planning soigneux. Notre expérimentation qui a duré six leçons n'a bien évidemment pas produit de résultats à long terme. Pourtant, nous pensons qu'il faudrait plusieurs années avant qu'un enseignant réussisse à établir une bonne façon de maîtriser l'enseignement en langue cible. Les réponses des enseignants confirmaient qu'avec les débutants, il n'était pas toujours facile d'utiliser uniquement le français. Le bon niveau des apprenants était la raison la plus importante pour choisir le français tandis que la difficulté du sujet à enseigner suscitait le plus souvent le besoin

d'utiliser la langue maternelle. Les enseignants qui avaient plus d'expérience professionnelle utilisaient un peu plus de français tandis que les séjours des enseignants dans les pays francophones n'augmentaient pas forcément la quantité du français utilisé dans l'enseignement. Pourtant, les séjours semblaient renforcer la confiance dans les compétences linguistiques chez les enseignants ce qui renforçait à son tour la facilité d'utiliser la langue. On peut se demander s'il était utile d'encourager les enseignants à effectuer plus de séjours dans les pays francophones, par exemple l'Union Européenne propose des programmes d'échange aussi pour les enseignants.

En ce qui concerne les situations de classe, il y avait beaucoup de variation sur l'usage de la langue cible. La grammaire est le plus souvent enseignée en langue maternelle et la langue maternelle joue un rôle important aussi dans les discussions personnelles et dans le maintien de l'ordre. Pendant notre expérimentation, nous avons éprouvé la difficulté du maintien de l'ordre en français, parce qu'il est facile pour les apprenants d'ignorer les reproches exprimés en langue étrangère. Selon nous, il est justifié d'utiliser la langue maternelle pour parler des aspects culturels, qui sont une partie importante de l'apprentissage d'une langue, parce que surtout le niveau des débutants n'est pas assez élevé pour discuter cette sorte de sujets en français. Par contre, les instructions simples qui se répètent souvent, comme « Lisez le texte » et « Écoutez », doivent être en français parce qu'il n'y a vraiment aucune raison pour dire les choses aussi basiques en langue maternelle. Les réponses des enseignants confirmaient que dans ces situations l'usage du français était le choix général. Le commencement de la leçon se déroulait presque toujours en français, aussi les instructions et la discussion générale étaient assez souvent en français. Pourtant, les enseignants étaient assez réalistes et affirmaient qu'il ne valait pas la peine d'essayer de tout expliquer en français, surtout s'il était évident que les apprenants n'étaient pas capables de comprendre. Plusieurs enseignants pensent que la grammaire française est tellement difficile même enseignée en langue maternelle qu'il n'est pas nécessaire de la rendre encore plus difficile en l'enseignant en français. Le contrôle de la compréhension est également une raison importante pour se servir de la langue maternelle.

La difficulté de la grammaire reste une question insoluble et ce thème sera un sujet important pour les futures recherches. Comment rendre les termes grammaticaux plus concrets et compréhensibles aux élèves ? Et avant tout, pourquoi la grammaire est un sujet tellement difficile ? On peut se demander également, si l'enseignement explicite

de la grammaire est même raisonnable aujourd'hui quand la communication joue le rôle principal dans l'enseignement des langues. D'un côté, la maîtrise de la grammaire augmente les compétences métalinguistiques chez les élèves ce qui facilite l'apprentissage des autres langues étrangères. De l'autre côté, l'abstraction et la difficulté des termes grammaticaux peut baisser la motivation qui parmi plusieurs élèves est déjà basse.

Les opinions des apprenants sont variées. Selon les enseignants, la plupart des apprenants sont positifs envers l'utilisation du français dans l'enseignement, au moins après le début qui peut être un petit choc pour certains. Pendant notre expérimentation, l'opinion des apprenantes est devenue également plus neutre et la plupart pensaient qu'il était utile de maximiser l'usage du français. Pourtant, le souhait des apprenantes était que le finnois soit utilisé en cas de besoin, surtout si quelqu'un ne comprend pas. Après notre expérimentation, les élèves étaient plus conscientes sur les effets positifs de l'utilisation du français pour l'apprentissage, spécialement la compréhension orale devenait plus facile selon elles. Comme les apprenantes avaient déjà un bon niveau au début, les effets sur le courage de s'exprimer et pour la motivation restaient minimaux. Pour ce groupe, il semblait assez facile de suivre l'enseignement en français et l'expérimentation renforçait encore plus leur sentiment qu'il n'était pas nécessaire de comprendre tous les mots pour savoir plus ou moins ce dont on parle. Pourtant, l'insécurité linguistique reste un problème parmi les élèves et on peut demander pourquoi les apprenants ne semblent pas supporter des situations où ils ne comprennent pas tous les mots. Nous espérons que les futures recherches clarifieront ces aspects.

Notre recherche s'est concentrée sur l'utilisation de la langue cible par les enseignants et aussi sur l'opinion des apprenants sur ce sujet. Pourtant, il serait intéressant de savoir comment faire parler les apprenants en français pendant les cours et quelles sont les raisons pour leur choix de la langue. Pendant notre expérimentation nous n'avons pas exigé des élèves de nous parler en français, mais si nous avions continué avec le même groupe, nous aurions prêté plus d'attention à ce sujet. Pourtant, les enseignants doivent être prudents pour ne pas causer de l'anxiété chez les apprenants qui peuvent commencer à éviter de parler en classe si toute la communication doit se dérouler en français. La majorité des enseignants n'a pas exigé l'utilisation systématique du français, mais ils citaient quelques exemples dans quelles situations l'usage du français était souhaitable aussi par les apprenants.

Le grand défi des enseignants est toujours de faire s'exprimer les apprenants en langue cible et de les encourager à utiliser activement la langue. Comme le montrent nos résultats, il est important que les enseignants soient conscients de leur rôle comme input langagier et maximisent leur usage de la langue cible. Par contre, notre recherche ne répond pas à la question de savoir comment encourager les apprenants à utiliser le français et cette question reste ouverte pour des recherches ultérieures. Il existe beaucoup de formation complémentaire pour les enseignants mais assez rarement le sujet est l'utilisation de la langue cible ou l'encouragement des apprenants à parler. Pourtant, ces thèmes sont primordiaux dans l'enseignement de n'importe quelle langue, et il serait justifié de traiter ces aspects au fil de la carrière des enseignants. De plus, il ne devrait pas être seulement de la responsabilité de l'enseignant d'apporter des matériaux authentiques dans les cours, mais les écoles devraient fournir les livres, les matériaux audio-visuels et même inviter natifs dans les cours des langues. Dans le monde contemporain, les compétences linguistiques sont essentielles et aussi les politiciens devraient être conscients de cela quand ils prennent des décisions concernant l'enseignement des langues étrangères.

Notre hypothèse de départ était que si les enseignants parlaient presque uniquement la langue cible, les résultats des apprenants s'amélioreraient. Au fil de notre recherche, nous avons quand même un peu changé notre attitude envers l'utilisation du français. L'usage abondant de la langue cible ne garantit pas en soi l'obtention de bons résultats, mais le bon enseignement contient plusieurs aspects que seulement le fait que l'enseignant utilise beaucoup de français. Les méthodes de l'immersion linguistique possèdent des atouts considérables et ces méthodes peuvent bien être exploitées dans la pratique courante de l'enseignement. Par exemple, l'enseignant peut inclure les petites tâches actionnelles où le but est d'utiliser le français dans le cours. Si l'utilisation de la langue maternelle est bien justifiée, il ne doit pas avoir peur de l'utiliser, en tenant compte tout le temps du principe de maximiser l'usage de la langue cible. Pourtant, entendre l'enseignant parler en français ne doit pas être tout le contenu de l'enseignement, mais il est aussi important de faire en sorte que les apprenants utilisent la langue aisément. Comme le dit Benjamin Franklin : «Dis-le moi et je l'oublierai ; Enseigne-le moi et je m'en souviendrai ; Implique-moi et j'apprendrai».

7. Bibliographie

Antola, Helena (2004). *”Kivaa ja hyödyllistä, mutta jo se riittää” – Yläasteen kielikylpyoppilaiden kokemuksia ruotsinkielisestä kielikylpyopetuksesta Helsingissä.* Helsinki : Helsingin yliopisto. [Mémoire de maîtrise]

Arnau, Joaquim (1994). « Ovatko varhaiset kielikylpyohjelmat toisenlaisia ohjelmia ? », IN *Kielikylpy : kahden kielen kautta monikielisyteen*, Laurén, Christer (éd.). Vaasa : Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. 13-31.

Artigal, Josep Maria et Laurén, Christer (2007 [1990]). « Immersion Programmes in Catalonia and Finland: A Comparative Analysis of the Motives for the Establishment. », IN *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*, Björklund, Siv ; Mård-Miettinen, Karita et Turpeinen, Hanna (éd.). Vaasa : Lévon-instituutti. 169-172.

Baker, Colin (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Second Edition.* Clevedon : Multilingual Matters.

Bergström, Marina (2010). *Valmistuvien opettajien näkökulma kielenopetuksen kielellisiin ja pedagogisiin haasteisiin.* Seinäjoki : École professionnelle supérieure de Tampere. [Projet de développement]

Björklund, Siv (2006). « Content and language integrated approaches: What lies ahead? », IN *Exploring Dual-Focussed Education*, Björklund, Siv, Mård-Miettinen, Karita, Bergström, Marina et Södergård, Margareta (éd.). Vaasa : Vaasan yliopiston julkaisuja. 189-199: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_952-476-149-1.pdf consulté le 15.4.2016.

Björklund, Siv ; Mård-Miettinen, Karita et Turpeinen, Hanna (2007). « Språkbad 20 år : I går, i dag och i morgon, Kielikylpy 20 vuotta : Eilen, tänään ja huomenna. », IN *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*, Björklund, Siv ; Mård-Miettinen, Karita et Turpeinen, Hanna (éd.). Vaasa : Lévon-instituutti. 9-18.

Bomengen, Monica (2010). « What is the “Whole Language” Approach to Teaching Reading? » : <http://www.readinghorizons.com/blog/post/2010/09/23/what-is-the-whole-language-approach-to-teaching-reading> consulté le 3.2.2017.

Buss, Martina et Laurén, Christer (2007 [1998]). « Samhället som språklärare i språkbud : För att förstå behöver man inte kunna varje ord », IN *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*, Björklund, Siv ; Mård-Miettinen, Karita et Turpeinen, Hanna (éds.). Vaasa : Lévon-instituutti. 26-33.

Crouse, Douglass (2012). « Going for 90% plus: How to stay in the target language. », *The Language Educator* October 2012, 22-27.

Cummins, Jim (2007 [1995]). « Canadian French Immersion Programs: A Comparaison with Swedish Immersion Programs in Finland. », IN *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*, Björklund, Siv ; Mård-Miettinen, Karita et Turpeinen, Hanna (éds.). Vaasa : Lévon-instituutti. 158-168.

Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Dailey-O’Cain, Jennifer et Liebscher, Grit (2009). « Teacher and Student Use of the First Language in Foreign Language Classroom Interaction: Functions and Applications », IN *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*, Dailey-O’Cain, Jennifer et Turnbull, Miles (éds.). Clevedon : Multilingual Matters. 131-144.

Elomaa, Marjatta (2007 [2003]). « Suomen ensimmäiset kielikylpyläiset äidinkielen tarinoiden kirjoittajina », IN *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*, Björklund, Siv ; Mård-Miettinen, Karita et Turpeinen, Hanna (éds.). Vaasa : Lévon-instituutti. 86-94.

Gass, Susan ; Plonsky, Luke et Behney, Jennifer (2013). *Second Language Acquisition : An Introductory Course*. New York : Routledge.

Gombert, Jean-Émile (1996) « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne] 8/1996 : <http://aile.revues.org/1224> consulté le 3.2.2017.

Kaskela-Nortamo, Britt et Heikkinen, Marita (1994). « Ruotsi A-kielenä kielikylpymenetelmällä », IN *Kielikylpy : kahden kielen kautta monikielisyyteen*, Laurén, Christer (éds.). Vaasa : Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. 33-48.

Kukkonen, Päivi (2006). « Toward a working theory for physics CLIL classroom », IN *Exploring Dual-Focussed Education*, Björklund, Siv, Mård-Miettinen, Karita, Bergström, Marina et Södergård, Margareta (éds.). Vaasa : Vaasan yliopiston julkaisuja. 147-157 : http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_952-476-149-1.pdf consulté le 14.4.2016.

Kuoppala, Marjo-Kaisa (2009). « English, please – Kohdekieli ja äidinkieli opettajan käyttämänä englannin oppitunnilla. » [étude pédagogique inédite], IN Harjanne, Pirjo et Tella, Seppo. (2009). *KIELO Research*. Présentation PowerPoint. 4–9 : https://cmap.helsinki.fi/rid=1242474858562_289415454_1623/CLT_research.ppt consulté le 5.4.2016.

Laurén, Christer (1991). *Kielikylpymenetelmä – Kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasa : Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja.

Laurén, Christer (1992). « Språkbads skolan i olika språkmiljöer », IN *En modell för språk i daghem och skola: Språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland = Language acquisition at kindergarten and school: Immersion didactics in Canada, Catalonia and Finland*, Laurén, Christer (éd.). Vaasa : Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. 13–22.

Laurén, Christer (1994). *Kielikylpy : kahden kielen kautta monikielisyyteen*. Vaasa : Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja.

Laurén, Christer (1996). « Miksi emme ymmärtäneet sitä aikaisemmin? Kanadalaisittain toteutetusta ruotsin kielikylvystä Suomessa », IN *Kielikylpy : Kielitaitoon käytön kautta*, Buss, Martina et Laurén, Christer (éds.). Vaasa : Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. 9-16.

Laurén, Christer (1999). *Språkbad: Forskning och praktik*. Vaasa : Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia no 226. Språkvetenskap 36.

Laurén, Christer (2007 [1995]). « Språkbads pedagogik. », IN *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*, Björklund, Siv ; Mård-Miettinen, Karita et Turpeinen, Hanna (éds.). Vaasa : Lévon-instituutti. 19-25.

Le Petit Robert (2013). Paris : Dictionnaires Le Robert.

LOPS = *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. (2015). Opetushallitus : http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf consulté le 18.4.2016.

Mackay, William F. (1997). « Langue maternelle, langue première, langue seconde, langue étrangère », IN *Sociolinguistique concepts de base*, Moreau, Marie-Louise (éd.). Sprimont : Mardaga. 183-185.

Meriläinen, Merja et Seikkula-Leino, Jaana (2010). « Kielikylpy ja vieraskielinen opetus » : http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/teemat/kielikylpy_ja_vieraskielinen_opetus consulté le 29.3.2016.

POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (2014). Opetushallitus : <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet> consulté le 8.4.2016.

Pietilä, Päivi et Lintunen, Pekka (2014). « Kielen oppiminen ja opettaminen. », IN *Kuinka kieltä opitaan*, Pietilä, Päivi et Lintunen, Pekka (éds.). Helsinki : Gaudeamus. 11-25.

Rondal, J. A. ; Esperet, E. ; Gombert, J. E. ; Thibaut, J.-P. et Comblain, A. (2000). « Développement du langage oral », IN *Troubles du langage – Bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Rondal, Jean-Adolphe et Seron, Xavier (éds.). Sprimont : Mardaga. 107-176.

Stanutz, Spencer M. (1992). « Why Immersion – Advantages and Disadvantages of the Method », IN *En modell för språk i daghem och skola: Språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland = Language acquisition at kindergarten and school: Immersion didactics in Canada, Catalonia and Finland*, Laurén, Christer (éds.). Vaasa : Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. 53-76.

Södergård, Margareta (2006). « From kindergarten to grade 6. The immersion experience from the pupils' point of view », IN *Exploring Dual-Focussed Education*, Björklund, Siv, Mård-Miettinen, Karita, Bergström, Marina et Södergård, Margareta (éds.). Vaasa : Vaasan yliopiston julkaisuja. 85-109 : http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_952-476-149-1.pdf consulté le 14.4.2016.

Vartio, Väinö (1994). « Kielikylpyryhmät Vaasan kaupungissa – Kokemukset ja tulevaisuuden visiot », IN *Kielikylpy : kahden kielen kautta monikielisyteen*, Laurén, Christer (éds.). Vaasa : Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. 49-60.

Sites internet:

VivaLing (2015) : <https://vivaling.com/trois-facteurs-determinants-pour-lapprentissage-des-langues-par-les-enfants/?lang=fr> consulté le 28.4.2016.

Annexes

1. Questionnaire de départ

Arvioi seuraavien väitteiden paikkansapitävyyttä omalta kohdaltasi.

	Täysin samaa mieltä	Hieman samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Hieman eri mieltä	Täysin eri mieltä
Pidän ranskan opiskelusta.					
Puhuttua ranskaa on vaikea ymmärtää.					
Uskallan ilmaista itseäni ranskaksi.					
Minun on helppo seurata opetusta, vaikka opettaja puhuisi ranskaa.					
En pidä siitä, että opettaja puhuu pelkästään ranskaa.					
Ranskanopettajat puhuvat liikaa suomea.					
Vaikka en ymmärrä joka sanaa, pysyn jotenkuten selvillä siitä, mitä opettaja sanoo ranskaksi.					
Oppimisen kannalta on hyvä, että opettaja puhuu vain ranskaa.					
Minua motivoi opinnoissani se, että opettaja puhuu paljon ranskaa.					
Ärsyynyn, mikäli opettaja puhuu vain ranskaa tunnilla.					
Olen vapaa-ajallani tekemisissä ranskan kielen kanssa, esim. katsomalla ranskankielisiä ohjelmia tai kuuntelemalla ranskalaista musiikkia.					
Koen ranskan puhumisen vaikeaksi.					
Kun opettaja käyttää paljon ranskaa, uskallan puhua tunnilla enemmän ranskaa.					
Kielioppiasiat täytyy opettaa suomeksi.					
Suullista kielitaitoa ei harjoitella ranskan tunneilla tarpeeksi.					

2. Questionnaire final

Arvioi seuraavien väitteiden paikkansapitävyyttä harjoittelijan pitämien tuntien pohjalta.

	Täysin samaa mieltä	Hieman samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Hieman eri mieltä	Täysin eri mieltä
En kokenut harjoittelijan tunnilla suurempia ymmärrysvaikeuksia.					
Opetuksen seuraaminen ranskaksi tuntui vaikealta.					
Harjoittelijan pitämällä tunnilla uskalsin puhua enemmän ranskaa kuin yleensä.					
Minun oli helppo seurata opetusta, vaikka en ymmärtänyt joka sanaa.					
En pitänyt siitä, että harjoittelija puhui pelkästään ranskaa.					
Harjoittelija havainnollisti ohjeensa selkeästi.					
Ranskan kuullun ymmärtäminen alkoi tuntua helpommalta, kun kuuli jatkuvasti harjoittelijan puhuvan ranskaa.					
Oppimisen kannalta oli hyvä, että harjoittelija puhui vain ranskaa.					
Kun kuulin harjoittelijan puhuvan ranskaa, motivaationi ranskan opiskelua kohtaan kasvoi.					
En aina jaksanut kuunnella ranskankielistä opetusta.					
Koen ranskan puhumisen hieman helpommaksi nyt kuin ennen harjoittelijan pitämiä tunteja.					
Harjoittelijan puheesta tarttui ilmauksia omaan ranskan sanavarastooni.					
Kun opettaja käytti paljon ranskaa, uskalsin puhua tunnilla enemmän ranskaa.					
Mielestäni kielioppiasian (futuuri) opetuksessa olisi täytynyt käyttää ainoastaan suomea.					
Harjoittelijan tunneilla suullista kielitaitoa harjoiteltiin sopivasti.					
Pidän enemmän kirjallisista tehtävistä kuin suullisista.					
Harjoittelija tuntui etäiseltä, koska hän puhui vain ranskaa.					

Millaiselta ranskankielinen opetus sinusta tuntui? Oliko opetusta helppo vai vaikea seurata? Miksi?

Kumpaa kieltä opettajan pitäisi sinun mielestäni käyttää enemmän, ranskaa vai suomea? Perustele vastauksesi.

Muuta palautetta ranskankielisestä opetuksesta:

3. Questionnaire aux enseignants

Kysely ranskanopettajien kohdekielen käytöstä

Kartoitan kyselyllä ranskan opettajien kokemuksia kohdekielen käytöstä opetuksessa. Vastaukset käsitellään nimettöminä.

Taustatiedot

1. Millä kouluasteella opetat ranskaa tällä hetkellä?

- alakoulu
- yläkoulu
- lukio/muu toisen asteen koulutus
- yliopisto/AMK
- kansalaisopisto/työväenopisto
- muu, mikä?

2. Miten kauan olet toiminut ranskan opettajana?

- alle 5 vuotta
- 5 – 9 vuotta
- 10 – 19 vuotta
- yli 20 vuotta

Kohdekielen käyttö opetuksessa

3. Arvioi, miten paljon käytät ranskan kieltä opetuksessasi kokonaisuudessaan.

- yli 90 %
- 70-90 %
- 50-70 %
- 30-50%
- alle 30 %

4. Arvioi, kuinka paljon keskimäärin käytät ranskan kieltä seuraavien osa-alueiden opetuksessa

	Aina	Hyvin usein	Useimmiten	Jonkin verran	Harvoin	En koskaan
Tunnin aloitus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tehtävännannot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kieliopin opetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yleinen keskustelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Järjestyksenpito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kahdenkeskinen keskustelu oppilaan kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Millaisissa tilanteissa oppilaiden/opiskelijoiden oman äidinkielen käyttö on mielestäsi perusteltua?

6. Millaisia periaatteita sinulla on ranskan kielen käytön suhteen opetuksessa?

7. Valitse seuraavista vaihtoehdoista KOLME, jotka vaikuttavat eniten päätökseesi käyttää RANSKAA opetuksessa?

- Käsiteltävä asia on helppo.
- Oppilaiden/opiskelijoiden kielitaidon taso on hyvä.
- Luokan työskentelyilmapiiri on hyvä.
- Osaat ilmaista käsiteltävän asian selkeästi ranskaksi.
- Tunnin ilmapiiri on kiireetön.
- Uskot oppilaiden/opiskelijoiden ymmärtävän sanomasi.
- Haluat kehittää oppilaiden/opiskelijoiden ranskan kielen taitoja.
- OPS kehottaa käyttämään kohdekieltä aina kuin mahdollista.

Muita syitä ranskan valintaan?

8. Valitse seuraavista vaihtoehdoista KOLME, jotka vaikuttavat eniten päätökseesi käyttää oppilaiden/opiskelijoiden ÄIDINKIELTÄ opetuksessa?—

- Käsiteltävä asia on vaikea.
- Oppilaiden/opiskelijoiden kielitaidon taso on heikko.
- Luokassa on häiriökäyttäytymistä.
- Et ole varma, miten ilmaisisit asian parhaiten ranskaksi.
- Tunnilla on kiire.
- Uskot, että oppilaat/opiskelijat eivät kykene ymmärtämään asiaa ranskaksi.
- Asia on niin tärkeä, että haluat varmistaa kaikkien ymmärtävän sen.
- Oppilaat/opiskelijat ovat haluttomia käyttämään ranskaa.

Muita syitä äidinkielen valintaan?

9. Miten olet huomannut oppilaiden/opiskelijoiden suhtautuvan ranskan kielen käyttöön?

10. Vaaditko oppilailta/opiskelijoilta ranskan kielen käyttöä systemaattisesti, esimerkiksi siitä huomauttamalla?—

- Kyllä.
- En.
- Joskus. Missä tilanteissa?

Oma kielitaito

11. Valitse väittämä(t), jotka pitävät paikkansa omalla kohdallasi.——

- Perheeseeni kuuluu ranskankielisiä henkilöitä.
- Puhun ranskaa äidinkielenäni.
- Olen työskennellyt ranskankielisessä maassa.
- Olen opiskellut ranskankielisessä maassa (esim. vaihto-opiskelu).
- Käytän ranskan kieltä myös työni ulkopuolella.

12. Arvioi omaa ranskan kielen taitoasi.——

- Erinomainen
- Hyvä
- Kohtalainen

13. Millainen suhde sinulla on ranskan kielen käyttöön tunneilla? Valitse väittämä(t), jotka pitävät paikkansa.——

- Minun on helppo ja luonteva käyttää ranskaa tunneilla.
- Haluaisin käyttää enemmän ranskaa tunneilla.
- Käytän nykyisin enemmän ranskaa opettaessani kuin urani alussa.
- Koen ranskan puhumisen tunnilla hankalaksi.
- Koen välillä oman ranskan kielitaitoni riittämättömäksi.

4. Réponses ouvertes des élèves

Millaiselta ranskankielinen opetus sinusta tuntui? Oliko opetusta helppo vai vaikea seurata? Miksi?

- Opetusta oli helppo seurata.
- Suurimmaksi osaksi ihan helppoa seurata, mutta ei aina. Joskus ei jaksanut keskittyä, kun ei ymmärtänyt.
- Vaikeaa seurata, sillä mitään kielioppiasioitakaan ei kerrattu suomeksi.
- Opetusta oli helppo seurata, koska asiat selitettiin hyvin ja selkeästi.
- Ranskaa oli ihan suht helppoa seurata ja ihan kiva, että ranskaa käytettiin paljon. Välillä oli vähän hankaluuksia.
- Aluksi siihen oli vaikea tottua, mutta ihan kivaa vaihtelua, vaikkei aina jaksanutkaan keskittyä ymmärtämään opetusta.
- Vähän vaikea seurata ja kun pyysi kertomaan suomeksi niin ei kertonut.

Kumpaa kieltä opettajan pitäisi sinun mielestäni käyttää enemmän, ranskaa vai suomea? Perustele vastauksesi.

- Ranskaa enemmän, oppilas oppii paremmin.
- Ranskaa, että sen kuuntelemiseen tottuisi ja alkaisi ymmärtämään enemmän. Suomea voisi käyttää kieliopin kanssa.
- Ranskaa, sillä siitä oppii paremmin käytännön ranskaa, mutta kielioppiasiat pitää ehdottomasti opettaa suomeksi.
- Ranskaa, koska vaikka ei ymmärtäisi joka sanaa niin puheesta jää aina kuitenkin sanoja mieleen. Jos on vaikea kielioppiasia, se kannattaa kuitenkin käydä suomeksi.
- Enemmän ranskaa, mutta suomea tarvittaessa kuitenkin, kieliopit suomeksi.
- Toisaalta ranskaa, jotta oppii ymmärtämään kuulemaansa. Suomeakin on hyvä käyttää.
- Pidemmät tehtävänannot suomeksi, jotta tajuaa varmasti mitä pitää tehdä.

Muuta palautetta ranskankielisestä opetuksesta:

- Hyvä, että puhuit paljon ranskaa, mutta suomea olisit voinut puhua kieliopin kanssa.
- Opetus oli ihan hyvää, pelkkä ranskan kielen puhuminen vaikeutti silti opiskelua.
- Sitä oli suhteellisen helppo seurata ja ymmärsin harjoittelijan selittämät asiat hyvin.
- Välillä suomi olisi ollut tarpeen, jos joku ei oikeasti ymmärtänyt, mutta muuten kiva, että oli paljon ranskaa.