

POURQUOI CHOISIR L'ENSEIGNEMENT FRANCO-FINLANDAIS ?

-LES ATTENTES ET LES MOTIVATIONS DES PARENTS

Mémoire de maîtrise
Riikka Noponen
Université de Tampere
Langue française
Juin 2005

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto: Kieli- ja käännöstieteiden laitos, Ranskan kieli
Tekijä: NOPONEN, RIIKKA
Tutkielman aihe: Pourquoi choisir l'enseignement bilingue franco-finlandais ?
Les attentes et les motivations des parents
Pro Gradu –tutkielma: 85 sivua, 6 liitesivua
Aika: Kesäkuu 2005
Avainsanat: kaksikielisyys, kaksikielinen opetus, kielikylpy,
vieraskielinen opetus

Tutkimuksessa kartoitettiin kaksikielisen (ranska-suomi) opetuksen lapsilleen valinneiden vanhempien odotuksia ja toiveita liittyen lastensa opetukseen. Keskeisin tutkimusongelma oli selvittää, miksi vanhemmat olivat valinneet juuri kaksikielisen opetuksen ja mikä on heidän suhteensa ranskan kieleen ja kulttuuriin.

Tutkimuksen teoria käsittelee kaksikieliseen opetukseen sekä vieraskieliseen opetukseen liittyviä kriteerejä sekä selvittää näiden eroja. Teoria osuus kartoittaa myös kaksikielisen opetuksen vaikutuksia äidinkielen oppimiseen sekä pyrkii selvittämään vanhempien mahdollisista syistä valita kaksikielinen opetus. Koska tutkimuksen kohderyhmä jakaantuu kolmeen eri kaupunkiin, ennen empiiristä osuutta esitellään myös ranskankielisen opetuksen puitteet Helsingissä, Tampereella ja Turussa.

Tutkimus on kvantitatiivinen survey-tutkimus. Tutkielman aineisto rakentuu Helsingin ranskalaisen koulun, Turun ranskankielisen linjan ja Tampereen ranskankielisen linjan oppilaiden vanhemmille jaetusta kyselystä, johon vastasi 535 vanhempaa. Tuloksia on käsitelty jakamalla ne niin, että ensin kartoitetaan vanhempien taustaa ja suhdetta ranskan kieleen, toiseksi selvitetään millainen on tyypillinen oppilas kaksikielisessä opetuksessa, kolmanneksi tarkastellaan vanhempien syitä ja motiiveja kaksikielisen opetuksen valintaan ja viimeiseksi perehdytään yleisesti vanhempien toiveisiin ja odotuksiin liittyen lastensa opetukseen.

Tutkimustuloksissa käy ilmi, että tärkein vanhempia motivoiva syy valita vieraskielinen opetus on koulun kielellinen suuntautuminen. Vanhemmat uskovat, että useamman kielen osaaminen helpottaa myös muiden kielen osaamista. Suurin pelko liittyen kaksikieliseen opetukseen oli äidinkielen taitojen heikkeneminen. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että läheskään kaikki vanhemmat eivät itse osaa ranskan kieltä ja suhde ranskan kieleen tai Ranskaan ei välttämättä ole hyvin läheinen, kuten esim. perhesuhde. Monet vanhemmat haluaisivat kyllä osata ranskan kieltä ja tutkimuksessa kävikin ilmi, että monet toivoivat ranskan kielen kurssien järjestämistä myös vanhemmille.

Tutkimuksen aihe oli hyvin laaja ja ongelmia aiheutti terminologian määrittely sillä kielikylvyn ja vieraskielisen opetuksen raja on hyvin häilyvä ja samalla termillä voidaan viitata molempiin. Ranskalais-suomalaisesta kaksikielisestä opetuksesta ei ole paljon tutkimuksia, joka jättää tilaa jatkotutkimuksille. Olisi esimerkiksi mielenkiintoista verrata ranskalais-suomalaisen opetuksen ja normaalin ranskan kielen opetuksen saaneiden oppilaiden ranskan kielen taitoja.

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Disposition du travail empirique

Figure 2 : Recherche scientifique avec ses composantes

Figure 3 : Répartition des sondés dans les trois villes de l'étude

Figure 4 : Niveau auquel l'enfant a commencé l'enseignement bilingue

Figure 5 : Relation des familles à la francophonie et à la France

Figure 6 : Familles souhaitant un cours de français pour les parents

Figure 7 : Parents en faveur de l'immersion totale

Figure 8 : Choix du modèle d'immersion par les parents

Figure 9 : Avantages de l'enseignement bilingue selon les parents

Figure 10 : Difficultés que les enfants peuvent rencontrer dans une filière bilingue

TABLEAUX

Tableau 1 : 11 langues de l'Union européenne

Tableau 2 : Education d'un parent

Tableau 3 : Niveau d'inscription en enseignement bilingue français dans les trois villes de cette étude.

Tableau 4 : Connaissance du français des enfants lors de l'inscription dans l'éducation bilingue francophone.

Tableau 5 : Connaissance du français des parents.

TABLE DES MATIÈRES

1 INTRODUCTION	1
1.1 DISPOSITION DE L'ETUDE	4
1.2 RECHERCHES ANTERIEURES	6
1.3 LES EUROPEENS ET LES LANGUES	9
1.4 PRECISIONS SUR DES NOTIONS IMPORTANTES	12
2 ENSEIGNEMENT BILINGUE	14
2.1 ENSEIGNEMENT EN LANGUE ETRANGERE	15
2.1.1 Différentes variations européennes d'EMILE	15
2.1.2 Enseignement en langue étrangère en Finlande.....	17
2.2 IMMERSION LINGUISTIQUE ET PROGRAMMES SIMILAIRES	18
2.2.1 Immersion selon le modèle canadien	21
2.2.3 Immersion en Finlande.....	22
2.3 IMMERSION VS ENSEIGNEMENT EN LANGUE ETRANGERE.....	23
3 BILINGUISME	24
3.1 BILINGUISME INDIVIDUEL	25
3.1.1 Interférence et langue intermédiaire.....	26
3.1.2 Bilinguisme formel vs bilinguisme informel	27
3.1.3 Bilinguisme élitiste et commun	27
4 MOTIVATIONS DU CHOIX DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE	28
4.1 EFFETS DE L2 SUR LA LANGUE MATERNELLE	28
4.2 APPRENTISSAGE DES AUTRES MATIERES	29
4.3 RAISONS IDEOLOGIQUES, INTERNATIONALES ET INDIVIDUELLES	30
5 LA FRANCOPHONIE EN FINLANDE	33
5.1 CENTRE CULTUREL FRANÇAIS ET AMBASSADE DE FRANCE	34
5.2 ENSEIGNEMENT BILINGUE FRANÇAIS EN FINLANDE	34
5.2.1 Lycée franco-finlandais d'Helsinki.....	35
5.2.2 Enseignement bilingue à Tampere.....	37
5.2.3 Enseignement bilingue à Turku.....	40
6 RÉALISATION DE LA RECHERCHE	41
6.1 ETUDE EMPIRIQUE	42
6.1.1 Validité et fiabilité	44
6.2 CIBLE DE L'ETUDE	45
6.3 QUESTIONNAIRE	46

6.3.1 Critères d'un bon questionnaire.....	46
6.3.2 Questionnaire de cette étude.....	48
6.4 RECENSEMENT DES DONNEES	49
7 RÉSULTATS	50
7.1 INFORMATION SUR LES PARENTS	50
7.1.1 Répartition des parents dans les trois villes.....	51
7.1.2 Formation.....	52
7.2 CARACTERISTIQUES DES ENFANTS DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE.....	53
7.2.1 Classe d'inscription.....	53
7.2.2 Connaissances de français lors de l'inscription dans la filière bilingue	55
7.2.3 Le français en dehors de l'école	56
7.2.4 Etudes des autres langues étrangères	57
7.3 POURQUOI CHOISIR L'EDUCATION BILINGUE ?	58
7.3.1 Relation des parents vis-à-vis de la francophonie.....	59
7.3.2 Choix de l'établissement	61
7.3.3 Choix du modèle d'enseignement.....	62
7.4 EDUCATION BILINGUE.....	63
7.4.1 Enseignement des disciplines non linguistiques et choix du diplôme	63
7.4.2 Immersion totale ou partielle ?	64
7.4.3 Avantages de l'éducation bilingue.....	65
7.4.4 Difficultés de l'éducation bilingue.....	67
7.5 RESUME DES RESULTATS.....	68
8 POUR FINIR	69
8.1 NOUVELLES ETUDES ?.....	69
8.2 CONCLUSION	72
BIBLIOGRAPHIE	76
ANNEXE : Questionnaires.....	80

1 INTRODUCTION

Aujourd'hui la maîtrise de plusieurs langues est un atout considérable. On apprécie dans la vie professionnelle les personnes ayant une bonne connaissance des langues étrangères. L'anglais seul ne suffit plus, il est utile de connaître au moins deux langues étrangères. L'internationalisation et la mondialisation ont augmenté l'importance de la connaissance des langues et en Europe, l'Union européenne a encore accentué ce phénomène.

Une preuve de cet intérêt croissant pour les langues étrangères sont les articles parus dans Helsingin Sanomat concernant les programmes d'apprentissage des langues destinés aux jeunes enfants. Les crèches anglaises sont remplies ainsi que les écoles spéciales de langue. De même, tous les étudiants qui le souhaitent, ne pourront s'inscrire à l'école russe (Helsingin Sanomat 1.4.2004). Les clubs et les cercles de langue connaissent un succès important et les parents veulent mettre leurs enfants dans les classes de langue le plus tôt possible. (Helsingin Sanomat, 21.01.2004)

L'apprentissage des langues a longtemps été apprécié dans les écoles finlandaises. Avant, la formation de personnes compétentes pouvant parler l'anglais, le français et l'allemand a été garantie par des écoles spéciales. L'école franco-finlandaise, l'école russo-finlandaise, l'école allemande et l'école anglaise ont longtemps fonctionné en Finlande et elles ont garanti la connaissance de ces langues étrangères dans un niveau élevé. (Mustaparta, Tella 1999 : 12-13)

En Finlande, il y a une quinzaine d'années, les premières classes d'immersion, inspirées du modèle canadien, sont apparues pour améliorer les compétences du suédois des Finlandais. Quelques années plus tard, les premières classes IB¹ au lycée commençaient l'apprentissage en anglais uniquement. L'importance croissante de la connaissance de plusieurs langues a suscité des changements à l'apprentissage des

¹ International Baccalaureate

langues au niveau national. Dans les années 90, les autorités ont compris que les heures réservées à l'enseignement des langues dans les écoles traditionnelles étaient insuffisantes. En 1991, la législation finlandaise a rendu possible l'enseignement des matières dans une langue étrangère, ce qui permet l'enseignement des langues étrangères avec une échelle très étendue. Quelques programmes sont très ambitieux, d'autres suivent un modèle plus modeste. (Mustaparta, Tella 1999 : 12)

Avec le changement de la législation, l'enseignement du français a également connu une croissance. L'école franco-finlandaise d'Helsinki a longtemps été le seul établissement où l'on enseigne en français. Elle reste encore la seule école où l'on peut suivre un cursus scolaire complet, avec enseignement en français du jardin d'enfants au lycée. Toutefois, à la fin des années 90, des filières françaises ont été créées à Tampere et à Turku. Des classes françaises existent au sein des écoles traditionnelles et aujourd'hui on peut suivre un enseignement en immersion française du jardin d'enfants jusqu'au collège, à Tampere et à Turku. (www.france.fi/ccf/)

Les meilleures connaissances d'une langue sont obtenues lorsque l'enfant est en contact avec la langue dès son jeune âge. Dans les programmes d'immersion les enfants ont tout d'abord appris leur langue maternelle et puis ils apprennent la seconde langue dans le cadre d'un enseignement bilingue. Par conséquent, ce sont les parents qui vont choisir l'enseignement bilingue pour leur enfant. Ainsi, les parents ont un rôle important dans l'éducation bilingue. Laurén (2000 : 94) ajoute que l'immersion est toujours un choix conscient des parents. Comme on va voir, l'immersion canadienne venait de l'initiative des parents et souvent les parents des enfants à l'enseignement bilingue sont plus actifs que les parents des enfants dans les écoles traditionnelles.

Après cette introduction, je vais présenter de plus près le but de ce travail et les recherches antérieures sur le domaine. Je vais également présenter la situation langagière en Europe ; quelles sont les langues les plus apprises et comment les

Européens connaissent les différentes langues. Ce **premier chapitre** se termine avec la précision de quelques notions clés.

Le **chapitre deux** introduit les deux modèles d'enseignement bilingue, l'immersion et l'enseignement des matières dans une langue étrangère (EMILE), importants pour ce travail. De même, on observe plus en détail les pays qui offrent un exemple de ces programmes.

Comme le but des programmes d'immersion est le bilinguisme, dans le **troisième chapitre** je présente les différents aspects du bilinguisme individuel. Dans le **quatrième chapitre**, j'entre plus précisément sur les raisons motivant le choix des parents vis-à-vis de l'enseignement bilingue. Dans le point 4.1, est présenté la relation entre la langue maternelle et la seconde langue. En plus, les effets de la seconde langue sur l'apprentissage des autres matières sont discutés. En dernier, dans le point 4.3 est évoquée la théorie de Baker sur les motivations possibles des parents de choisir l'enseignement bilingue.

Dans le **chapitre cinq** je présente la francophonie en Finlande et je vais décrire la cible de cette étude, c'est-à-dire le lycée franco-finlandais d'Helsinki et les filières de Tampere et de Turku.

La partie empirique commence avec l'introduction aux méthodes utilisées à la réalisation de la recherche. Les sous-chapitres sont consacrés au questionnaire et aux autres points concrets de l'étude. Dans le **chapitre sept**, on découvre les résultats de cette recherche à l'aide de tableaux et de figures. Le travail se termine par la discussion sur les thèmes abordés et par une proposition d'études éventuelles intéressantes dans le **chapitre huit**. Les notions importantes où centrales de cette étude sont en caractères gras.

1.1 Disposition de l'étude

Le rôle des parents actifs est souvent important dans l'éducation qui ne suit pas le modèle traditionnel; ce sont eux qui font souvent les premiers pas dans le choix de l'enseignement en langue étrangère. Le but de cette étude empirique quantitative est de connaître les raisons pour lesquelles les parents ont choisi l'enseignement bilingue pour leur enfant. De même, pour comprendre les raisons individuelles, il faut connaître la relation des parents à la langue et à la culture françaises et leurs autres motivations concernant l'enseignement bilingue.

Selon Uusitalo (1991 : 49) la réalisation d'une recherche empirique contient trois composantes : le problème, le matériel et la méthode. Le problème inclut les questions de recherche, c'est le cœur de l'étude, la raison pour laquelle la recherche a démarré. La méthode choisie aide à résoudre ce problème et les différentes méthodes expliquent comment trouver le matériel. L'analyse du matériel avec la méthode choisie donne les résultats de la recherche empirique. Ainsi, ces trois composantes dépendent tous l'une de l'autre. La figure (Figure 1, p. 11) ci-dessous montre la disposition de mon étude. Les flèches déterminent les interdépendances entre les trois composantes.

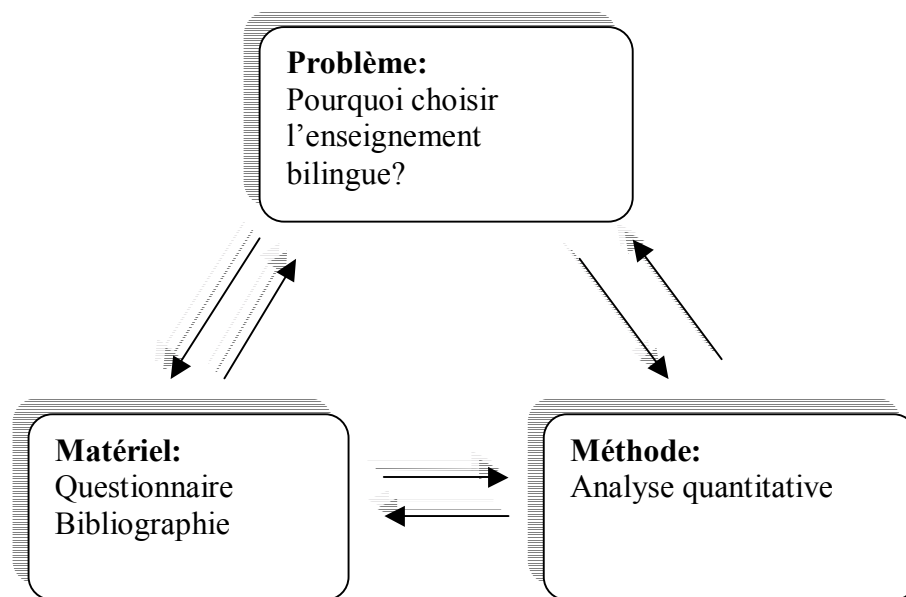


Figure 1. Disposition du travail empirique (Uusitalo 1991 : 49).

Le but de cette étude est de trouver la réponse au problème de la recherche. Les questions ci-dessous aident à déterminer plus spécifiquement le problème en le divisant en entités différentes.

Les questions principales de cette étude sont :

1. Pourquoi les parents ont-ils choisi l'enseignement bilingue pour leur enfant ?
2. Quelle est la relation des parents vis-à-vis de la langue française ?
3. Selon les parents, quel(le)s sont les avantages/difficultés de l'enseignement bilingue ?

La méthode de travail est l'analyse quantitative. Un Groupe de travail sur l'enseignement bilingue francophone en Finlande a rédigé un questionnaire et, de cette façon, adopté l'approche quantitative. Ce groupe incluait des enseignants des trois filières concernées (Lycée franco-finlandais et les filières de Turku et Tampere) et les représentants du Centre Culturel Français et de l'université de Tampere. Ainsi, le questionnaire est le matériel essentiel de mon étude. Il a été distribué dans les trois écoles pendant l'automne 2002 et donné à l'Université de Tampere pour analyse en 2003. Il est donc nécessaire de préciser que je n'ai pas participé à la rédaction du questionnaire ni à sa distribution. Mon premier contact avec l'enquête a été quand les questionnaires remplis étaient déjà à l'Université de Tampere et mon travail a commencé avec l'enregistrement des réponses.

Le questionnaire inclut certaines questions qui portent directement sur les raisons des parents de choisir l'enseignement bilingue (voir les questions 9 et 10 au questionnaire en annexe). En plus de ces questions, des informations supplémentaires aident à expliquer les motivations des parents et à décrire comment est l'élève typique des filières franco-finlandaises.

Mon hypothèse est, qu'une relation proche vis-à-vis de la langue française et de la francophonie explique bien l'inscription à l'éducation bilingue française. Je crois que les parents qui connaissent le français eux-mêmes veulent que leurs enfants

l'apprennent également. De cette façon, je me suis intéressée particulièrement aux connaissances du français des parents. A mon avis, il est extrêmement intéressant de savoir s'il y a des familles qui n'ont aucun contact avec la France ni avec la langue française. Dans ce cas, pourquoi choisir l'enseignement en français?

La bibliographie aide à définir les notions fondamentales de ce travail. Les différents modèles de l'enseignement bilingue doivent être décrits car la terminologie de l'enseignement des langues peut être ambiguë. Ce que l'on entend par immersion ou enseignement des matières en langues étrangères, n'est pas toujours clair. Des questions comme « comment définir une personne bilingue » ou « que veut dire le bilinguisme fonctionnel », méritent également d'être précisées. En plus, l'étude fait le bilan de l'enseignement en français en Finlande et présente les écoles.

1.2 Recherches antérieures

L'enseignement bilingue en français est peu étudié en Finlande. Je vais fonder mon étude sur les connaissances de l'immersion suédoise et anglaise et sur les expériences canadiennes. Les études fondamentales viennent du Canada qui est le pays pionnier dans le domaine de l'immersion.

Selon Laurén (2000 : 69), les premières recherches ont été faites par W.Lambert et R.Tucker en 1972. La cible de l'étude était les premières classes d'immersion de St. Lambert. L'étude couvrait les différents domaines de l'apprentissage d'une deuxième langue et, en général, les résultats de cette recherche étaient positifs. Après cette étude, qui fait référence, une nouvelle recherche, intitulée « A Canadian case study », a été publiée en 1982 par M. Swain et S. Lapkin. Après la première étude des années 70, d'autres formes d'immersion avaient été créées à côté de l'immersion précoce totale. L'immersion tardive et partielle était un nouveau modèle de l'enseignement bilingue. Le résultat principal de la nouvelle étude était que l'immersion totale et précoce était la plus efficace mais que ces nouveaux modèles apportaient également

de meilleurs résultats dans l'apprentissage des langues que les classes traditionnelles. (Ibid.)

Selon Mustaparta et Tella (1999 : 22), l'immersion suédoise représente la majorité des études sur l'immersion en Finlande. Christer Laurén (2000 : 180), professeur à l'université de Vaasa, a introduit l'enseignement en immersion en Finlande et c'est grâce à lui que l'université de Vaasa est un pionnière dans la recherche de l'immersion en suédois. J'utilise plusieurs ouvrages du professeur Laurén et également les travaux collectifs qu'il a édités.

Les publications du Bureau de l'Education de la ville d'Helsinki (Helsingin kaupungin Opetusviraston julkaisusarja) présentent également le bilinguisme en Finlande et les programmes d'immersion suédoise. La publication de Nykvist (1996) est spécialement intéressante car l'auteur a fait une étude sur les motivations et attentes des parents et regroupe dans sa recherche encore quelques études antérieures. Les résultats de l'étude de Nykvist montrent que les parents ont une éducation supérieure et les enfants commencent l'immersion souvent dès le jardin d'enfants. Les raisons qui poussent les parents à choisir l'éducation bilingue sont notamment l'avenir des enfants, les possibilités de travail mais la raison plus importante, c'est le développement des capacités langagières. (Nykvist 1996 : 27)

Peltola (1994 : 111) a également étudié les attentes des parents quant à l'immersion en suédois avec un questionnaire et des interviews. Les résultats ont montré que la majorité des parents ont choisi l'immersion en raison de la langue enseignée. En plus, quelques parents voulaient développer chez leur enfant l'esprit de tolérance et l'indépendance dans le travail.

Excepté pour le suédois, l'immersion en d'autres langues est peu étudiée en Finlande. Quelques travaux de mémoire de maîtrise qui traitent de l'immersion en anglais ont été réalisés à l'Université d'Helsinki, à l'institut de formation des maîtres. Le mémoire de maîtrise de Anu Hassinen de l'Université de Helsinki, en est un bon

exemple. Hassinen (2002 : 2) a étudié les écoles d'immersion en anglais et précisément les attentes et choix des parents dans deux écoles d'immersion en anglais à Espoo. Dans son étude, presque tous les parents avaient une éducation supérieure et la plupart des enfants étaient finnophones et ils ont commencé l'éducation bilingue au jardin d'enfants anglais. Les motivations de choisir l'enseignement bilingue étaient l'internationalisation de la vie professionnelle et les possibilités d'étudier plus tard. Son étude est quantitative est elle utilise également un questionnaire distribué aux parents. Je fais référence à cette étude à plusieurs reprises quand je présente mes résultats.

Quant aux recherches sur l'éducation en langue étrangère, les études sont d'un nombre plus restreint. Plusieurs études viennent de l'université de Jyväskylä, de son centre de formation continue. L'université de Jyväskylä a commencé, suite à la demande de la Direction générale de l'enseignement une étude sur l'enseignement en langue étrangère en Finlande. Deux phases d'étude se sont succédé. La première de 1994 à 1995², la seconde de 1996 à 1997³. Les chercheurs David Marsh et Tarja Nikula de l'université de Jyväskylä ont écrit les deux rapports sur l'enquête. (Nikula, Marsh 1997 : 9)

Selon Nikula et Marsh (1996 : 10) les recherches sur l'enseignement des langues étrangères viennent souvent des Etats-Unis ou du Canada et traitent de l'immersion. La situation européenne n'a pas suscité tant d'attention. Mais dans les années 1993-95 le Conseil de l'Europe a lancé un projet sur l'enseignement des langues étrangères. En 1994 un autre projet, à l'origine des Pays-Bas, a été lancé pour faire le bilan de la situation de l'enseignement des langues étrangères dans toute l'Europe. Les résultats ont montré que les pays européens sont assez hétérogènes quant à l'enseignement en langue étrangère mais par exemple la France et l'Allemagne ont une expérience de plus d'une vingtaine d'années dans le domaine, après viennent des pays où

² Etude sur l'offre de l'enseignement en langue étrangère dans les écoles élémentaires et aux lycées (suom. Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukiossa)

³ Les objectifs et la réalisation de l'enseignement en langue étrangère (suom. Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteutuminen)

l'enseignement en langue étrangère est en forte hausse, les Pays-Bas, la Suède et la Finlande par exemple. (Ibid.)

1.3 Les Européens et les langues

Aujourd'hui on compte 20 langues officielles dans l'UE et en plus, les langues régionales et minoritaires sont prises en compte y compris le langage des signes.

(http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_fr.html) À la demande de la Direction Générale de l'Education et de la Culture de la Commission européenne, une étude sur les connaissances des langues dans les différents pays de l'Union européenne a été réalisée en 2001. Ce rapport, Eurobaromètre 54⁴, a été effectué dans les 15 États membres de l'Union européenne. En conséquence, il faut noter que le sondage a été fait avant l'élargissement de l'Union européenne à 25 Etats membres et en conséquence les nouvelles langues et pays de l'UE ne sont pas prises en considération. (<http://europa.eu.int/comm/education/barolang.pdf>)

Selon l'enquête, l'anglais reste la langue la plus connue en Europe, après viennent le français et l'allemand. Le tableau 1 ci-dessous indique la proportion totale des citoyens européens parlant chaque langue de l'Union à titre de langue maternelle ou de langue étrangère. Sur les langues de l'UE, l'anglais est de loin le plus pratiqué : alors qu'il est la langue maternelle de 16%, 31% de la population européenne peut mener une conversation en anglais. Le français est toujours en deuxième position avec 28% dont plus d'une moitié sont des natifs. Le nombre de citoyens parlant l'allemand comme langue maternelle est de 24% mais seulement 8% le parlent comme langue étrangère.

(<http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/barolang.pdf>)

⁴Dans chaque Etat membre les questions ont été soumises à une population nationale âgée de quinze ans et plus. Au total, 16. 078 personnes ont été interrogées.

Tableau 1. 11 langues de l'Union européenne

Langue	Proportion de la population de l'UE dont c'est la langue maternelle	Proportion de la population de l'UE dont c'est n'est pas la langue maternelle	Proportion totale parlant cette langue
allemand	24%	8%	32%
français	16%	12%	28%
anglais	16%	31%	47%
italien	16%	2%	18%
espagnol	11%	4%	15%
néerlandais	6%	1%	7%
grec	3%	0	3%
portugais	3%	0	3%
suédois	2%	1%	3%
danois	1%	1%	2%
finnois	1%	0	1%

Les citoyens de l'UE ont aussi été questionnés sur leur pratique des langues autres que leur langue maternelle⁵. Quant à l'anglais, 41% de la population européenne le connaît dont 14% déclare avoir un très bon niveau. Tandis que sur les citoyens parlant français, seulement 4% estiment avoir un très bon niveau. Parmi ces 4%, on trouve 38% de Luxembourgeois, 22% de Belges et 21% de Portugais. Le taux le plus faible est en Finlande où seulement 1% estime avoir un bon niveau de français. (<http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/barolang.pdf>)

Dans les pays de l'UE, l'enseignement des langues commence le plus souvent à l'école primaire. Au Danemark, aux Pays-Bas, en Belgique, en Grèce, en Espagne, en Autriche, en Finlande et en Suède plus de 33% d'élèves apprennent une langue

⁵ Les citoyens ont eu la possibilité de choisir entre un très bon niveau, un bon niveau ou un niveau élémentaire quand ils ont évalué leur pratique des langues étrangères.

étrangère dès l'école primaire. Dans les programmes de l'enseignement obligatoire⁶, la durée de l'apprentissage des langues est plus longue qu'il y a dix ans. L'écart entre les deux langues les plus apprises reste à noter. L'anglais est le plus enseigné (dans les pays non anglophones) (89%) suivi du français (32%). L'allemand est appris par 18% et l'espagnol de 8% des élèves de tous les États membres de l'Union européenne.

(http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_fr.html)

Les variables sociodémographiques jouent un rôle important quant aux compétences linguistiques. La scolarisation est un premier détail significatif. Le pourcentage des étudiants étant capables de parler une langue étrangère afin de participer à une conversation est de 77%. Le même chiffre pour les personnes peu scolarisées est de 19%. L'âge a également influence sur les connaissances des langues étrangères : 65% des jeunes de 15 à 24 ans sont capables de prendre part à une conversation tandis que seulement 26% des retraités peuvent le faire. Le dernier fait qui suscite des disparités est la place socioprofessionnelle. Les cadres (69%) ont un niveau de compétences linguistiques plus élevé comparé aux chômeurs (40%).

(http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_fr.html)

Selon la politique linguistique de la Direction Générale de l'Éducation et de la Culture, la mobilité européenne est concentrée dans le réseau entre l'Allemagne, la France et le Royaume-Uni. L'apprentissage des langues moins répandues donnerait de nouvelles possibilités aux relations européennes. Une maîtrise d'au moins deux langues communautaires est indispensable aux citoyens de l'Union pour profiter de l'Europe sans frontières.

(http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/leonardo2/t2000_docs/langues_fr.pdf)

⁶ Au Danemark, en Grèce, en Espagne, en Italie, aux Pays-Bas, au Portugal et au Royaume-Uni.

1.4 Précisions sur des notions importantes

Les notions centrales de cette étude vont être expliquées au fur et à mesure de l'avancement du travail. Toutefois, avant de poursuivre, il me semble utile de préciser quelques termes centraux de l'enseignement bilingue.

Les premières preuves de l'enseignement d'une seconde langue vivante datent d'environ 3000 av. JC. (Laurén 2000 : 49) La didactique des langues a progressé énormément depuis cette époque et aujourd'hui dans les programmes d'immersion on met l'accent sur **l'acquisition** inconsciente d'une langue plutôt que sur son **apprentissage** conscient. L'acquisition d'une langue seconde s'obtient de la même manière que pour la langue maternelle. On n'enseigne pas la langue seconde mais l'acquisition se passe à travers l'enseignement des autres matières dans la langue seconde. (Ibid. : 37)

En revanche, l'apprentissage d'une langue se passe dans les situations précises comme les cours des langues dans les écoles. L'étudiant est très conscient qu'il est en train d'apprendre une nouvelle langue. (Ulla, Laurén 1991 : 27) On parle de **langue étrangère** quand l'apprentissage est conscient et de **langue seconde** quand l'acquisition est inconsciente.

La terminologie de l'apprentissage des langues étrangères est utilisée de façon très variée. Pour cette raison ce qu'on entend par enseignement bilingue n'est pas toujours clair. Selon les spécialistes de l'éducation en langue étrangère de l'Université de Jyväskylä, Nikula et Marsh (1999 : 11), l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (**EMILE**) peut être également utilisé comme synonyme d'éducation bilingue. Ces programmes d'EMILE utilisent une langue étrangère dans l'enseignement. (Ibid.)

L'immersion linguistique a pour but la maîtrise d'une seconde langue qui est traditionnellement la langue minoritaire du pays. Traditionnellement, l'enseignement bilingue comporte une **langue majoritaire** et une **langue minoritaire**. La langue

majoritaire est la plus utilisée et a un statut dominant, par exemple l'anglais au Canada ou le finnois en Finlande, la langue minoritaire est utilisée par un nombre plus restreint de la population. (Christian, Genesee 2001 : 3) En revanche, selon Laurén (2000 : 60) on peut parler d'immersion seulement quand il s'agit de la langue minoritaire ou majoritaire d'un pays car les critères de l'immersion ne peuvent être remplis que de cette façon. De cette manière, les étudiants en immersion peuvent apprendre la langue plus facilement et ils peuvent également utiliser la langue seconde.

Selon Christian et Genesee (1997 : 6), on peut également parler d'immersion dans une langue internationale et dans ce cas le statut de la seconde langue est différent, elle peut être une langue étrangère. Ainsi, les programmes d'EMILE peuvent ressembler à l'immersion d'une langue internationale. De cette manière, il y a une certaine redondance entre les notions, car dans le cas de l'immersion dans une langue majoritaire ou internationale on enseigne en langue étrangère comme dans les programmes d'EMILE. (Nikula, Marsh 1999 : 11)

La problématique terminologique entre en jeu déjà quand j'essaye de définir la cible de cette étude, les filières franco-finlandaises. Ces trois écoles se définissent comme programmes d'immersion. Toutefois, il faut noter que les filières ne remplissent pas les critères de l'immersion du modèle canadien ou par exemple l'immersion en suédois en Finlande car le français n'est pas une langue minoritaire de la Finlande. Par contre, le Lycée franco-finlandais peut être défini comme une école internationale qui suit le modèle de l'immersion totale d'une langue internationale qui est le français. Ensuite, les filières de Tampere et Turku sont les modèles d'EMILE.

Toutefois, dans le questionnaire, rédigé par des spécialistes de l'éducation bilingue, est utilisée la notion d'immersion pour les trois filières. En conséquence les filières remplissent, plus ou moins, les critères de tous les deux modèles, l'immersion d'une langue internationale et l'EMILE, de l'enseignement bilingue. Nikula et Marsh (1996 : 18) affirment que les deux termes sont utilisés assez librement et que la

notion d'immersion linguistique peut être utilisée par des écoles qui donnent en fait des classes d'EMILE.

A cause de cette variation dans les définitions, je vais utiliser les deux termes pour caractériser les filières franco-finlandaises et de cette manière je décris l'immersion dans un sens large qui n'exige pas uniquement l'utilisation d'une langue minoritaire ou majoritaire d'un pays comme la langue d'immersion. Ainsi, les filières sont, soit les programmes d'immersion d'une langue internationale ou étrangère, soit les programmes EMILE très exigeants. Enfin, la terminologie que l'on adopte n'a pas une importance fondamentale car elle n'influe pas sur les résultats. Peut-être avec le temps, quand l'enseignement suivant le modèle d'EMILE sera plus courant, la terminologie sera également plus claire.

2 ENSEIGNEMENT BILINGUE

En gros, l'enseignement bilingue peut être défini comme une méthode pédagogique dans laquelle l'apprentissage se fait à l'aide de deux langues. Les programmes d'immersion sont les modèles les plus connus de l'éducation bilingue.

Ces deux modèles d'enseignement bilingue, l'immersion et les programmes EMILE, peuvent être appelés enseignement bilingue mais leurs origines sont différentes. Au Canada, l'immersion linguistique est née de l'idée d'intégrer les citoyens de la langue minoritaire et ceux de la langue majoritaire (Laurén 2000 : 60). En revanche, les classes d'Emile ont été créées à partir d'une préoccupation d'ordre éducatif étroitement liée à la construction européenne. Dans une Europe plurilingue, il ne suffit plus d'apprendre une seule langue étrangère. (<http://www.france.fi/ccf/index.html>) Il est important de connaître ces deux modèles car les programmes d'éducation bilingue franco-finlandais, qui sont présentés dans le chapitre 5, peuvent être définis grâce à ceux-ci.

2.1 Enseignement en langue étrangère

Selon Nikula et Marsh (1997 : 13), l'intérêt croissant pour l'apprentissage des langues étrangères est dû à deux motivations. D'une part, il y a beaucoup plus de recherches sur le bilinguisme et sur l'éducation bilingue qu'avant et les nouveaux résultats ont donné des informations importantes sur l'apprentissage des langues étrangères. D'autre part les raisons sociales ont changé. La mondialisation et l'intégration européenne ont accentué de façon concrète le besoin de maîtriser plusieurs langues. En bref, l'attrait des langues peut trouver sa justification dans les progrès de la recherche scientifique mais également dans les aspects sociaux. (Ibid.)

Les programmes **EMILE** (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère) peuvent être très différents. Ils peuvent commencer à n'importe quel niveau et la durée et l'étendue des programmes peuvent varier tout comme les matières enseignées. Dans les programmes les plus étendus, la majorité des matières est enseignée dans la langue étrangère. Cependant, l'enseignement peut aussi bien contenir rien qu'une demi-heure d'enseignement en langue étrangère. (Nikula, Marsh 1999 : 11-13)

Les programmes EMILE se rattachent fortement aux contextes différents des pays et des régions. Il est donc difficile de donner des définitions spécifiques. De même, les résultats de la recherche dans ce domaine sont difficilement transmis d'un pays à l'autre. L'EMILE en Suisse et celui d'Estonie peuvent être très différents. Par conséquent, la notion d'EMILE est mieux définie par la diversité, et le contexte et le but du programme doivent être pris en considération. (Nikula, Marsh 1999 : 12)

2.1.1 Différentes variations européennes d'EMILE

Certains pays européens ont mis en place des programmes d'EMILE, il y a une trentaine d'années. Les régions frontalières, comme le Luxembourg par exemple, ont activement utilisé cette approche. (Nikula, Marsh 1996 : 17)

L'Allemagne est un des premiers pays qui a introduit l'enseignement en langue étrangère et déjà dans les années 60 il était possible de suivre des cours généraux en langue étrangère. Plusieurs écoles utilisent l'anglais ou le français comme langue étrangère. Les élèves commencent l'apprentissage traditionnel de la langue étrangère à l'âge de 10 ans et deux ans plus tard on introduit l'enseignement des autres matières dans la langue cible. Les matières enseignées en anglais ou en français sont la géographie et la biologie et un peu plus tard l'histoire. De plus, la connaissance de la culture de la langue cible constitue un élément important dans le système allemand. (Nikula, Marsh 1996 : 12)

En France, les premières expériences de l'enseignement en langue étrangère datent des années 70. Les premières matières enseignées étaient le sport et les beaux-arts au collège et la langue étrangère insérée était l'espagnol, l'allemand ou l'anglais, selon la région. L'expérience n'a pas duré longtemps car il était difficile de trouver des enseignants suffisamment compétents. En plus, après le collège, il n'existait pas de lycées où continuer l'apprentissage en langue étrangère. En 1992, un nouveau programme a été lancé. Les sections Européennes, où l'on a augmenté considérablement le nombre d'heures consacrées aux cours de langue, ont vu le jour. En 1995, ces sections Européennes ont reçu la permission d'enseigner également les autres matières en langue étrangère. Ces classes spéciales incluent également l'enseignement de la culture nouvelle. Les différences entre la France et les autres pays proviennent du fait que l'anglais n'occupe pas une position dominante mais on étudie souvent l'espagnol. (Nikula, Marsh 1996 : 11)

Le dernier exemple vient des Pays-Bas qui ont un système scolaire qui garantit une bonne connaissance des langues chez les Néerlandais. L'enseignement en langue étrangère a été en hausse particulièrement après 1992 et la ratification du traité de Maastricht. La langue d'enseignement est l'anglais aux Pays-Bas. 50 % du temps disponible est consacré à l'enseignement en langue étrangère. Les matières souvent enseignées en langue étrangère sont : la géographie, l'histoire et la biologie. (Nikula, Marsh 1996 : 14)

2.1.2 Enseignement en langue étrangère en Finlande

En Finlande, les programmes d'EMILE sont une réponse aux nombres d'heures précises réservées à l'apprentissage des langues étrangères. Avec les autres matières enseignées dans la langue étrangère, il n'est pas nécessaire d'augmenter le nombre d'heures réservées aux cours de langues. (Nikula, Marsh 1996 : 8) En 1991, on a créé des classes intégrées où on peut apprendre des matières différentes dans une langue étrangère. Cette réforme a donné naissance à des programmes qui varient selon leur nom, le nombre d'heures et les matières enseignées en langue étrangère. Cependant la langue étrangère utilisée dans l'enseignement est pratiquement toujours l'anglais. (Mustaparta, Tella 1999 : 12)

En plus, l'apprentissage des langues a été choisi comme un des projets de développement en Finlande pour répondre aux défis de l'internationalisation. Le projet KIMMOKE de 1996 à 2000 a été lancé pour développer l'apprentissage des langues. (Nikula, Marsh 1997 : 7) On voulait mettre l'accent sur l'enseignement des langues plus rares en Finlande comme le français, l'espagnol, le russe. Les étudiants ont le plus souvent l'anglais comme première langue étrangère, L1. Un de buts était d'augmenter le nombre des étudiants qui choisissent une langue A2 volontaire en plus de A1 obligatoire dans tout le pays. Mais les résultats montrent que le plan n'a pas été un succès, l'anglais et le suédois restent les langues les plus étudiées. (<http://www.edu.fi/julkaisut/kimmokeloppurap.pdf>).

Il n'y a pas de modèles établis des programmes d'EMILE et les écoles appliquent les programmes avec leurs propres ressources. Cette liberté dans le choix du nombre d'heures est la preuve du caractère récent des nouvelles formes pédagogiques dans ce domaine en Finlande. Toutefois, on peut trouver quelques critères pour encadrer ces programmes :

- L'enseignement comporte au moins 25 % dans la langue seconde.
- Les connaissances linguistiques de la langue cible doivent atteindre un degré minimum.

- La langue maternelle doit être maintenue.

(Nikula, Marsh 1999 : 13)

Même si l'enseignement en langue étrangère s'est considérablement répandu après les années 90 en Finlande, il reste un phénomène des grandes villes. Cela est assez naturel si on regarde les ressources des écoles ; les petites écoles ne peuvent pas se lancer dans un nouveau programme. (Nikula, Marsh 1996 : 70) L'étude de Nikula et March indique également que l'enseignement en langue étrangère vient de démarrer en Finlande et les écoles ont besoin de plus d'information sur ce modèle d'enseignement pour aider les enseignants. D'après Nikula et March (1997 : 19), souvent ce sont les parents qui décident d'inscrire leurs enfants dans l'enseignement en langue étrangère. Ils souhaitent que la maîtrise de plusieurs langues donne à leurs enfants une vision du monde plus large et qu'ils deviennent plus tolérants et comprennent mieux les différences. L'initiative peut venir également des enseignants et dans ce cas, l'accent est mis sur le contenu de l'enseignement.

2.2 Immersion linguistique et programmes similaires

Christian et Genesee (2001 : 1-2) distinguent deux buts différents dans les programmes d'enseignement bilingue : les **programmes de transition** c'est-à-dire le passage des étudiants d'une langue à une autre et les **programmes d'immersion** où une nouvelle langue est insérée pour que les étudiants deviennent bilingues. Baker (1997 : 174) fait également la même distinction en appelant les programmes d'immersion des formes fortes et les programmes de transition des formes faibles de l'éducation bilingue. Ainsi, ces programmes d'immersion, qui introduisent une deuxième langue, tout en maintenant en même temps la première, sont appelés les modèles forts de l'éducation bilingue. Les modèles de transition, en revanche, sont des modèles faibles car le but n'est pas le bilinguisme mais l'enseignement d'une langue au détriment d'une autre. Un exemple des programmes de transition sont les classes anglaises pour les immigrés aux Etats-Unis, la langue maternelle des immigrés n'est pas préservée mais seulement l'anglais est enseigné.

Les programmes d'immersion sont souvent distingués par le statut de la langue enseignée. Il existe des programmes d'immersion qui favorisent l'apprentissage de la langue majoritaire ou minoritaire. Le modèle d'immersion traditionnel est **l'immersion dans une langue minoritaire**, comme par exemple l'immersion en français au Canada ou l'immersion en suédois en Finlande. La langue de l'immersion est souvent la langue minoritaire d'un pays et elle est nouvelle aux étudiants qui appartiennent au groupe homogène ayant comme langue maternelle la langue majoritaire. (Christian, Genesee (2001 : 3)

On parle **d'immersion précoce, d'immersion tardive, d'immersion totale et d'immersion partielle**. L'immersion précoce et tardive se différencient par l'âge de l'enfant ; l'immersion qui se passe avant 11 ans est appelée précoce et celle qui se passe après 11 ans est appelée tardive. (Beardsmore 1992 : 28) Les programmes d'immersion totale comptent 100% d'heures d'enseignement dans la deuxième langue pendant deux ou trois années. Par la suite, on réduit l'enseignement de L2 petit à petit et on enseigne également dans la langue maternelle. Durant les dernières années d'enseignement, on enseigne environ 50% en langue maternelle et 50 % en seconde langue. (Laurén 2000 : 41) Les programmes d'immersion partielle utilisent les deux langues à 50% dès le début et la langue cible est apprise plus lentement. (Mustaparta, Tella 1999 : 16)

Souvent, les caractéristiques principales de l'immersion dans une langue minoritaire se trouvent dans tous les programmes. Ils sont seulement adaptés aux demandes particulières résultant de chaque situation. De cette façon, l'immersion dans une langue minoritaire peut être appelée **la préservation** d'une langue, l'immersion dans une langue qui est en voie de disparition. Ce sont souvent les petites langues régionales qui sont en danger à cause de la diffusion d'une langue majoritaire. (Baker 1997 : 175)

De même, l'immersion en « deux sens » est une variation de l'immersion. Selon Mustaparta et Tella (1999 : 18), le cas spécial qui vient des Etats-Unis est l'immersion en « **deux sens**⁷ » c'est-à-dire que les étudiants appartiennent à deux groupes différents : la classe inclut des élèves dont la langue maternelle est soit la langue majoritaire soit la langue minoritaire. Les deux langues alternent dans l'enseignement. Glenn Charles (2003 : 2), dans son article sur l'immersion en « deux sens », porte l'accent sur le fait que ces programmes aident les enfants immigrés à s'intégrer dans une nouvelle société et à faire connaissance avec les étudiants natifs auxquels les enfants des immigrés apprennent au moins autant qu'ils apprennent de leurs enseignants.

Le dernier modèle introduit ici, est appelé **l'immersion d'une langue internationale** c'est-à-dire une langue de grande diffusion. Les élèves apprennent une langue étrangère en même temps que la langue maternelle est utilisée. (Christian, Genesee 1997 : 6) Un exemple d'immersion en langue internationale est l'immersion en anglais au Japon. L'immersion était presque inconnue au Japon et le nouveau programme a provoqué des soupçons. Comment un tel modèle d'enseignement peut-il marcher quand les deux langues sont si différentes? Toutefois, l'immersion partielle en anglais a montré que les étudiants ne perdent pas leur langue maternelle ni leur culture. Ils se débrouillent aussi bien dans les autres matières que les étudiants des classes traditionnelles et en plus ils maîtrisent bien l'anglais. (Bostwick 1997 : 125)

La situation de l'école bilingue internationale à Indianapolis, aux Etats-Unis, est un autre exemple. Dans cette école il est possible de participer à l'immersion en français ou à l'immersion en espagnol. Le but du programme est de promouvoir Indianapolis comme lieu de développement international et de donner tous les atouts possibles aux élèves pour réussir dans la vie. Les parents étaient parmi les promoteurs dans la création de cette école internationale. L'immersion totale en français et en espagnol commence déjà dans les classes avant l'école primaire et le nombre d'heures consacré à la seconde langue diminue dans les niveaux supérieurs. (Ibid.) Les écoles

⁷ Traduit librement de l'anglais (two-way immersion)

internationales enseignent souvent en deux ou plusieurs langues étrangères et par exemple le lycée franco-finlandais ressemble à ces écoles. (Weber 1997 : 151)

2.2.1 Immersion selon le modèle canadien

Souvent, dans la littérature sur l'éducation bilingue, on prend le Canada comme exemple. Des colonisateurs anglais ont essayé de transformer le pays en un état unilingue anglais mais la langue française avait de profondes racines sur le territoire canadien. (Genesee 1987 : 5-7) Ainsi, le Canada est un pays bilingue et selon Laurén (2000 : 59), le Canada est un des pays pionniers dans l'enseignement en deux langues. Les programmes d'immersion sont nés au Canada, à Montréal en 1965. A l'origine de l'éducation bilingue, on trouve des parents anglais qui voulaient que leurs enfants apprennent le français. (Ibid.)

La situation au Québec, avec une minorité anglophone, avait commencé à inquiéter les parents d'une petite communauté près de Montréal. Les parents sentaient que leur ignorance du français les isolait et ils pensaient que l'enseignement du français n'était pas suffisant dans les écoles. En conséquence, les parents ont commencé à étudier, à l'aide de spécialistes, les nouvelles méthodes d'apprentissage de la seconde langue. Les efforts du groupe, appelé « St.Lambert Bilingual School Study Group » d'après la ville d'où les parents venaient, ont été récompensés par la fondation de la première classe d'immersion à St.Lambert en 1965. Après l'expérience de St Lambert, l'immersion s'est répandue au Canada et les programmes d'immersion se trouvent dans toutes les provinces et tous les territoires du pays. (Genesee 1987 : 5-11)

L'immersion canadienne, qui existe depuis plus de trente ans, a été évaluée dans tout le pays. Les résultats montrent que dans les programmes d'immersion précoce les élèves apprennent le français sans dommage important pour leur connaissance en anglais. Souvent les élèves ont besoin d'un peu plus de temps pour apprendre la prononciation mais le niveau des monolingues est vite acquis. Les étudiants ont souvent presque le même niveau en lecture et en compréhension que les francophones mais leurs aptitudes à écrire et à parler sont inférieures à celles des monolingues. (Cummins 1994 : 8)

2.2.3 Immersion en Finlande

L'apprentissage de la deuxième langue officielle de la Finlande est obligatoire. Cependant les cours de suédois sont en nombre assez limité et les connaissances des élèves restent souvent assez modestes. Pour compenser cette faiblesse en suédois, les premières écoles finlandaises d'immersion totale en suédois ont été créées à Vaasa en 1987. (Buss, Laurén 1996 : 59) L'enseignement suit le modèle canadien où l'idée fondatrice est l'apprentissage de la langue minoritaire aux élèves de la langue majoritaire. Ainsi, en Finlande, les enfants qui ont comme langue maternelle le finnois apprennent le suédois. Après la naissance des programmes d'immersion en Finlande, les parents s'y sont intéressés de plus en plus. L'immersion totale est le modèle le plus utilisé en Finlande mais il existe également des écoles d'immersion partielle. (Ibid. : 14)

En Finlande, il y a également quelques programmes de préservation d'une langue. Dans le nord de la Finlande, le lapon est en voie de disparition et différents programmes ont été créés pour protéger ces langues minoritaires (HS 1.9.2004).

L'université de Vaasa a un lieu important pour ce qui est de la recherche sur l'immersion en suédois. Karita Mård (1994 : 71-83), de l'université de Vaasa, a étudié l'immersion suédoise avec un questionnaire couvrant toute la Finlande. Les résultats de cette enquête montrent que, en immersion totale, les enfants apprennent vite le suédois. L'étude de Marjatta Elomaa (2000), *Suomen ensimmäiset kielikylpyläisten kirjoitelmat peruskoulussa*⁸, est une recherche sur le développement de la langue maternelle des enfants dans l'immersion en suédois. Elomaa a comparé les connaissances des enfants dans des classes traditionnelles et dans des classes d'immersion. Les résultats montrent qu'au début les élèves en immersion ont plus de problèmes par exemple avec l'orthographe mais dans les classes supérieures les différences, par rapport aux camarades de même niveau dans les classes traditionnelles, s'amenuisent.

⁸ En français traduit librement : Les premières compositions des élèves en immersion à l'école élémentaire en Finlande.

2.3 Immersion vs enseignement en langue étrangère

Maintenant on peut regarder les deux modèles d'enseignement bilingue ensemble. Les points de départ sont assez différents, comme également le contexte où ils ont été créés, mais ils ont des points en commun également. Il s'agit de l'enseignement en seconde langue dans les deux cas car les autres matières sont enseignées en cette langue cible. De cette manière, les programmes diffèrent de l'enseignement traditionnel où l'apprentissage de la langue est conscient avec les règles de la grammaire. Ces deux modèles soulignent plutôt l'acquisition d'une seconde langue à côté de l'apprentissage des autres matières.

Selon Nikula et Marsh (1996 : 9), la différence est faite entre l'immersion et les programmes d'EMILE car les programmes d'immersion reposent souvent sur des critères beaucoup mieux définis que l'enseignement en langues étrangères. Selon Nikula et Marsh (1996 : 8), l'immersion est un modèle d'éducation bilingue dans lequel au moins 50 % de l'enseignement est dispensé en seconde langue. La meilleure méthode d'immersion est l'apprentissage d'une langue minoritaire aux enfants de la langue majoritaire comme l'immersion en suédois en Finlande. (Mustaparta, Tella 1999 : 21).

Christer Laurén (2000 : 180) précise que le but de la création d'écoles d'immersion en suédois était la possibilité d'utiliser la langue en dehors de l'école. La langue est faite pour communiquer. Le suédois est la langue officielle de la Finlande ainsi que le finnois et il y a des médias suédois, des journaux et des émissions de télévision. Les enfants qui ont un contact vivant avec la langue apprennent la langue facilement et gardent une image positive de l'apprentissage des langues. (Ibid.)

En revanche, les programmes d'EMILE peuvent varier beaucoup et il n'existe pas de critères bien définis pour les encadrer. Comme on l'a vu, la durée et l'étendue des programmes peuvent être très différents. (Nikula, Marsh 1999 : 11-13) A mon avis, les programmes les plus étendus peuvent facilement ressembler aux programmes d'immersion en langue étrangère.

Comme cette étude se concentre sur l'enseignement du français en Finlande, les critères de l'immersion canadienne, l'immersion dans une langue minoritaire, ne sont pas réalisés. Le statut du français est complètement différent en Finlande, c'est une des langues de l'Union européenne mais comme langue étrangère il n'a aucun statut particulier en Finlande. Le français ne s'entend pas dans les rues ou les villes de Finlande, le média francophone est présent mais tout le monde n'y a pas accès. Il est possible d'acheter des journaux français ou de regarder TV 5 international mais la langue française n'est pas présente naturellement. On n'en a pas besoin en Finlande et on ne l'entend pas si on ne fait pas un effort supplémentaire.

3 BILINGUISME

Le mot en soi, **bilinguisme**, avec le préfixe « bi » indique qu'il s'agit de deux langues. On peut le comparer à des notions liées : le plurilinguisme et multilinguisme font allusion à plusieurs langues et unilingue ou monolingue à la maîtrise d'une seule langue. Le bilinguisme peut être divisé entre **bilinguisme social** et **bilinguisme individuel**. Le premier fait référence à une communauté, une région ou un pays où on parle deux langues comme la Finlande et le dernier à un individu qui sait parler deux langues différentes. Harding et Riley (1986 : 22) montrent bien les différents côtés du terme. Il existe des sociétés bilingues avec des individus unilingues et des personnes bilingues qui ont un niveau très différent dans les deux langues. Pour cette étude, le bilinguisme individuel est plus important et par conséquent je ne traite pas le bilinguisme social⁹.

Le but des programmes bilingues est souvent le bilinguisme mais rarement une personne a le même niveau dans les deux langues. L'idée centrale est que le bilinguisme individuel est toujours une question de degré et que le bilinguisme absolu

⁹ Sur le bilinguisme social, voir par exemple, Baker 1997 : 35, Hamers et Blanc 1989 : 12 et Beardsmore 1992 : 38

est rare, voire impossible, et pour cette raison on parle souvent de bilinguisme réceptif, bilinguisme fonctionnel, bilinguisme additif etc. (Baker 1997 : 5-11)

3.1 Bilinguisme individuel

Le bilinguisme individuel fait référence à une personne bilingue. Un bilingue a les mêmes connaissances langagières que les monolingues, il s'agit seulement de deux langues. Selon Baker (1997 : 5-11), les compétences langagières peuvent être divisées entre quatre secteurs ; ils savent écouter, parler, lire et écrire. Avec ces quatre composantes de la langue, on peut envisager sous des angles différents les connaissances langagières chez les monolingues, les bilingues ou les plurilingues. Autrement dit, on peut évaluer les connaissances d'une langue en séparant ces quatre aptitudes et en les testant chacune à son tour. De même, la distinction entre ces quatre aptitudes n'est pas absolue, par exemple, une personne qui n'écrit pas une langue peut la parler parfaitement. De cette manière, ces quatre aptitudes ne sont pas nécessairement toutes réalisées chez une personne d'une manière identique. (Ibid.)

En plus de la maîtrise de ces différentes aptitudes langagières, on peut étudier l'usage de la langue, de quelle façon une personne utilise sa langue et les différents secteurs de la langue. Dans le cas de bilinguisme, il s'agit bien sûr de deux langues. Baker appelle cela **bilinguisme fonctionnel**. Les deux langues fonctionnent dans des situations qui leur sont typiques.(Baker 1997 : 5-11) De cette manière, une utilisation courante d'une langue peut être difficile pour un monolingue également et on ne peut pas l'exiger d'un bilingue non plus. L'idée de bilinguisme fonctionnel vient alors de l'usage de la langue. (Beardsmore 1992 : 15)

Harding et Riley (1986 : 32) parlent du même phénomène en ajoutant que le bilinguisme est une question de degré ou de niveau. On peut parler de **l'utilisation relative** quand un bilingue a un différent niveau dans les deux langues qu'il maîtrise et c'est le même cas pour les unilingues également. Par exemple, un expert en chimie

connaît parfaitement le vocabulaire de son domaine alors qu'un étudiant en langues n'a jamais fait connaissance avec la terminologie spécifique de l'industrie chimique. De la même façon, les bilingues peuvent utiliser l'une des deux langues à la maison et l'autre au travail, ils ne sont pas en contact avec les deux langues dans les mêmes situations et par conséquent ils peuvent maîtriser un vocabulaire très spécifique mais différent dans les deux langues. Ainsi, un bilingue qui parle par exemple le français seulement avec les membres de sa famille peut s'apercevoir que dans une situation comme le cadre de son travail il ne pourrait pas utiliser le français car il ne connaît pas tout le vocabulaire nécessaire. (Ibid.)

Comme je viens de le signaler, les deux langues d'une personne bilingue sont rarement équilibrées. Un bilingue préfère souvent utiliser l'une des deux langues. Harding et Riley (1986 : 34) maintiennent qu'une variation importante du bilinguisme individuel est le **bilinguisme réceptif**, un individu comprend une langue mais ne sait pas l'utiliser ou ne veut pas l'utiliser. Une des causes du bilinguisme réceptif est souvent le passage d'une langue à une autre, par exemple chez les enfants de parents immigrés. Les enfants apprennent la langue officielle d'un pays et ils entendent la langue de leurs parents seulement à la maison de sorte que les enfants ne prennent pas l'habitude de parler leur langue maternelle mais la comprennent parfaitement. (Ibid.)

3.1.1 Interférence et langue intermédiaire

Proche de ces phénomènes de l'utilisation d'une langue, se situe la notion **d'interférence** c'est-à-dire l'influence de l'une des deux langues sur l'autre. L'interférence peut se manifester par l'utilisation de structures grammaticales d'une langue dans l'autre c'est un signe de prédominance d'une langue. (Harding, Riley 1986 : 32)

De même façon, **la langue intermédiaire** est le langage incomplet que l'enfant utilise quand il ne maîtrise pas complètement la langue cible. Le langage intermédiaire peut subir les interférences de la première langue. Une personne utilise, par exemple, une structure de sa langue maternelle quand elle parle en L2. Des grammaires spéciales

ont été éditées pour que les élèves ne fassent pas de confusions entre les deux langues. (Beardsmore 1992 : 126)

3.1.2 Bilinguisme formel vs bilinguisme informel

Pour cette étude, la différence entre **bilinguisme formel** et **informel** est importante, car on parle de l'éducation bilingue. Le bilinguisme formel veut dire que le bilinguisme est appris à travers l'éducation bilingue, avec le matériel et l'enseignant. C'est-à-dire la seconde langue est apprise à l'école. (Ulla, Laurén, 1991 : 24)

En revanche, le bilinguisme informel vient de l'entourage naturel de l'enfant comme la famille par exemple. Une personne bilingue utilise la seconde langue dans des situations naturelles de la communication. (Ulla, Laurén, 1991 : 24)

3.1.3 Bilinguisme élitiste et commun

Le dernier aspect fondamental du bilinguisme de ce travail est la division du bilinguisme entre le bilinguisme « **élitiste** » et le bilinguisme « **commun** ». Ce dernier tient compte des conditions d'un groupe ethnique qui est obligé d'apprendre une autre langue pour survivre, souvent il s'agit d'immigrés qui ne peuvent pas réussir dans la vie dans un nouveau pays sans apprendre la langue officielle du pays. Ainsi, c'est une sorte d'obligation, pas vraiment un choix.

Le premier, par contre, est défini comme celui d'une classe privilégiée, des membres scolarisés de la société, par exemple les cadres ou les professeurs qui apprennent une langue pour des raisons de prestige ou pour leur travail. Par exemple, les parents qui veulent que leurs enfants apprennent une autre langue, en plus de leur langue maternelle, pour avoir de meilleurs atouts dans la vie active. Ils associent au bilinguisme l'idée que les personnes qui savent parler plusieurs langues ont de meilleures possibilités à trouver un emploi par exemple. C'est un choix subjectif. (Harding, Riley 1986 : 23)

4 MOTIVATIONS DU CHOIX DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE

Il y a une variété d'attitudes et de multiples présomptions envers le bilinguisme. Selon Harding et Riley (1986 : 67), l'éducation a toujours suscité beaucoup de questions et de temps à autre certaines méthodes d'enseignement ont été plus appréciées que d'autres. Il existe, par exemple, différentes conceptions sur la façon dont le bilinguisme affecte l'intelligence. La croyance dans les capacités intellectuelles différentes chez les unilingues et chez les bilingues s'est vite démontrée fautive et aujourd'hui, grâce aux nouvelles méthodes de mesure et de définition de l'intelligence, on est d'avis que le bilinguisme peut même avoir des effets positifs sur l'esprit (Baker 1997 : 118).

Il y a tant de différentes opinions quant à savoir si le bilinguisme est quelque chose de bien ou non. Puisque dans la partie empirique on essaye de trouver des explications sur le motif de choisir le bilinguisme, il est nécessaire de connaître les idées qu'on rattache à l'éducation bilingue. Dans ce chapitre, on va étudier la relation entre la langue maternelle et l'acquisition d'une deuxième langue et les effets de la L2 sur les autres matières. Pour finir, on se concentrera sur les raisons idéologiques, internationales et individuelles qui peuvent motiver les parents dans leur choix de l'enseignement bilingue.

4.1 Effets de L2 sur la langue maternelle

D'après Baker (1997 : 117), les parents qui pensent inscrire leurs enfants dans l'enseignement bilingue craignent souvent que l'acquisition d'une seconde langue rende l'apprentissage de la langue maternelle plus difficile ; quand on apprend une seconde langue on perd la première. Mais, il y a des recherches selon lesquelles le bilinguisme influe positivement sur les compétences langagières et intellectuelles. Les résultats ont montré que les bilingues ont les capacités langagières plus sensibles aux différents phénomènes de la langue et à l'utilisation de la langue. En général, les

résultats ne sont pas très surprenants car les élèves des classes d'immersion doivent faire face à plus de phénomènes langagiers que les enfants monolingues. (Cummins 1995 : 11)

Skutnabb-Kangas (1988 : 134) confirme que quand l'apprentissage d'une L2 est fait en plus de la langue maternelle les problèmes de la langue maternelle ne sont pas plus marquants que chez les monolingues. Les enfants dans les classes bilingues entendent et utilisent leur langue maternelle en dehors de l'école et le développement se déroule normalement.

En revanche, il peut y avoir des problèmes quand L2 est apprise au détriment de L1, c'est le cas des programmes de transition, où on veut intégrer les enfants le plus vite possible dans la société en leur apprenant la langue majoritaire. Par conséquent, les programmes d'immersion ont eu plus de succès. Les enfants entendent leur langue maternelle autour d'eux et il n'y a pas de danger qu'elle ne se développe pas comme prévu. (Skutnabb-Kangas 1988 : 134)

Les étudiants de cette étude apprennent une langue internationale qui est le français. L'acquisition du finnois n'est probablement pas un souci car les enfants utilisent le finnois en dehors de l'école. Par contre, les enfants peuvent avoir les problèmes dans l'apprentissage du français si l'école est la seule situation où l'enfant utilise le français. L'enfant peut avoir l'impression que l'apprentissage du français n'a aucune valeur. Un défi supplémentaire pour l'enseignement est aussi le fait que les deux langues enseignées sont très différentes.

4.2 Apprentissage des autres matières

Selon Mustaparta et Tella (1999 : 28), les recherches canadiennes ont montré que les élèves en immersion apprennent les autres matières aussi bien que les étudiants dans les classes traditionnelles. L'acquisition de la L2 détériore rarement la capacité d'apprendre les autres matières.

Quant à l'apprentissage en général, il a été démontré que l'apprentissage de la L1 peut influencer sur l'apprentissage des autres matières (Skutnabb-Kangas 1988 : 134). De cette manière la langue maternelle donne des bases à tout apprentissage. L'enfant peut alors avoir des difficultés d'apprentissage s'il a des problèmes en général avec le développement des capacités langagières dans la première langue.

Il faut remarquer toutefois que les résultats viennent souvent du Canada et on ne peut pas les généraliser sans réserves. Tous les modèles d'enseignement bilingue ont leurs propres caractéristiques et les élèves Finlandais apprenant le français viennent d'une situation très différente. De même, les étudiants dans les classes d'immersion ont été choisis par des tests et en conséquence la réalité inévitable est que les situations socio-économiques jouent un rôle dans l'immersion du français comme celle de l'anglais ou les autres langues. (Mustaparta, Tella 1999 : 40)

4.3 Raisons idéologiques, internationales et individuelles

Les raisons de choisir l'enseignement bilingue peuvent être très différentes. Les familles ont pu habiter en France ou l'un des parents peut être francophone. Egalement les aspects culturels peuvent jouer un rôle important dans les choix individuels. Baker (1997 : 275) propose différentes raisons pour apprendre une seconde langue, les raisons idéologiques, internationales et individuelles étant les trois plus importantes.

La première raison, dite **idéologique**, comporte différents aspects qui ont une nature sociolinguistique. Elle tient surtout compte du statut des langues de sorte que la différence entre la langue majoritaire et la langue minoritaire est accentuée. Chez les enfants de langue minoritaire, l'apprentissage d'une L2 peut être appelé assimilation. Ainsi, on veut intégrer les enfants le plus vite possible dans la société en leur apprenant la langue majoritaire. Cette approche peut être favorable à la L2 et, comme on l'a déjà vu, peut avoir des effets négatifs pour la langue maternelle. Un exemple

plus favorable à la langue maternelle est l'immersion en « deux sens » aux Etats-Unis où on veut également intégrer les immigrés à la société. (Baker 1997 : 275)

L'immersion dans une langue majoritaire peut également avoir des buts idéologiques similaires. On veut, par exemple, obtenir l'harmonie entre les différents groupes langagiers comme par exemple au Canada où les enfants francophones apprennent l'anglais et vice versa. Le but est d'intégrer les deux groupes dans la société. (Ibid.)

En plus de ces raisons idéologiques, Baker (1997 : 277) présente les raisons **internationales** d'apprendre une deuxième langue. Les motifs dits internationaux peuvent varier également. L'un d'entre eux peut être lié à l'économie et au commerce. Le commerce international est un des secteurs les plus vastes et les plus répandus au monde et les personnes qui travaillent dans le cadre du marché mondial ont la nécessité de connaître plusieurs langues. Les perspectives professionnelles sont plus favorables quand on maîtrise plusieurs langues. Cela peut également faciliter l'accès aux études supérieures si on peut choisir le pays où continuer ses études. L'intégration européenne a spécialement ouvert les portes de la vie professionnelle et les possibilités d'étude. L'internationalisation est une raison très concrète d'apprendre plusieurs langues. Les parents veulent que leurs enfants aient toutes les possibilités de réussir dans la vie. (Ibid.)

Ensuite, l'accès à l'information peut être une des raisons d'apprendre une langue. Mon expérience personnelle me permet d'affirmer qu'à l'université la maîtrise de l'anglais est nécessaire car les livres sont souvent en anglais. Par conséquent, pour avoir accès à une information qui couvre plusieurs domaines, la connaissance de plusieurs langues est un atout considérable. (Baker 1997 : 277)

Les parents peuvent également avoir un attachement culturel envers un pays. Les motivations peuvent être liées aux loisirs, par exemple si l'on s'intéresse à un pays ou à une culture dont on veut apprendre la langue. C'est plus facile de voyager dans

différents pays si l'on connaît la langue¹⁰. (Baker 1997 : 277) Les trois écoles choisies pour cette étude insistent toutes sur l'importance de la culture française.

Le dernier motif selon Baker (1997 : 278) peut être **individuel**. Cette raison réunit plusieurs raisons différentes derrière l'apprentissage des langues. Les valeurs telles que la diversité du monde, l'ethnicité et la tolérance influencent également les choix individuels. L'idée d'un village mondial ou tout le monde vit ensemble dans la paix. La croyance que l'apprentissage des langues influe sur l'intelligence peut augmenter l'intérêt envers les langues tout comme l'idée que l'apprentissage des langues est une valeur en soi.

Les résultats d'une enquête, faite auprès des parents de la troisième classe de l'école élémentaire de Vaasa en 1993, montrent que les parents pensent, en général, que les programmes d'immersion sont plus difficiles que les classes traditionnelles. Mais, le côté positif, les enfants apprennent à être plus tolérants et ont davantage la capacité de comprendre les différences que dans les écoles de modèle traditionnel. De même, les aspects sociaux et culturels comptaient plus pour les parents des classes bilingues. (Laurén 1994 : 112)

Enfin, on peut également ajouter le fait que les écoles bilingues en Finlande sont souvent des écoles appréciées. Le lycée franco-finlandais ainsi que l'école allemande sont des écoles qui ont une bonne réputation. Cela peut également influencer des parents qui doivent choisir la meilleure école pour leur enfant. La bonne réputation n'est sûrement pas la seule raison de choisir une éducation bilingue mais ce n'est pas non plus quelque chose que l'on peut ignorer.

Cette liste de différentes raisons pour choisir l'enseignement bilingue n'est nullement complète mais elle donne une idée des motifs qui peuvent se cacher derrière les choix subjectifs. Dans la partie empirique on va tester si toutes ces explications sont vraies

¹⁰ Sur l'apprentissage de la culture étrangère, voir par exemple Kaikkonen 1994 : 66 et Zarate 1987 : 12

et s'il y a des informations nouvelles qui sortent de l'étude. Le questionnaire inclut des questions comme : est-ce que vous pensez que le bilinguisme aide à l'apprentissage des autres matières ou langues ? Est-ce que vous pensez que l'enseignement bilingue rend plus difficile l'apprentissage de la langue maternelle ou des autres matières ? On va revenir sur ces questions dans la partie empirique.

5 LA FRANCOPHONIE EN FINLANDE

La francophonie est répandue dans le monde entier. Ses racines sont en Europe d'où elle a étendu ses branches en Afrique et en Amérique du Nord puis sur les autres continents. Le Marchand (1999 : 3) explique dans son ouvrage qu'au début le terme francophonie désignait une entité géographique mais, au fil des années, il a eu de nouvelles significations. Aujourd'hui, c'est une notion qui est combinée avec des mots comme solidarité, métissage, paix et elle réunit les personnes de tous les pays francophones. (Ibid. : 12-13) L'agence intergouvernementale de la francophonie a été fondée par trois chefs d'Etat africains en 1970 est regroupe 51 Etats et gouvernements et cinq Etats observateurs où on organise des projets de coopération (www.francophonie.org).

Selon Le Marchand (1999 : 20-21), le mot francophonie regroupe les pays où le français a un statut différent et on peut les diviser en trois catégories : les pays où le français est une langue maternelle et officielle (France, Belgique), les pays où le français est une langue résiduelle (Egypte, Asie, pays d'Europe centrale) et là où le français est une langue acquise (étudiants et professionnels du français).

La Finlande se situe dans la troisième catégorie, c'est-à-dire dans le groupe des pays où le français est appris à l'école. On n'a pas de liens historiques vis-à-vis du monde francophone et le français n'a jamais eu un statut particulier en Finlande. De cette manière, les étudiants peuvent avoir des relations assez différentes envers la langue française. Chez les étudiants dans les trois filières franco-finlandaises, la langue

maternelle est dans la plupart des cas le finnois. Alors, la question intéressante est « pourquoi choisir justement l'apprentissage du français ? ».

5.1 Centre culturel français et Ambassade de France

La politique générale de coopération culturelle entre la France et la Finlande est déterminée par une commission franco-finlandaise. La partie française est représentée par l'Ambassadeur de France en Finlande et le Conseiller culturel et scientifique, directeur du Centre culturel français. Le Centre culturel français de Helsinki soutient, depuis 1968, la langue, la science et la culture françaises dans leur diversité. C'est un espace de dialogue entre la culture française et la culture finlandaise.

(www.france.fi/ccf/)

Pour les familles qui désirent scolariser leur enfant dans une structure française, l'école française Jules Verne d'Helsinki permet de suivre un cursus français, de la maternelle au secondaire, conforme aux instructions officielles du Ministère de l'Éducation nationale. L'établissement scolaire est conventionné par l'Agence de l'Enseignement Français à l'Étranger (A.E.F.E.) et son fonctionnement pédagogique est identique à celui d'une école française tout en prenant en compte les spécificités locales. On le voit notamment par une place importante donnée à l'apprentissage des langues vivantes, l'anglais et le finnois. (www.france.fi/ccf/)

5.2 Enseignement bilingue français en Finlande

Dans ce chapitre on va se concentrer sur trois écoles, celle d'Helsinki, de Tampere et de Turku. Le Lycée franco-finlandais d'Helsinki est la seule véritable école internationale. A Tampere et à Turku, le programme bilingue français est une filière au sein d'une école ordinaire.

Les autorités finlandaises ont autorisé l'enseignement non linguistique en langue étrangère en 1991 ce qui a entraîné la naissance de nouvelles filières à Tampere et à

Turku; celles-ci complètent l'enseignement bilingue d'Helsinki. L'enseignement supérieur du français est également en bonne voie car on peut apprendre le français dans cinq universités, Helsinki, Turku, Tampere, Jyväskylä et Åbo Akademi. (<http://www.france.fi/ccf/index.html>)

Les filières de l'enseignement du français sont des structures originales au sein du système éducatif finlandais et bénéficient, comme le lycée franco-finlandais d'Helsinki, d'un financement de la part du gouvernement français. Ces filières varient selon le contexte local et les moyens disponibles mais ont en commun l'enseignement du français dès le niveau élémentaire voire préélémentaire. Les filières de Tampere (école Aleksanteri puis collège Pyynikki) et de Turku (école Vähä-Heikkilä puis collège Topelius et Juhana Herttua) ont pour but l'immersion linguistique partielle et le pourcentage d'enseignement en langue étrangère varie selon l'école. Cependant le Lycée franco-finlandais d'Helsinki est le seul où on peut poursuivre le cursus scolaire complet. (Ibid.)

5.2.1 Lycée franco-finlandais d'Helsinki

L'histoire du lycée franco-finlandais commence avec la naissance d'un jardin d'enfants privé avant la seconde guerre mondiale. Après la guerre, en 1947, l'école primaire est fondée. Le lycée était prêt à fonctionner en 1956. L'école franco-finlandaise d'Helsinki est le plus vieil établissement en Finlande où l'on enseigne en français. Le lycée reste privé jusqu'en 1977 puis il est transmis à l'Etat Finlandais et une loi spéciale est promulguée qui détermine la forme actuelle de l'école. En plus de la loi, un contrat bilatéral a été signé entre l'Etat finlandais et l'Etat français qui finance l'école depuis sa création. Les clauses du contrat stipulent que l'enseignement dans l'école est dispensé au moins à 43 % en français. En Finlande, c'est une exception que l'Etat gère une école car les écoles normales dépendent des communes. (<http://www.hrsk.fi/presentation/histoire.htm>)

Le cursus, tous cycles compris, s'étend sur 14 ans à l'école franco-finlandaise d'Helsinki. Elle comprend une classe préparatoire (classe 0), des classes primaires, un collège et un lycée qui se termine par le baccalauréat finlandais. En tout, elle a

accueilli 880 élèves en 2004. C'est une école internationale mais la plupart des étudiants sont finlandais. En plus il y a un jardin d'enfants privé géré par l'Association des Amis de l'Ecole Française. (Ibid.) On peut constater qu'à Helsinki on peut suivre l'enseignement franco-finlandais presque dès la naissance jusqu'au lycée. Dans l'école, il y a environ 72 enseignants, 23 ont le français comme langue maternelle. L'enseignement se déroule, comme prévu dans le contrat entre les Etats, 43 % en français. En général, ce taux d'enseignement en français diminue dans les niveaux supérieurs. Le nombre d'heures enseignées en français est très élevé dans les classes 1-6 tandis qu'au collège et au lycée le nombre d'heures est plus restreint. Dans les pages officielles d'Internet du lycée francophone on peut lire leur but officiel :

« L'objectif du lycée est de donner aux élèves les connaissances et le savoir-faire traditionnels dispensés par le système scolaire finlandais et, en même temps, de les initier à la langue et à la culture françaises »

(<http://www.hrsk.fi/esittely/ops/index.htm>)

Les enfants sont admis à la classe préparatoire à 6 ans (classe 0) normalement après le jardin d'enfants qui commence à 5 ans, les enfants qui viennent d'ailleurs sont testés. Les relations et contacts avec la France et l'intérêt envers la culture française sont évalués. Les étudiants au lycée sont admis selon leur moyenne au collège et leurs connaissances en langue française et finnoise. Les étudiants qui viennent du collège franco-finlandais doivent avoir au moins la note 6 en français et les étudiants venant des autres écoles doivent avoir une très bonne note.

(<http://www.hrsk.fi/esittely/ops/index.htm>)

Dans la classe 0, c'est-à-dire la classe préparatoire, l'immersion est presque totale, l'enseignement est à 91% en français mais dès les classes une et deux l'immersion devient partielle à 50%. Dans la classe 3 et 4 il remonte un peu à 52 % et en classes 5 et 6 retombe à 48 %. Les matières enseignées en français sont : les mathématiques, les sciences et la technologie, l'observation de l'environnement, l'histoire, la géographie, les arts plastiques, l'éducation musicale et l'éducation physique.

(<http://www.hrsk.fi/esittely/ops/index.htm>)

Au collège, l'enseignant a une certaine autonomie par rapport à l'enseignement de la culture française et c'est souvent au collège que des voyages sont organisés en France ou dans un autre pays francophone. Le niveau de français doit être suffisant pour entrer au lycée. Au collège, on prête attention également à l'emploi oral du français. L'objectif du lycée franco-finlandais est que l'étudiant sache exprimer en français une pensée claire, organisée, qu'il soit à l'oral comme à l'écrit dans une langue riche et rigoureuse. La Direction générale de l'enseignement français a décidé en 1995 que les étudiants qui ont passé le baccalauréat au Lycée franco-finlandais n'ont pas besoin de tests en français pour aller étudier en France. Cette décision est renouvelée tous les ans. (Ibid.)

5.2.2 Enseignement bilingue à Tampere

La filière franco-finlandaise de Tampere remonte à 1986, l'année où a été fondée la classe maternelle de 14 enfants. L'Ambassade de France, les parents et les enseignants ont été actifs et grâce à leurs efforts les classes élémentaires ont vu le jour en 1996. (http://info1.info.tampere.fi/a/aleksanteri/ranska/cadre3_fi_presentation.htm) Aujourd'hui, la filière de Tampere compte trois classes de jardin d'enfants, six classes élémentaires et trois classes au collège. A la rentrée de 2004, les établissements comptaient en tout 200 élèves.

(http://www.france.fi/ccf/index_su.htm).

Le but de la filière est de donner une éducation bilingue (français/finnois) aux étudiants de 4 à 15 ans. Elle fait partie de l'ensemble de l'éducation francophone qui ouvre les portes à la culture française et au monde francophone et est en voie de fort développement.

(http://info1.info.tampere.fi/a/aleksanteri/ranska/cadre3_fi_presentation.htm)

En même temps qu'à la langue française, la filière de Tampere a attaché beaucoup d'importance à l'Union européenne. Le programme de Tampere poursuit les mêmes buts que Le lycée franco-finlandais à Helsinki. Cinq points sont à noter :

- Maîtrise de deux langues : finnois et français
- Interculturalité et tolérance
- Cohérence des programmes français et finlandais
- Approche progressive de la langue et de la culture françaises
- Pédagogie qui permet un suivi individualisé des enfants

(http://info1.info.tampere.fi/a/aleksanteri/ranska/cadre3_fi_presentation.htm)

Le jardin d'enfants compte les classes -1 et -2 pour les enfants d'environ 4 et 5 ans. Les enfants sont admis par un test. L'enseignement se passe la plupart du temps en français mais les classes ont une assistante bilingue pour un appui en finnois. L'enseignement est basé sur les normes finlandaises et sur les caractéristiques du modèle français. Après le jardin d'enfants, la classe 0, qui inclut une heure d'enseignement en finnois, prépare les enfants à l'école primaire d'Aleksanteri. (http://info1.info.tampere.fi/a/aleksanteri/ranska/cadre3_fi_presentation.htm)

Les 6 classes élémentaires sont intégrées dans l'école Aleksanteri et les enfants doivent avoir un certain niveau en français car l'enseignement se passe moitié en français et moitié en finnois dès la première classe. Un échange scolaire est organisé avec une classe Française dans le cycle 4 ou 5. Les classes ont environ 20 élèves. (Ibid.)

Les classes bilingues de 7ème, 8ème et 9ème, démarrées en 2002, sont intégrées au collège de Pyynikki. L'enseignement suit le programme finlandais en deux langues mais l'enseignement des matières comme les mathématiques, l'histoire, les sciences physiques et l'informatique se fait en français, en plus des cours du français. (Ibid.) Les élèves peuvent avoir différentes nationalités mais en général au moins l'un des parents est finlandais. Souvent, les parents inscrivent leur enfant dans cette filière après un séjour en France. On sélectionne les enfants à partir d'un test en finnois et en français. (Ibid.)

L'organisation de la filière de Tampere comprend des enseignants francophones et finnophones. Les services sociaux de la municipalité sont responsables du jardin d'enfants où il y a deux enseignants français et deux assistants finnophones. En plus, il y a un responsable administratif et une secrétaire-traductrice.

(http://info1.info.tampere.fi/a/aleksanteri/ranska/cadre3_fi_presentation.htm)

Les services scolaires de la municipalité sont responsables de l'école primaire et du collège. L'école primaire et le collège ont trois enseignants français et cinq enseignants finnophones. Le nombre plus important des finnophones est dû à l'importance croissante du finnois dans les classes supérieures. Les deux écoles ont également un responsable administratif et une secrétaire-traductrice. L'agence pour l'emploi fournit en plus un ou deux assistants finnophones. Le Centre culturel français fonctionne en coopération avec la ville de Tampere.

(http://info1.info.tampere.fi/a/aleksanteri/ranska/cadre3_fi_presentation.htm)

Les familles sont prises en compte pour la planification et le fonctionnement de la filière. Des réunions entre les parents et les enseignants sont organisées régulièrement et un Bureau de l'Association au soutien de la filière a été créé. Le but principal de cette association est de promouvoir et de soutenir l'apprentissage bilingue dans la filière franco-finlandaise de Tampere. L'association est un lieu de rencontre entre les parents des étudiants de la filière et les enseignants. Elle organise des rencontres pour discuter des questions concernant l'enseignement bilingue, les expériences personnelles etc.

(http://info1.info.tampere.fi/a/aleksanteri/ranska/fr_inf_assoc.htm#membres)

Des cours de français sont organisés pour les parents d'élèves et pour les membres du personnel des établissements. Les cours ont lieu une fois par semaine et sont gratuits. Le matériel doit être acheté par les étudiants eux-mêmes.

(http://info1.info.tampere.fi/a/aleksanteri/ranska/cadre2_fr_informations.htm)

5.2.3 Enseignement bilingue à Turku

Le programme bilingue a démarré en 1993 et les premiers étudiants sont maintenant au lycée. Les expériences positives d'un pays pionnier, comme le Canada, ont encouragé la ville de Turku à se lancer dans ce type d'éducation. A Turku, l'enseignement se passe dans trois établissements différents, au jardin d'enfants, à l'école Vähä-Heikkilä et à l'ensemble scolaire Topelius. Les classes de langue ont été créées pour les enfants finlandais et la connaissance du français avant d'entrer à la filière n'est pas nécessaire. Les élèves apprennent les routines scolaires en français et la langue française est utilisée dans les cours sauf dans les cours de la langue maternelle. Les élèves apprennent à lire et à écrire en finnois.

(<http://www.tkukoulu.fi/~vheikki/tiedotteet/syyslehti2004.doc>)

L'éducation bilingue peut commencer au jardin d'enfants, l'Hexagone. Ce jardin d'enfants accueille les enfants de 2 à 6 ans et il y a du personnel francophone et finlandais. Après le jardin d'enfants, les enfants peuvent continuer leur scolarité bilingue à l'école primaire de Vähä-Heikkilä.

(<http://www.tkukoulu.fi/~vheikki/tiedotteet/syyslehti2004.doc>)

En 2004, l'école Vähä-Heikkilä comptait 270 élèves répartis dans 13 classes dont six classes sont des classes en français. Ils suivent un programme d'immersion partielle, 50% de l'enseignement est en français et 50 % en finnois. L'école Vähä-Heikkilä cherche à répondre aux demandes croissantes que l'internationalisation de la Finlande a fait naître ces dernières années. Elle offre un enseignement bilingue en finnois et en français dans le cadre du programme d'internationalisation initié par la ville de Turku. La langue devient un instrument de communication et de réflexion et n'est plus une simple matière d'école. Le but de l'enseignement bilingue à l'école Vähä-Heikkilä est que les étudiants atteignent un bilinguisme fonctionnel à la fin de leur scolarité obligatoire. (<http://www.tkukoulu.fi/~vheikki/ops.html>)

Les enfants commencent l'école à 7 ans. Une minorité des enfants sont issus d'un mariage mixte dont l'un des parents est francophone. D'autres ont séjourné dans un

pays francophone et ont commencé leur éducation en français. Mais la majorité des enfants viennent des familles unilingues finlandaises et n'ont eu aucun contact avec le français. Les enfants doivent réussir à un examen évaluant leurs capacités à suivre le programme avant d'être acceptés à l'école. Pendant les premières années à l'école primaire, on met l'accent sur la compréhension du français et sur le développement des capacités à s'exprimer en français. En troisième classe commence l'enseignement systématique de la langue cible. (<http://www.tkukoulu.fi/~vheikki/ops.html>)

Après 6 ans d'étude à l'école Vähä-Heikkilä, les enfants peuvent continuer leurs études au collège-lycée de Juhana-Herttua qui fait partie de l'ensemble scolaire Topelius. Topelius compte 217 élèves dont un tiers étudie le français. Le collège dispense 4 heures de français par semaine et l'enseignement général en français est limité à 20% car il est difficile de trouver les enseignants qualifiés. Après, les enfants peuvent continuer au lycée qui est également spécialisé dans l'enseignement dramatique et les médias. (<http://www.tkukoulu.fi/~vheikki/ops.html>)

6 RÉALISATION DE LA RECHERCHE

L'étude a été réalisée à la demande d'un groupe de travail sur l'enseignement bilingue francophone en Finlande et du centre culturel français. La base de l'étude est un questionnaire destiné aux parents des enfants de l'école franco-finlandaise d'Helsinki et des filières franco-finlandaises de Tampere et de Turku. Les établissements concernés par cette étude sont : le lycée franco-finlandais, l'école Aleksanteri et l'école Pyynikki de Tampere, l'école Vähä-Heikkilä et l'école Topelius de Turku.

Le questionnaire a été réalisé par ce groupe de travail sur l'enseignement bilingue francophone en Finlande. Le groupe a été créé à l'issue d'un séminaire intitulé « Une stratégie commune pour le bilinguisme francophone en Finlande » organisé avec le soutien de Opetushallitus en mars 2001. L'exploitation du questionnaire a été confiée

à l'université de Tampere. En tout, 1111 formulaires ont été distribués à la fin de 2002. A l'automne 2003, 507 questionnaires ont été recueillis.

Selon Heikkilä (1998 : 47), avant de commencer à rédiger un questionnaire il est nécessaire de connaître la base théorique, les notions importantes, la bibliographie etc. mais aussi le programme que l'on va utiliser pour l'analyse des données. Des questions peuvent être posées de mille façons, le but de la recherche doit donc être bien défini. Les résultats ont un lien direct avec les questions. Le groupe de réflexion sur le bilinguisme connaît son domaine et a pu facilement définir les questions importantes au sujet et desquelles on veut absolument une réponse. En conséquence, les questions abordent les thèmes au cœur du bilinguisme et de l'éducation bilingue. En revanche, ce à quoi les spécialistes n'ont pas eu besoin de penser est le recensement des données sous forme de statistiques et souvent les questions sont mal formulées et le questionnaire ne remplit pas les critères d'un bon questionnaire (cf. chapitre 6.3.1.).

6.1 Etude empirique

Selon Heikkilä (1998 : 13), une étude scientifique cherche à résoudre un problème de recherche et à trouver des conformités, des modèles de fonctionnement. La recherche peut être complètement théorique où bien empirique c'est-à-dire l'observation concrète d'un phénomène. Dans la figure 2 ci-dessous on peut voir les composantes de la recherche scientifique. Selon Heikkilä (1998 : 14) le but du travail empirique est de trouver la réponse à la question de recherche et la méthodologie choisie aide à cette recherche. Il n'existe pas une seule méthode pour une question, les possibilités méthodologiques sont souvent nombreuses. Il faut faire un compromis entre les points visés et les moyens disponibles.

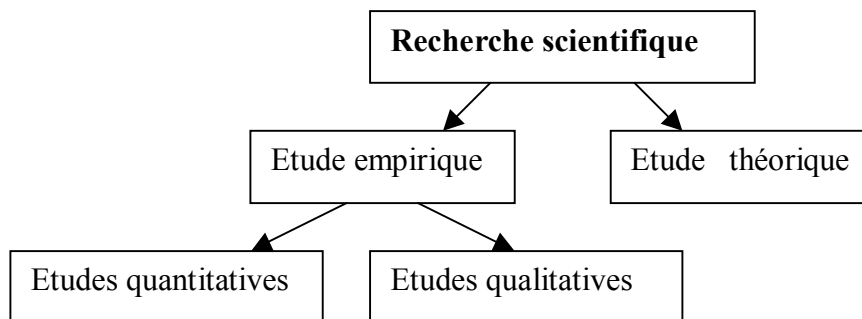


Figure 2. Recherche scientifique avec ses composantes (Heikkilä 1998 :13).

La recherche empirique peut être divisée en deux parties, l'étude quantitative et l'étude qualitative. Selon Pyörälä (1995 : 13), il y a plusieurs aspects grâce auxquels on peut distinguer l'analyse quantitative de l'analyse qualitative et vice versa. L'étude qualitative s'attache à la compréhension des différents aspects de l'étude et est très dépendante de la théorie. (Ibid.) Heikkilä (1998 :16) ajoute qu'une étude qualitative cherche à analyser un petit échantillon avec précision. Pour trouver le matériel, on peut faire des entretiens personnels ou des interviews de groupe, entre autres. En revanche, dans la recherche quantitative on utilise un échantillon important et le questionnaire est une méthode typique de rassembler des informations. (Ibid.). L'analyse quantitative est souvent critiquée par son manque de compréhension des causes des phénomènes et elle peut rester superficielle. (Heikkilä 1998 :16)

Cette étude est quantitative et plus précisément une enquête, ce qui est une façon efficace et économique de rassembler de l'information quand la cible d'étude est importante. (Heikkilä 1998 : 19) Cette étude a pour but de faire le bilan de l'enseignement bilingue franco-finlandais et de trouver les raisons derrière les choix des parents.

L'analyse quantitative peut être aussi appelée analyse statistique. C'est une étude où on travaille avec les numéros et les pourcentages et qui nécessite un important échantillon pour déterminer les rapports de dépendances. Selon une définition, la statistique est un domaine de la science où on rassemble des documents numériques

pour une analyse statistique à l'aide d'un programme d'informatique. Les figures et les tableaux sont également souvent liés à cette notion. (Kallio, Korhonen, Salo 1999 : 62)

Il n'y pas une seule définition de la statistique. On pourrait la définir également comme une étude des faits sociaux par des procédés numériques. Les sciences proches sont les mathématiques, l'informatique et la philosophie incluant la méthodologie et la logique. (Lehtinen, Niskanen, 1994 :11) Pour simplifier, c'est une science qui rassemble des données numériques pour analyser et interpréter. Avec les tests statistiques on peut vérifier si les hypothèses et les questions de recherches sont validées. La validité et la fiabilité sont essentielles pour une étude scientifique dont on va publier les résultats.

6.1.1 Validité et fiabilité

D'après Heikkilä (1998 : 29), la validité signifie que toutes les variables doivent mesurer ce qui est défini dans les questions de recherche. La validité est difficile à mesurer quand la recherche est déjà faite; de cette manière une préparation soignée des questions est donc importante. Les questions doivent être en relation parfaite avec le sujet pour pouvoir couvrir complètement le problème de la recherche. Faire tester le questionnaire par une dizaine de personnes permet d'éliminer les questions ambiguës et d'en augmenter la validité.

Holopainen et Pulkkinen (1994 : 13) donnent un exemple éclaircissant la validité : Si le but de la recherche est d'examiner si les Finlandais soutiennent la baisse des impôts même si cela va aboutir à la réduction des services publics, la question « Est-ce que vous êtes pour la baisse des impôts ? », est mal formulée. La plupart des Finlandais soutiennent vraisemblablement la baisse des impôts, mais si cela entraîne la détérioration des services publics la réponse sera probablement moins favorable.

Puisque je n'ai pas rédigé le questionnaire je n'ai pas pu juger de la validité des questions. A mon avis, la formulation des questions est quelque fois problématique. Au début il y a des questions qui incluent deux questions et les parents n'ont aucune

indication sur comment répondre. En revanche, le nombre important des réponses augmente la validité car les réponses représentent bien l'objet d'étude.

Heikkilä (Ibid. : 30) ajoute qu'en plus de la validité, la recherche doit être fiable de sorte que les résultats doivent être exacts, pas aléatoires. N'importe qui doit pouvoir répéter la recherche avec les mêmes résultats. En plus, les résultats ne peuvent pas être généralisés en dehors de leur domaine. De même, il faut tout le temps être critique, des erreurs sont possibles à toutes les étapes de la recherche et il est important de savoir comment interpréter les chiffres et quelles méthodes d'analyse utiliser.

Dans cette étude, pour analyser les résultats, j'ai calculé les fréquences, comparé les différentes variables et j'ai testé les résultats avec un test qui convient aux variables des propriétés qualitatives de l'échelle de mesure. N'importe qui pourrait faire les mêmes conclusions avec les mêmes chiffres. Les parents n'ont pas donné leur nom ce qui augmente la fiabilité. De même, le fait que le nombre des questionnaires est assez grand garantit que les résultats ne sont pas aléatoires car le grand nombre des réponses aide à éliminer la généralisation des réponses ambiguës.

6.2 Cible de l'étude

Les parents des enfants qui étudient dans les classes bilingues sont la cible de cette étude. Le questionnaire a été distribué à l'école franco-finlandaise d'Helsinki et aux classes bilingues franco-finlandaises de Tampere et de Turku qui sont les seules villes en Finlande à offrir enseignement bilingue en français. En 2002 le questionnaire a été distribué à 880 parents à l'école franco-finlandaise, 120 à la filière de Tampere et 111 à Turku. Le pourcentage des réponses d'Helsinki est de 41 %, à Tampere de 80 % et à Turku de 47 %. Le nombre de réponses étant le plus élevé à Tampere, les résultats y sont plus valables que les autres.

6.3 Questionnaire

La base de cette étude est le questionnaire et il ne suffit pas seulement de demander n'importe quoi et n'importe comment, la formulation des questions étant la tâche la plus importante pour obtenir des résultats significatifs. Si le questionnaire ne plaît pas à la personne, elle ne répond pas et les résultats sont médiocres. Le questionnaire a été réalisé par un groupe de spécialistes du bilinguisme en 2002 et mon travail consiste dans le recensement des données. J'ai eu mon premier contact avec l'enquête au début de l'année 2004 et elle est à la base de mon mémoire de maîtrise. Une copie du questionnaire se trouve en annexe. A la fin de mon travail, je propose également une prolongation de l'étude et je donne un nouveau modèle de questionnaire car je n'ai pas participé à la rédaction du questionnaire de cette étude.

6.3.1 Critères d'un bon questionnaire

Après Heikkilä (1998 : 49) l'étude qualitative où la cible est petite, utilise beaucoup de questions ouvertes. Les questions ouvertes sont facile à rédiger mais difficile à analyser et à classer. Quand la personne peut répondre librement aux questions ouvertes et elles peuvent contribuer à trouver des réponses auxquelles on n'a pas pensé et on peut ainsi trouver de nouvelles idées. Pourtant l'étude quantitative privilégie les questions à choix multiple, on y répond plus vite. Elles génèrent donc plus de réponses.

En rédigeant les questions à choix multiple, il faut remarquer quelques détails : Les alternatives doivent être limitées et tous les sondés doivent trouver une réponse convenable, le choix d'une réponse doit exclure toute autre possibilité, le nombre des alternatives qu'on peut choisir doit être prévu. Les questions à choix multiple sont donc préférables quand le nombre des questionnaires est important et si le questionnaire contient beaucoup de questions. Les alternatives ont également des inconvénients. Les réponses sont données facilement ce qui peut signifier que les personnes ne réfléchissent pas, le choix « autre » ou « je ne sais pas » peut attirer beaucoup de réponses là où quelquefois une alternative peut manquer.

Souvent on utilise dans des questionnaires des échelles de valeur pour demander quels sont les réactions et les avis envers quelque chose. Par exemple l'échelle de Likert débute à « 1 » qui veut dire « je ne suis pas d'accord du tout » et se termine par « 5 » qui signifie « tout a fait d'accord ». L'avantage des échelles est que beaucoup d'informations peuvent être recueillies en peu de place et avec des variables de ce degré on peut faire des analyses statistiques plus complètes. L'inconvénient, par contre, est que des personnes mettent un poids différent aux alternatives. (Heikkilä 1998 : 53) Dans le questionnaire du groupe de travail sur l'enseignement bilingue les différentes échelles dans les réponses ne sont pas utilisées ce qui limite les possibilités d'analyse à un nombre restreint. J'ai essayé de corriger ce manque dans le nouveau questionnaire.

Heikkilä (1998 : 47) énumère dans son travail sur la recherche statistique plusieurs caractéristiques d'un bon questionnaire :

1. Il doit avant tout être clair et donner les instructions pour répondre correctement. Ce qui est évident pour l'un ne l'est pas pour l'autre. Il faut éviter les maladresses par des conseils explicites, sans ambiguïtés.
2. Il faut poser une question à la fois et les numéroter.
3. Les questions doivent être logiques et groupées au-dessous de sous-titres clairs.
4. Il vaut mieux que le questionnaire ne soit pas très long pour que les personnes ne perdent pas trop de temps en le remplissant.
5. Le questionnaire testé chez quelques personnes permet d'éviter les questions ambiguës et d'en éliminer les erreurs. Il suffit de donner le questionnaire à une dizaine de personnes qui examinent les questions de façon critique. Il faut rédiger le questionnaire en gardant toujours le sondé à l'esprit.
6. Des questions faciles avec des alternatives claires au début du questionnaire suscitent l'intérêt de la personne et l'incitent à continuer.

6.3.2 Questionnaire de cette étude

Le questionnaire de cette étude contient 16 questions numérotées et quatre questions préliminaires sans numéro. Les questions, après les questions de base, avaient également quelques questions sans numéro, ce qui ne rend pas le questionnaire très clair. Les questions préliminaires incluaient deux questions ouvertes et toutes les autres questions sont des questions à choix multiple. Ici, les questions ouvertes sont mal justifiées. Elles ne peuvent pas donner des informations ou des idées complètement nouvelles car il s'agit de connaissances préliminaires des parents ou des enfants.

Le questionnaire ne contenait aucun conseil. Les sondés ont pu répondre n'importe comment ; ils ont pu choisir entre une alternative, toutes les alternatives, ou quelques-unes. Cela complique énormément l'analyse.

Sur la première question préliminaire, la formation des parents (pas la profession) seule a été prise en compte. Dans la question trois, seul le niveau de l'enfant à l'inscription (pas l'âge) a été analysé. On ne peut pas toujours savoir si la réponse est l'âge de l'enfant ou le niveau d'inscription si bien que la fiabilité de la réponse à cette question est assez faible. A mon avis, les questions préliminaires étaient toutes mal formulées.

En revanche, les 16 questions à choix multiple étaient pour la plupart très claires. Les alternatives « oui » ou « non » sont faciles à résoudre. Par contre assez souvent (Q 7, 8, 9, 10,16) la possibilité de répondre « autre » manquait. Tous les parents ne trouvent pas nécessairement leur réponse parmi les possibilités données ce qui les oblige à choisir une la solution la plus proche ou ce qui est pire, à ne pas répondre.

Le questionnaire de cette étude avait trois questions qui incluaient en fait deux questions (Q1, Q3 sur les connaissances préliminaires et Q6). La question six n'est pas prise en compte parce qu'il est impossible de savoir à quelle question les parents répondaient.

Le premier sous-titre ne correspondait pas tout à fait à toutes les questions. Le titre « Votre relation à la langue française » incluait des questions sur la relation des enfants à la langue française. Peut-être aurait-il mieux valu séparer les questions concernant les parents et les enfants au-dessous de sous titres différents. Le bilinguisme comme sous-titre aurait pu être divisé en quelque chose de plus précis comme : le choix de l'école et les avantages et problèmes du bilinguisme par exemple.

Le questionnaire a été distribué en trois versions différentes, le contenu était le même, mais la mise en page variait. La version française ne comportait qu'une feuille, ce qui est la meilleure présentation. La version distribuée à Helsinki contenait quatre feuilles tandis que la version de Tampere comportait une feuille recto verso et la version de Turku deux feuilles recto verso. La disposition peut avoir beaucoup d'influence. Les parents de Tampere, avec le questionnaire le plus court, ont répondu plus fréquemment que les autres écoles.

6.4 Recensement des données

Une analyse statistique du questionnaire a été réalisée grâce au programme Excel de Windows XP. La plupart des questions sont considérées comme propriétés qualitatives de l'échelle de mesure, ce qui veut dire qu'elles peuvent être mises dans différentes catégories mais que l'on ne peut pas les mettre dans un ordre (Erätuuli, Leiko, Yli-Luoma 1994 :39). L'analyse des variables de ce genre est assez limitée car elles ne peuvent pas être calculées et pour cette raison j'ai choisi le programme Excel car il convient bien à mon étude dans laquelle les fonctionnements complexes des programmes proprement statistiques ne sont pas nécessaires. Excel contient le tableur, le graphique et le langage de programmation.

Selon Heikkilä (1998 : 194) on peut utiliser les tests de X^2 qui sont des tests non paramétriques, pour une échelle nominale qui qualifie seulement les différents

phénomènes. Les tests font partie de certains modèles qui aident à vérifier si les réponses sont marquantes. Les tests paramétriques sont plus parlants et souvent préférables.

7 RÉSULTATS

Les résultats ne sont pas présentés dans le même ordre que les questions par souci de cohérence et faciliter la lecture. En plus, les questions numérotées du questionnaire sont en caractère gras pour que le lecteur puisse facilement repérer les résultats de chacune des questions du questionnaire.

Premièrement apparaissent les résultats sur les sondés (chapitre 7.1) et ensuite on décrit un élève type de l'éducation bilingue (chapitre 7.2). Le chapitre 7.3 est consacré aux questions qui traitent les motivations des parents dans leur choix pour l'éducation bilingue. Les questions préliminaires sur la relation avec la France et la connaissance de la langue française sont importantes. En plus, des réponses sur le choix de l'établissement et sur les raisons concrètes de choisir l'éducation en français et en finnois sont présentées dans les sous-chapitres.

Ensuite, dans le point 7.4 nous trouvons les résultats sur la meilleure forme d'immersion et sur le choix des diplômes ainsi que les résultats sur les côtés positifs et négatifs de l'éducation bilingue selon les parents. La partie 7 se termine par le résumé des résultats.

7.1 Information sur les parents

Les parents ont un rôle important dans l'éducation en deux langues. D'après Laurén (2000 : 94), l'immersion est toujours un choix conscient des parents et comme on l'a vu, l'immersion canadienne était due à l'initiative des parents. Souvent les parents

des enfants de l'enseignement bilingue sont plus actifs que les parents des enfants dans les écoles traditionnelles.

7.1.1 Répartition des parents dans les trois villes

Au total, 507 familles ont répondu au questionnaire, 358 réponses venaient d'Helsinki, 96 de Tampere et 51 de Turku. Deux familles seulement n'ont pas répondu. La figure 3 montre la répartition des réponses entre les trois villes. La dimension des filières est très différente. Le lycée franco-finlandais a 900 d'élèves et les filières de Tampere et Turku en ont environ 200. Mais le nombre différent des sondés n'influence pas nécessairement les résultats et si on regarde le taux de réponses on peut remarquer que les résultats de Tampere sont les plus valides. En pourcentage, 40% des parents d'Helsinki, 41% des parents à Turku et 80% des parents à Tampere ont répondu.

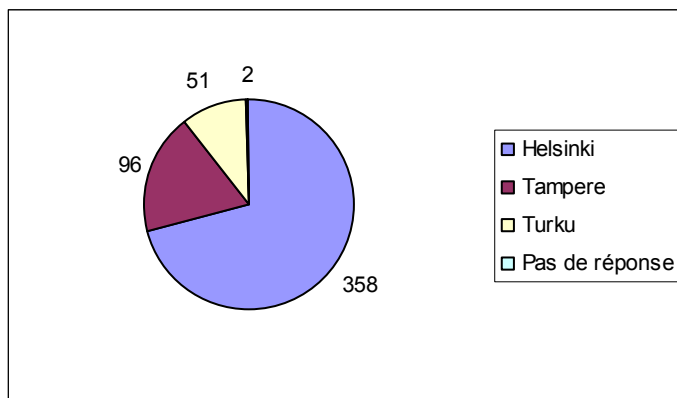


Figure 3. Répartition des sondés dans les trois villes de l'étude.

La distinction entre hommes et femmes n'ayant pas été faite, il est impossible de savoir qui a répondu au questionnaire. Pour la question 1 (les questions préliminaires) sur la formation et la profession je prends en compte les réponses de l'un des deux parents. Quelques-uns ont mentionné la formation et la profession des deux parents mais dans beaucoup de questionnaires cette information manque. Alors j'ai fait un compromis pour pouvoir analyser et comparer les résultats des trois villes.

7.1.2 Formation

Les données résultant de la question préliminaire sur la formation des parents sont scindées en catégories : Etudes supérieures, Institut universitaire professionnalisé ou correspondant, formation professionnelle, lycée, formation de base, pas de réponse. Si une telle classification avait été faite dans le questionnaire, l'analyse aurait été plus facile et les réponses plus facilement analysées. Le tableau 2 (p.62) montre que l'un des parents de la famille a souvent une éducation supérieure. 64 % de parents d'Helsinki, 47% de Tampere et 35 % de Turku ont une éducation supérieure et seulement un parent a une éducation de base. Il faut remarquer qu'il y a beaucoup de parents de Turku (33%) qui n'ont pas répondu à cette question et de cette façon les résultats d'Helsinki et de Tampere sont ainsi plus représentatifs.

Tableau 2. Education d'un parent

	Helsinki (%)	Tampere (%)	Turku (%)
Education supérieure	228 (63%)	45 (47%)	18 (35%)
I.U.P* 1ou une formation similaire	31 (9%)	16 (17%)	10 (20%)
Formation professionnelle	24 (7%)	13 (13%)	3 (6%)
Lycée	14 (4%)	4 (4%)	2 (4%)
Formation de base*2	1 (0,3%)	1 (1%)	1 (2%)
Pas de réponse	60 (17%)	17 (18%)	17 (33%)
Total	358 (100%)	96 (100%)	51 (100%)

*1 Institut universitaire professionnalisé

*2 Ecole primaire et collège

Les parents, en général, ont une éducation supérieure, ce qui était prévisible. Est-ce qu'on peut parler de bilinguisme élitiste ? A un certain degré oui. Les familles ont un bon niveau de formation. Souvent au moins l'un des parents a une formation

supérieure et peu d'entre eux ont abandonné leur formation après le collège ou le lycée.

Si on compare mes résultats à ceux du mémoire de maîtrise de Hassinen (2002 : 54), on peut constater qu'elle a obtenu des résultats similaires. Dans son étude, 90.3 % des parents avaient une éducation supérieure. Selon Laurén (2000 : 94), au début, les résultats ont été similaires dans l'immersion en suédois également mais avec le temps la situation socio-économique des enfants est devenue beaucoup plus variable. D'après Laurén (ibid.), l'analyse concernant les résultats des parents peut être expliquée d'une part par le fait qu'à Espoo habitent beaucoup des personnes avec une place socioprofessionnelle élevée. Mais si c'est le cas est-ce qu'il y a des différences entre les trois villes de mon étude ? On pourrait supposer que, par exemple à Tampere qui est à l'origine une ville industrielle, moins de parents auraient une formation supérieure. Mais ce n'est pas le cas. Cependant, les résultats peuvent évoluer avec le temps car les filières de Turku et Tampere sont jeunes. Après quelques années, une nouvelle étude pourrait donner de nouveaux résultats. Toutefois, je pense que les résultats du lycée franco-finlandais, qui existe depuis des années, représentent bien le phénomène du bilinguisme élitiste. Les écoles spéciales ont majoritairement des enfants de parents qui occupent une place socio-économique élevée.

7.2 Caractéristiques des enfants de l'enseignement bilingue

Dans ce chapitre, je décris les caractéristiques d'un enfant type dans l'enseignement bilingue français. Les points 7.2.1 et 7.2.2 contiennent les réponses aux deux questions préliminaires du questionnaire, c'est-à-dire, dans quelle classe les enfants commencent l'enseignement bilingue et quelles sont leurs connaissances du français lors de l'inscription dans la filière bilingue. De plus, dans les points suivants, 7.2.3 et 7.2.4 je présente les résultats des questions 3, 4, 5 et 7.

7.2.1 Classe d'inscription

Tout d'abord, on va étudier à quel niveau les enfants commencent normalement l'éducation bilingue. Les réponses ont été divisées en classes : le jardin d'enfants, la

classe zéro, les classes 1-3, les classes 4-6, le collège et le lycée. La question incluait en fait deux questions ce qui diminue fortement la fiabilité des résultats.

La figure 4 (p.64) montre que les enfants ont souvent commencé leur scolarité dans une classe bilingue dès le début, plusieurs parents ont déjà choisi l'éducation bilingue au jardin d'enfants (37%) ou aux classes 1-3 (17%). Rares sont les étudiants qui entrent à l'enseignement bilingue après la troisième classe (3%). Cela est assez naturel car souvent les écoles exigent déjà un certain niveau de connaissance en français pour pouvoir entrer à l'école primaire.

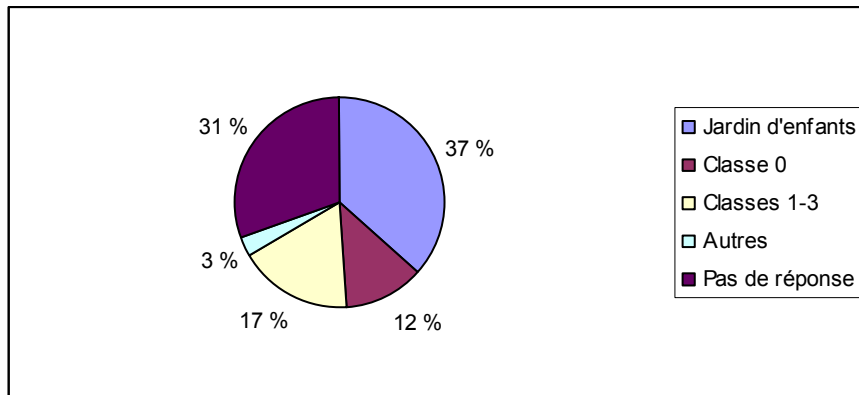


Figure 4. Niveau auquel l'enfant a commencé l'enseignement bilingue.

La différence des filières joue un rôle important. L'enseignement bilingue à Turku ressemble plus à l'enseignement du modèle EMILE. A Turku, il n'existe pas de classe zéro, la plupart des élèves entre en éducation bilingue à la classe 1 à 3 et des connaissances du français ne sont nécessaires à l'inscription. Pour cette raison, la grande majorité des enfants qui ont commencé l'éducation bilingue au jardin d'enfants viennent des écoles d'Helsinki et de Tampere (le tableau 3, p.64). A Helsinki et à Tampere on s'inscrit à l'enseignement en français à la classe 0, au plus tard, car les élèves doivent déjà avoir une certaine connaissance du français en entrant en classe 1 à l'école primaire.

Tableau 3. Niveau d'inscription en enseignement bilingue français dans les trois villes.

	Helsinki	Tampere	Turku
Jardin d'enfants	143	37	3
Classe 0	44	19	0
Classes 1-3	35	16	39
Classes 4-6	11	4	0
Collège	2	0	0
Pas de réponse	123	20	9
Total	358	96	51

Hassinen (2002 : 49) a obtenu des résultats similaires dans sa recherche, 89% d'enfants sont finnophones et la plupart des enfants ont commencé l'éducation bilingue au jardin d'enfants anglais. Il faut noter qu'elle a pris en compte le fait que les enfants ont pu habiter à l'étranger et qu'ils peuvent venir de familles bilingues.

7.2.2 Connaissances de français lors de l'inscription dans la filière bilingue

Les résultats sur les connaissances de français des enfants sont assez similaires dans les trois écoles. Le tableau 4 ci-dessous montre le pourcentage d'enfants qui ont eu des connaissances du français, combien n'ont pas eu la maîtrise de la langue et combien de parents n'ont pas répondu à cette question concernant la connaissance du français lors de l'inscription dans l'éducation bilingue. Les réponses montrent qu'au total, plus de la moitié des enfants n'ont pas de connaissances en français avant de commencer l'école bilingue. Il y a une petite différence entre l'école franco-finlandaise et les filières de Tampere et Turku mais en général la moitié des enfants sont monolingues quand ils commencent l'école.

Tableau 4. Connaissance du français des enfants lors de l'inscription dans l'éducation bilingue francophone.

	Helsinki	Tampere	Turku	Total
Oui (%)	38	28	35	36
Non (%)	50	60	61	53
Pas de réponse (%)	12	12	4	11
Total (%)	100	100	100	100

Il aurait été intéressant de savoir comment les enfants qui ont des connaissances en français ont appris la langue. Est-ce qu'ils ont habité en France par exemple? On peut supposer que la connaissance du français est une des raisons pour lesquelles l'enfant a été inscrit à une section bilingue, on veut préserver la connaissance du

français déjà acquise ailleurs. Certains parents ont pu travailler en France et après leur retour en Finlande, ils ont voulu que leurs enfants ne perdent pas la langue.

Dès lors, une question précisant où les enfants ont appris le français aurait donné davantage d'information. En fait, quand on regarde les relations des familles à l'égard de la francophonie on peut remarquer que des 138 familles qui ont choisi l'alternative « relation professionnelle », 84 ont un enfant qui maîtrisait le français à l'inscription, c'est-à-dire 61%. Ainsi, on pourrait faire l'hypothèse que c'est surtout les parents qui ont travaillé dans un pays francophone qui choisissent l'éducation bilingue.

De même, 62% des enfants qui viennent des familles qui ont une relation familiale avec la langue française, maîtrisent le français. De cette manière, on pourrait penser que les familles ayant de la famille francophone ont choisi l'éducation bilingue. En revanche, les familles qui ont coché les alternatives « raison culturelle » ou « autre » ont des enfants qui ont commencé la section bilingue sans connaissances du français. Le test X^2 montre que les deux variables, la relation vis-à-vis de la francophonie et la connaissance du français, ont une dépendance. En conséquence, la connaissance du français de l'enfant dépend alors de la relation des parents avec la langue française.

En général, la plupart des enfants ne maîtrisent pas la langue d'immersion mais la différence n'est pas grande. La question aurait pu préciser un peu plus le degré de leur savoir. D'autre part, est-ce que les enfants connaissent quelques mots en français ou est-ce qu'ils parlent très bien français ? En conséquence, le questionnaire ne tient pas compte des familles bilingues où l'un des parents a comme langue maternelle le français. Dans ce cas, le choix de l'éducation bilingue est assez clair, les parents veulent que leur enfant étudie en français et en finnois. Le questionnaire pourrait inclure une question sur la langue maternelle des enfants et de cette façon on pourrait tirer plus de conclusions sur les raisons qui motivent l'éducation bilingue.

7.2.3 Le français en dehors de l'école

Pour que l'éducation bilingue soit réussie, les enfants ont besoin de beaucoup de soutien de leur environnement. Les classes d'immersion canadiennes ont été créées

pour ne pas séparer les deux groupes linguistiques. L'immersion en suédois en Finlande est fondée également sur l'idée que les élèves peuvent utiliser leur seconde langue en dehors de l'école.

Les résultats de cette enquête semblent rassurants car sur les 507 familles 65% disent que leurs enfants ont dans leur environnement proche une personne qui maîtrise le français (question 3) et 84% des enfants ont la possibilité d'utiliser le français en dehors de l'école (question 4). Alors l'apprentissage du français est justifié. Toutefois ces deux questions sont ambiguës. Comment définir par exemple l'environnement de l'enfant ? Est-ce que les parents appartiennent à l'environnement ? Il serait intéressant de savoir également avec quelle fréquence les élèves utilisent le français avec cette personne. Est-ce qu'ils parlent le français tous les jours ou une fois par mois ?

Il est également difficile de définir ce que veut dire l'occasion d'utiliser le français en dehors de l'école. Est-ce que regarder TV5 est une utilisation de la langue ou faut-il parler le français ? Une formulation différente des questions aurait peut-être donnée des réponses plus exactes. Cependant selon ces résultats, la majorité des élèves ont la possibilité d'utiliser le français en dehors de l'école.

D'après les résultats, 96 % des familles disent que leur enfant ne suit pas un cours de français en dehors de l'école (question 5). De cette manière, l'école est la place unique où les enfants étudient le français.

7.2.4 Etudes des autres langues étrangères

La question sur les langues étrangères qu'étudie l'enfant hormis le français (question 7) est un peu ambiguë également car on ne demande pas la langue maternelle de l'enfant. De même, le nombre d'enfants n'a pas été pris en compte. Si une famille a plusieurs enfants, ils peuvent étudier différentes langues. L'âge de l'enfant est également un facteur important car dans les classes supérieures les enfants apprennent plus de langues qu'au début de leur scolarité. Les filières de Tampere et de Turku offrent seulement l'anglais, en plus du suédois, comme langue étrangère après le

français. Alors, la langue A1 est toujours le français, la langue A2 est l'anglais et la langue B1 est le suédois. L'apprentissage de l'anglais commence dans la classe 5 et celui de suédois dans la classe 7. Au Lycée franco-finlandais la langue B2 est l'allemand (commencé à la classe 8) et les langues B3 sont l'espagnol, l'italien, l'allemand, le latin et le russe, ces cours peuvent être commencés au lycée.

D'après les résultats, on peut constater que l'anglais est le plus étudié comme langue étrangère, ensuite viennent les autres langues, l'allemand, l'italien/l'espagnol et le russe. Les langues italienne et espagnole ne sont pas séparées dans le questionnaire. Il manque encore l'alternative « autre » pour des langues qui ne sont pas citées ici. Il faut noter également que les résultats des autres langues viennent uniquement du Lycée franco-finlandais où on a la possibilité d'étudier en plus du suédois et de l'anglais, l'allemand, le russe et l'italien, l'espagnol et le latin.

7.3 Pourquoi choisir l'éducation bilingue ?

Ce chapitre contient les réponses aux deux premières questions de la recherche : pourquoi choisir l'éducation bilingue et la relation des parents vis-à-vis de la francophonie. D'abord, je montre les résultats concernant la relation des parents vis-à-vis la francophonie et ensuite la connaissance du français des parents (questions **1** et **2** du questionnaire).

Enfin, dans les points 7.3.2 et 7.3.3 sont analysées les réponses des questions **8**, **9** et **10** du questionnaire, c'est-à-dire l'existence de l'école, le choix de l'école et le choix de l'enseignement bilingue. Ces trois questions sont mal formulées car elles ne proposent pas l'alternative « autre ». Les parents peuvent avoir des raisons très particulières pour choisir l'école bilingue ou l'enseignement bilingue. Le manque de la dernière alternative « autre », nuit encore à la variété des réponses.

7.3.1 Relation des parents vis-à-vis de la francophonie

La question sur la relation à la langue française (question 1) avait quatre alternatives de réponse : une relation familiale, une relation professionnelle, une relation culturelle ou une autre relation (p.ex. sport ou tourisme). Les parents pouvaient cocher plusieurs choix et pour cette raison le nombre total ne coïncide pas avec le nombre 507. Cela signifie que les parents ont souvent coché plusieurs alternatives.

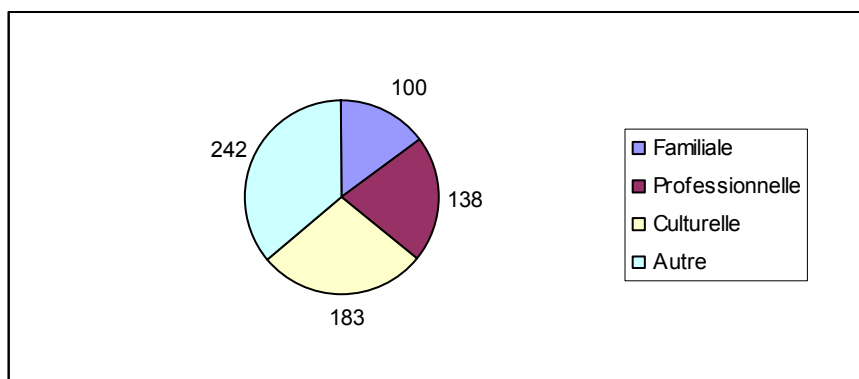


Figure 5. Relation des familles vis-à-vis de la francophonie et la France.

Mon hypothèse était que les familles qui choisissent un programme français ont une relation proche avec la France, pour une raison familiale ou professionnelle. Mais les résultats à la question 1, montrent que mon hypothèse n'était pas exactement correcte car l'alternative « autre » est la plus fréquente, ensuite vient l'alternative « relation culturelle ».

En plus, les connaissances du français des parents étaient assez modestes (question 2). A cette question, on avait fait la distinction entre père et mère ce qui facilite l'analyse. Le tableau 5 à la page 70 montre qu'il y a beaucoup de pères qui n'ont pas répondu, ce qui pourrait indiquer que ce sont les mères qui ont rempli le questionnaire. Les réponses indiquent que 33 % des pères et 47 % des mères savent écrire, lire et parler le français. Pourtant, 53 % des parents n'ont pas répondu à la question sur les connaissances en français du père alors la validité de la question est très relative. Car dans la question 2, il n'y avait pas d'alternative « je ne connais pas le français » on ne peut pas savoir combien de familles, qui n'ont pas répondu à la

question, ne maîtrisent pas le français. La mauvaise formulation de la question est assez claire car 50 % des familles l'ont laissée sans réponse. Pourtant la question devrait être assez simple.

Tableau 5. Connaissance du français des parents.

Aptitude	Père	Aptitude	Mère
Ecrire	2	Ecrire	6
Lire et Parler	68	Lire et Parler	88
Les deux	168	Les deux	242
Pas de réponse	269	Pas de réponse	171
Total	507	Total	507

Le nombre de parents qui ne savent qu'écrire le français est très faible. Cela peut s'expliquer par la différence entre la langue orale et écrite en français. Les cas où une personne peut parfaitement comprendre et parler le français mais n'a pas d'aptitude à l'écriture sont bien plus fréquents. Les parents qui savent écrire le français maîtrisent aussi la langue orale.

Des recherches antérieures ont été faites sur l'immersion en suédois et en anglais et dans ces cas les parents savaient bien parler la langue cible. Par exemple dans l'étude de Hassinen (2002 : 27) les parents maîtrisaient bien l'anglais. Cela peut être expliquée par le fait que presque tous les Finlandais étudient l'anglais à l'école donc il est normal que les parents connaissent l'anglais.

La figure suivante (Figure 6, p.71) montre bien que les parents voudraient apprendre le français. Les réponses montrent que 65% des parents voudraient que les filières organisent des cours de français pour eux, 27 % ont répondu « non » à cette question. En fait, cela existe déjà à Tampere. Parmi les personnes qui ont répondu « oui », il y a certainement des familles qui ont de faibles connaissances de la langue française. Si la question 2 avait inclus l'alternative « je ne connais pas le français », on aurait pu faire plus de comparaisons entre ces deux questions.

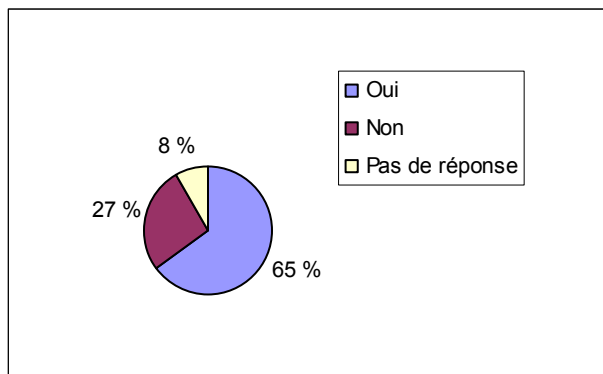


Figure 6. Familles souhaitant un cours de français pour les parents.

On peut noter les différences entre les trois villes. La filière de Tampere offre déjà des cours de français pour les parents et les parents semblent être contents car 73 % des Tamperois sont en faveur des cours. En revanche, à Turku, les résultats pour ou contre ces cours sont à égalité, 23 parents sont pour et 23 sont contre les cours de français sur les 51 réponses. Les parents des élèves du Lycée franco-finlandais sont également en faveur des cours, avec 66% de « oui » et 27 % de « non » sur 358 réponses.

En général, les réponses à ces deux questions (voir question 2 du questionnaire) montrent que l'enseignement du français pour les parents est une bonne idée et que les parents qui connaissent déjà le français sont aussi en faveur de ces cours. Il est évident que les parents peuvent aider leur enfant s'ils connaissent eux-mêmes la langue que l'enfant est en train d'apprendre. Le soutien des parents est important pour la motivation des enfants.

7.3.2 Choix de l'établissement

Les résultats montrent que les parents ont eu connaissance de l'existence de la filière bilingue grâce à une relation (Question 8). Les médias ont été la source d'information pour une centaine de familles. Par contre, les autorités et l'Ambassade de France ont joué un rôle assez faible. Quelques parents ont choisi plusieurs alternatives. Plusieurs parents ont ajouté qu'ils connaissaient déjà l'existence de l'école ce qui est assez normal dans le cas du Lycée franco-finlandais qui n'est pas une nouvelle école à

Helsinki. J'imagine qu'il existe peu de parents à Helsinki qui n'en ont pas au moins entendu parler quelque part car l'école a une réputation forte et stable.

La question 9 portait sur le choix de l'établissement. Le profil linguistique de l'école était sans conteste la motivation la plus fréquente (89%), après venait la réputation de l'établissement (32%) et enfin la proximité (23%). Comme les parents pouvaient choisir une ou deux ou toutes les alternatives, il est difficile de faire des comparaisons. Mais, sur les 32% qui ont choisi l'établissement grâce à sa réputation, 86% ont coché également la première alternative (profil linguistique de l'école). Ce qui n'est pas pris en compte, c'est le choix de l'école parce que l'un ou les deux des parents ont eu une formation bilingue. Le lycée franco-finlandais fonctionne en Finlande depuis les années 50 si bien que le choix de l'éducation bilingue peut se fonder sur les expériences positives des parents.

7.3.3 Choix du modèle d'enseignement

Les réponses à la question sur les motivations du choix du modèle d'enseignement (question 10) devaient permettre de déterminer les raisons de choisir l'éducation bilingue. Les alternatives étaient les suivantes : Amélioration des compétences linguistiques (472 réponses), ouverture sur le monde (154 réponses), perspectives universitaires (166 réponses) et perspectives professionnelles (196 réponses). L'amélioration des compétences linguistiques était ainsi la motivation la plus importante de choisir l'enseignement bilingue français.

93 % des familles ont choisi la première alternative. Les perspectives professionnelles ont été choisies par 39 %, les perspectives universitaires par 32 % et l'ouverture sur le monde par 30 % des familles. L'analyse est difficile car les parents ont pu choisir plusieurs alternatives. 64 parents ont coché les quatre alternatives. Environ un quart des personnes a choisi la première alternative plus une des trois autres réponses. Cinq parents seulement n'ont pas répondu du tout à cette question, le pourcentage de réponses est élevé. La formulation des questions pose seulement quelques problèmes.

D'après l'étude Nykvist (1996 : 22), sur l'immersion en suédois, c'est l'amélioration linguistique qui a motivé les parents à choisir l'éducation bilingue. Dans l'étude de Hassinen (2002 : 61), sur l'immersion en anglais, les raisons du choix étaient l'internationalisation de la vie professionnelle et les possibilités d'étudier plus tard. En revanche, les parents de cette étude ont choisi l'enseignement bilingue en raison de l'amélioration des compétences linguistiques et les raisons internationales, comme les perspectives professionnelles, ont été considérées comme moins importantes.

7.4 Education bilingue

Selon les résultats de la question **13**, les familles veulent clairement que leurs enfants suivent la scolarité complète en l'enseignement bilingue. C'est un résultat assez évident si on veut que le but de l'immersion soit vraiment le bilinguisme. Si l'enfant quitte l'éducation bilingue, l'apprentissage de la L 2 n'est pas évident. Parmi les familles qui ont répondu, 91 % souhaitent que leur enfant fasse toute sa scolarité dans une filière bilingue.

Dans ce dernier chapitre, avant le résumé des résultats, je présente les résultats des questions **11** à **16** du questionnaire. Premièrement, je présente les avis des parents sur l'enseignement des disciplines non linguistiques et sur le choix du diplôme. Dans le point 7.4.2 figurent les résultats des questions sur la forme de l'enseignement bilingue. Enfin, les deux derniers points ont été consacrés aux avantages et aux difficultés de l'éducation bilingue selon les parents. De même, ces points. 7.4.3 et 7.4.4 incluent les réponses à la dernière question de recherche.

7.4.1 Enseignement des disciplines non linguistiques et choix du diplôme

D'après 87% des parents, l'enseignement des disciplines non linguistiques (histoire, géographie, mathématiques) doit être confié à des enseignants des deux langues (question **14**) ce qui est la réalité dans les écoles. Pour 7 % d'entre eux, l'apprentissage de ces matières doit se faire exclusivement avec des enseignants

finlandais et 4 % des familles pensent que l'enseignement doit être donné exclusivement par des enseignants francophones.

Les élèves passent le baccalauréat finlandais mais le choix du diplôme est assez clair (Question 15), 81% des parents espèrent que les enfants obtiendront, en fin de scolarité, un diplôme finlandais et un diplôme français. Ce qui justifie le choix des parents peut être la vie des enfants après l'école. Un diplôme de bac finlandais ouvre les portes de la formation en Finlande mais avec un diplôme français, il est plus facile de continuer sa formation en France. Les possibilités professionnelles sont plus nombreuses avec les diplômes dans les deux langues.

7.4.2 Immersion totale ou partielle ?

La majorité (57%) des familles pense également que l'immersion totale en français est la meilleure façon de commencer l'éducation bilingue (question 16). Cependant 37% des familles ont choisi l'enseignement partiel. Cette question est intéressante car en général les écoles suivent l'enseignement partiel en français. Seulement dans le jardin d'enfants on enseigne uniquement en français. Sur les enfants, 36 % ont commencé l'apprentissage au jardin d'enfants. Alors, les parents préfèrent l'immersion totale même si leur enfant ne suit pas ce modèle.

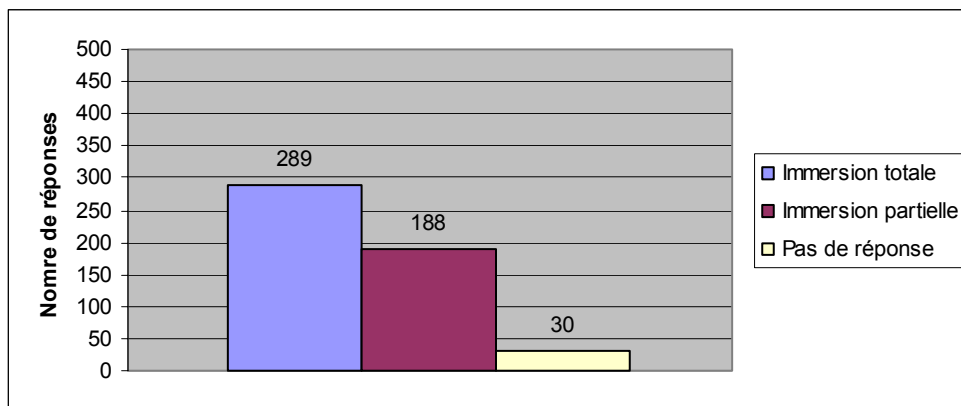


Figure 7. Choix du modèle d'immersion par les parents.

Ici, une question sur le « pourquoi » du choix aurait été intéressante. La partie théorique montre que souvent l'immersion totale est plus efficace mais peut aussi être assez perturbante pour l'enfant. Si l'enfant n'a aucun contact avec le français en

dehors de l'école, l'apprentissage du français peut être lent et l'enfant peut avoir des difficultés. L'immersion partielle offre alors une solution plus douce. Si on regarde la répartition des réponses entre les trois villes, on peut constater que la majorité (73%) des familles qui préfèrent l'immersion partielle viennent de Turku ensuite vient Tampere (59%). A Helsinki, l'immersion partielle a moins de défenseurs (26%). De cette manière, les parents d'Helsinki sont en faveur de l'utilisation totale du français comme on peut le voir ci-dessous (Figure 8). L'analyse des réponses dépend de la façon dont on classe les écoles. Le fait que l'enseignement à Turku pratique plus l'immersion partielle peut influencer les parents.

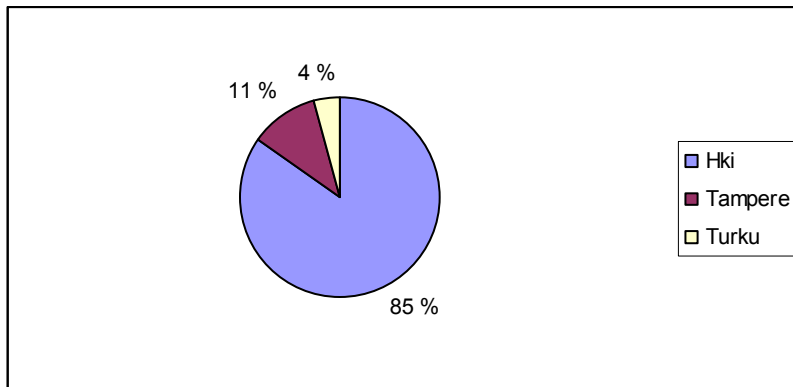


Figure 8. Parents en faveur de l'immersion totale.

Ces dernières questions ont un pourcentage de réponses très élevé, la moyenne des parents n'ayant pas répondu à ces quatre questions est de 4 %. Les parents sont d'avis que l'immersion totale dans l'apprentissage de disciplines non linguistiques dans les deux langues est la meilleure façon d'apprendre une seconde langue.

7.4.3 Avantages de l'éducation bilingue

La question 11 dans le questionnaire porte sur les avantages de l'enseignement bilingue. Les familles qui ont répondu pensent que l'avantage principal de l'enseignement bilingue est la facilité d'apprendre d'autres langues (voir la figure 9 ci-dessous). Si on regarde les questions précédentes, on peut remarquer que les parents ont choisi l'enseignement bilingue pour l'amélioration des compétences linguistiques de leur enfant. Par conséquent, 80 % des familles pensent que les autres

langues sont plus facilement apprises grâce à l'enseignement bilingue. L'alternative « autre » a été choisie par 34 % des parents et il aurait été intéressant de savoir ce que signifie ce choix. Les deux autres alternatives (facilite l'apprentissage des autres disciplines et facilite l'acquisition de la langue maternelle) ont obtenu très peu de réponses.

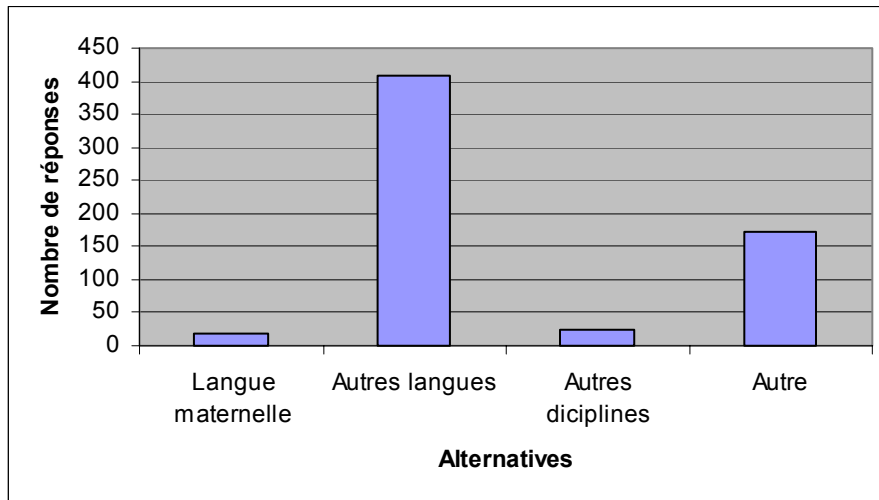


Figure 9. Avantages de l'enseignement bilingue selon les parents.

Il est vrai que les capacités langagières se développent quand on apprend plusieurs langues. Les enfants bilingues remarquent que la même chose peut être exprimée de façon différente dans deux langues. Selon Mustaparta et Tella (1999 : 26), les élèves dans les classes d'immersion ont des capacités langagières supérieures au début de leur scolarité mais après une année ils perdent leur avance. Par conséquent, cet avantage ne dure pas nécessairement très longtemps.

Laurén (2000 : 141) présente une étude faite auprès d'étudiants après leur scolarité dans un programme d'immersion. On a demandé aux élèves quels sont, à leur avis, les bénéfices de l'immersion. En général, les étudiants étaient contents de suivre les cours dans un programme d'immersion en suédois. Quelques élèves disaient également que l'apprentissage des autres langues semblait plus facile. Les étudiants disaient également qu'ils pourraient envisager l'enseignement bilingue pour leur enfant.

7.4.4 Difficultés de l'éducation bilingue

Le nombre des réponses sur les difficultés rencontrées était assez faible (question 12). Ainsi les résultats ne peuvent pas être généralisés. La question n'incluait pas d'alternative « pas de difficultés » et pourtant il doit y avoir des familles qui pensent que leur enfant ne rencontre pas de difficultés dans l'enseignement bilingue. Pourquoi inscrire l'enfant dans une section bilingue si on pense que cela peut susciter beaucoup de problèmes chez l'enfant. Dans la figure 10 je présente les résultats à cette question concernant les difficultés. Selon les parents, la difficulté que l'enfant peut éventuellement rencontrer dans une filière bilingue est une faiblesse dans les autres disciplines; 37 % des parents sont de cet avis. De même, les parents pensent que l'affaiblissement de la langue maternelle est possible (23%), ce qui est en réalité rarement le cas.

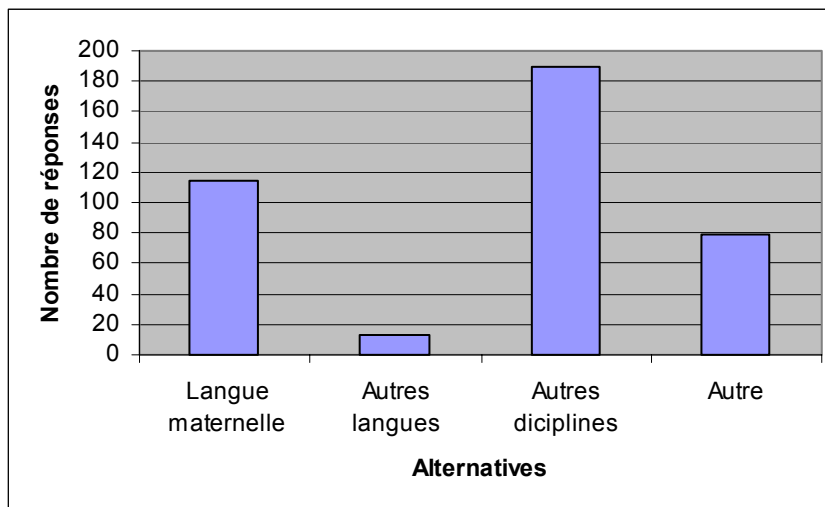


Figure 10. Difficultés que les enfants peuvent rencontrer dans une filière bilingue

L'alternative « autre » est choisie par 50 familles sur près de 200 et il aurait été intéressant de savoir quelles sont les raisons de ce choix. Bien sûr, si la maîtrise du français présente déjà des lacunes, l'apprentissage des autres matières peut être rendu plus difficile. C'est assez problématique si on ne comprend pas ce qui est enseigné.

Selon Mustaparta et Tella (1999 : 29) les recherches canadiennes montrent que les élèves dans les classes d'immersion maîtrisent les autres disciplines de la même façon que les élèves dans les classes dites traditionnelles. Un manque de motivation de

l'enfant d'apprendre le français, peut être la cause de problèmes dans d'autres matières.

La langue maternelle est un sujet intéressant. On pourrait facilement penser que les capacités dans la langue maternelle ne peuvent pas être les mêmes que chez les élèves monolingues car le nombre de cours est moindre dans les classes d'immersion. Au début, cela peut être vrai. Pourtant, les enfants entendent et parlent le finnois probablement plus que le français de sorte que la maîtrise du finnois ne pose pas vraiment des problèmes même si l'apprentissage dans la langue maternelle ne comporte que la moitié des heures enseignées. Bien sûr, c'est seulement une hypothèse et on devrait tester les élèves pour savoir quelle est la réalité.

Comme on l'a vu, les problèmes dans l'apprentissage sont dus au développement des capacités langagières en général et on peut conclure que l'acquisition de la L2 détériore rarement la capacité d'apprentissage si la langue maternelle se développe sans rupture. Les enfants monolingues ont aussi des problèmes dans les différentes matières mais cela ne veut pas dire que ils ne connaissent pas leur langue maternelle.

7.5 Résumé des résultats

Je constate que dans une famille d'immersion type, les parents ont une formation supérieure. Souvent les enfants commencent l'immersion dès le jardin d'enfants ou dès la classe 0, sauf à Turku où les enfants commencent normalement dans la classe 1. En général, les enfants ne connaissent pas le français avant d'entrer dans l'éducation bilingue.

Les connaissances en français des parents pourraient être améliorées car moins de 50% savent parler, lire et écrire en français. Les mères maîtrisent mieux la langue que les pères. Les parents sont très favorables à l'idée qu'on organise des cours de français à leur intention. Si les parents ne connaissent pas le français, ils veulent l'apprendre.

Les enfants n'apprennent le français qu'à l'école. Presque personne ne suit de cours supplémentaires. La majorité d'entre eux a la possibilité d'utiliser le français en dehors de l'école. Les enfants apprennent, en plus du suédois, l'anglais comme langue étrangère à Helsinki, Tampere et Turku. Les élèves du Lycée franco-finlandais ont la possibilité d'apprendre également l'allemand, l'espagnol, l'italien, le russe et le latin.

Les parents ont appris l'existence de l'école par une relation et le profil linguistique était la motivation la plus importante du choix de l'enseignement bilingue francophone. Les parents ont choisi l'immersion en français car ils pensent que la maîtrise d'une langue aide à apprendre les autres. Les avantages de l'enseignement bilingue sont l'amélioration des compétences linguistiques et, selon les parents, des difficultés peuvent apparaître dans l'apprentissage de la langue maternelle. Ils souhaitent que leurs enfants continuent l'éducation bilingue en fin de scolarité et qu'ils obtiennent des diplômes finlandais et français. D'après une faible majorité, l'immersion totale est le meilleur modèle d'immersion.

Tout ce que je viens de dire sur le questionnaire dans le chapitre 6.3, a influé sur les résultats. En conséquence, je propose une nouvelle enquête. Je présente un nouveau questionnaire qui tient compte des problèmes rencontrés et qui est plus conforme aux programmes d'analyse statistique.

8 POUR FINIR

8.1 Nouvelles études ?

Cette étude donne des résultats intéressants sur l'éducation bilingue en français et en finnois. De plus, l'étude apporte de nouvelles idées concernant l'avenir de la recherche sur l'enseignement en français. Avec de nouvelles recherches, on pourrait approfondir les résultats et prendre en compte quelques questions qui faisaient défaut

à mon avis. De cette manière, l'enseignement bilingue francophone profitera encore plus de cette étude scientifique. L'immersion en français reste peu étudiée et une nouvelle étude pourrait éclairer les points qui ne sont pas pris en compte dans cette étude.

J'ai rédigé un nouveau questionnaire car je n'ai pas participé à la rédaction du premier. Je veux montrer que j'ai appris beaucoup de cette enquête et à la lumière des résultats j'ai ajouté quelques questions et en ai enlevé d'autres dans le nouveau questionnaire. De cette façon, je peux également illustrer concrètement les points discutés au chapitre 6.3.1 quant aux critères d'un bon questionnaire. De plus, le nouveau questionnaire peut servir de modèle pour les études à venir. La cible du nouveau questionnaire pourrait être plus restreinte et de cette manière il pourrait inclure plus de questions ouvertes et se rapprocher de l'analyse qualitative. (Le nouveau questionnaire se trouve en annexe)

Plusieurs questions sont classifiées dans le nouveau questionnaire pour faciliter l'analyse statistique (questions 3, 4 et 23, 24). En plus, les informations sur les règles sont à respecter car on peut répondre différemment aux questions à choix multiple. Soit on choisit l'alternative qui est la meilleure soit on utilise les échelles de valeur. Dans le nouveau modèle il est demandé à un parent de cocher ou entourer la meilleure alternative et dans la question 13 une échelle de valeur est utilisée. De même, pour susciter de la variété dans les réponses la dernière alternative « autre » est laissée ouverte. Ainsi, des réponses inattendues sont possibles.

Les nouveaux sous-titres sont utilisés et les questions préliminaires concernant les parents sont placées en dernier pour que les parents pensent plus aux questions les plus difficiles.

De même, on demande seulement à un des parents de répondre, soit le père ou la mère. Il y a une question sur l'âge de l'enfant et du parent pour pouvoir faire des comparaisons entre les différents groupes. Par exemple l'âge du parent peut révéler si

les jeunes parents ont des idées différentes. J'ai aussi inclus au questionnaire des questions sur la langue maternelle des parents et des enfants pour savoir s'il y a des familles mixtes parmi eux. En plus, il y a une question sur l'origine des compétences en français des enfants, pour savoir si certains ont habité en France ou ont peut-être commencé leur scolarité en français. Je pense que ces questions auraient augmenté la validité du questionnaire.

En plus j'ai ajouté quelques questions ouvertes ce qui pourrait donner des informations intéressantes. Dans la question 11, je veux étudier les attentes des parents sur l'enseignement bilingue de leur enfant. A mon avis, il serait intéressant de savoir comment, selon les parents, les connaissances en français des enfants se sont développées dans l'enseignement bilingue. Est-ce que les enseignants et les parents ont les mêmes idées ou est-ce que les parents ont, par exemple, des attentes supérieures. A la fin du questionnaire se trouve également une question ouverte qui laisse la parole aux parents. Si les parents ont quelques expériences positives ou négatives des filières franco-finlandaises, ils peuvent les décrire ici. Je pense que cette question pourrait apporter quelque chose de nouveau également. La question est placée en dernier et de cette manière il y aurait probablement beaucoup de personnes qui ne répondent pas. Ce n'est pas grave, si il y a au moins quelques avis personnels.

Le nouveau questionnaire est rédigé pour illustrer les quelques aspects qui pourraient être développés mais il y a également beaucoup d'autres questions qui mériteraient d'être étudiées. Ainsi le champ des études à faire à l'avenir est vaste. Il serait extrêmement intéressant de savoir comment les élèves ont appris le français et est-ce que les parents sont satisfaits de l'éducation bilingue. Une autre enquête pourrait évaluer les compétences et les motivations des élèves. Combien d'élèves de l'éducation bilingue quittent ce système pour l'éducation traditionnelle ? Quels sont les résultats des élèves au baccalauréat ? Les étudiants d'immersion font le même baccalauréat que les élèves des écoles traditionnelles. Il serait intéressant de voir comment les résultats varient entre les différentes écoles. Est-ce que les élèves

pensent que l'éducation bilingue leur a donné des avantages par rapport aux perspectives universitaires ou professionnelles ?

La liste des études à faire est longue mais ici il y a quelques idées par lesquelles l'on pourrait commencer. Les nouvelles études sont toujours importantes car le domaine de l'éducation bilingue se développe et change tout le temps. Ce travail se termine avec la conclusion ce qui reprend encore les thèmes importants.

8.2 Conclusion

Cette étude a été faite à la demande d'un groupe de travail sur l'enseignement bilingue francophone en Finlande et du Centre Culturel Français. Elle avait pour but de découvrir les raisons du choix des parents, des élèves des filières franco-finlandaises, pour l'éducation bilingue. En même temps, l'étude fait le bilan de l'enseignement bilingue en français en Finlande. Un questionnaire a été distribué aux parents par les enseignants des trois filières de l'étude, Helsinki, Tampere et Turku. Au total, 1111 questionnaires ont été distribués aux parents et 507 sont revenus complétés. Le pourcentage de réponses a été de 45%.

L'étude quantitative est présentée dans la partie empirique et le but est de découvrir quelles sont les motivations à choisir l'enseignement bilingue et quelles sont les attentes des parents vis-à-vis de l'éducation bilingue francophone. Les questions principales étaient : Quelle est la relation des parents à la langue française ? Pourquoi les parents ont-ils choisi l'enseignement bilingue pour leur enfant ? Selon les parents, quel(le)s sont les avantages/difficultés de l'enseignement bilingue ? A mon avis l'étude a apporté des réponses à toutes ces questions. Le pourcentage de réponses à quelques questions n'est pas très élevé car plusieurs d'entre elles étaient mal formulées. Ainsi, un résultat de cette étude est également que le questionnaire comportait quelques lacunes.

Cette étude s'est concentrée sur les parents des élèves en l'immersion, les compétences du français des enfants étant laissées de côté. Il est toutefois intéressant que les étudiants de ces classes passent le baccalauréat finlandais avec les étudiants des écoles traditionnelles. Ainsi, le niveau du bilinguisme n'est pas vraiment évalué. On peut supposer que les étudiants ont de meilleures notes que les élèves qui ont étudié le français comme langue étrangère mais quels sont les avantages de l'éducation bilingue si en fin d'études on a le même diplôme que tous les autres ? Bien sûr, les étudiants de l'école franco-finlandaise peuvent aller étudier en France sans passer des tests de langue mais je suppose que beaucoup d'étudiants vont continuer leurs études en Finlande.

Quant aux parents, on peut parler de bilinguisme élitiste même si tous les parents n'ont pas un diplôme d'études supérieures. Les personnes ayant une formation supérieure sont peut-être plus intéressées par la scolarité de leur enfant et choisissent plus facilement l'éducation bilingue. Elles sont plus actives et cherchent des modèles différents. De plus, elles parlent souvent elles-mêmes plusieurs langues ce qui peut être une raison d'inscrire l'enfant dans une filière bilingue. La maîtrise de plusieurs langues est une valeur en soi. Cela se manifeste dans les résultats de cette étude : les parents sont enthousiastes à l'idée de suivre des cours de français. Le soutien des parents est important pour l'enfant et avec des connaissances en français on peut mieux participer à la vie et aux études de l'enfant. A la lumière des résultats, on peut constater que les parents sont prêts à améliorer leurs compétences en français et les écoles de Turku et d'Helsinki pourraient suivre l'exemple de la filière de Tampere qui organise déjà ces cours.

Les écoles soulignent également l'importance des relations vis-à-vis de la France et de la francophonie. Cela favorise les personnes qui connaissent le français. On pourrait supposer qu'il s'agit de personnes ayant une formation supérieure. Bien sûr, parmi les parents, il y peut y avoir des francophones et dans ce cas on ne peut pas parler de bilinguisme élitiste car le français est la langue maternelle de l'enfant. Les

raisons du choix de l'éducation bilingue sont assez concrètes et il s'agit plutôt de bilinguisme commun.

On peut constater que l'apprentissage des langues est important pour les parents des enfants dans l'éducation bilingue. Les motivations sont la plupart du temps des raisons linguistiques. Les parents pensent que les compétences linguistiques vont se développer avec l'éducation bilingue et que l'apprentissage des autres langues deviendra plus facile. Théoriquement cela est vrai et les peurs des parents concernant les faiblesses dans les autres matières ou dans la langue maternelle sont souvent injustifiées.

En plus des raisons linguistiques, les parents ont choisi l'enseignement bilingue pour des raisons internationales. C'est-à-dire les perspectives de réussir dans la vie. Il y a des parents qui souhaitent que l'éducation bilingue donne de meilleures perspectives professionnelles et universitaires. Ensuite, quand on compare encore les résultats de la première question sur la relation des parents vis-à-vis la France, on peut rappeler que l'alternative « autre » était souvent cochée. Cette alternative incluait par exemple les loisirs en France. Les parents ont pu développer une relation avec la France en y voyageant et souhaitent que leurs enfants puissent profiter de la culture française.

L'enseignement de la culture française est accentué dans les trois filières en français. Les trois écoles ont des enseignants francophones natifs. Les enfants apprennent la culture française par l'intermédiaire de ces enseignants. On apprend la culture à travers différents cours et des excursions. Les étudiants d'Helsinki et Tampere font même un voyage en France. En plus environ un tiers des parents ont une relation culturelle envers la France et la francophonie. Ainsi les parents apprécient la culture française et cela peut être une raison de choisir l'enseignement bilingue. La langue française est souvent décrite comme une langue de civilisation et de littérature.

Les raisons individuelles comme la tolérance et les valeurs sur la diversité du monde et sur l'ethnicité sont importantes également. Ainsi, l'ouverture sur le monde est une

raison de choisir l'enseignement bilingue. Les filières du français soulignent toutes cette alternative justifiant l'éducation bilingue. Même si la plupart des élèves sont finlandais, tous ces programmes sont toutefois internationaux. Les classes bilingues incluent les enfants de familles mixtes de nationalités différentes. Les étudiants sont dans un environnement hétérogène et la tolérance est une valeur importante.

A mon avis, l'enquête a apporté des l'informations importantes sur l'immersion en français et suscité beaucoup de nouvelles questions qui mériteraient d'être étudiées de plus près. En outre, pour développer l'enseignement bilingue français, l'amélioration des compétences des parents en français pourrait être une bonne idée. Cela pourrait motiver aussi les élèves quand toute la famille partage un intérêt pour la langue française. Le soutien des parents est toujours important pour l'apprentissage des enfants et les parents pourraient aider leurs enfants spécialement au début du cursus scolaire bilingue qui peut être assez exigeant.

BIBLIOGRAPHIE

Baker, Colin (1997) : *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters Ltd. Bristol, USA.

Baker, Colin (1988) : *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters Ltd, Philadelphia, USA

Beardsmore, Hugo Beatens (1992) : *Bilingualism : Basic Principles*. 2e édition [1ère éd. 1982] Multilingual Matters Ltd, Clevedon.

Botswick, Mike (2001) : « English immersion in Japanese school »
In: Christian, Donna; Genesee, Fred, éd., *Bilingual education*, p.125-138. Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc, Alexandria.

Bouton, Charles (1984) : *La linguistique appliquée*. Collection "Que sais-je". Presses Universitaires de France, Paris, 1979.

Buss, Martina ; Christer Laurén éd. (1996) : *Kielikylypy : Kielitaitoon käytön kautta*. Vaasan yliopisto, täydennyskoulutuskeskus, Vaasa.

Christian, Donna; Genesee, Fred, éd. (2001) : *Bilingual education*. Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc, Alexandria.

Cummins, Jim (1995) : "Canadian french immersion programs: A comparison with Swedish immersion programs in Finland". In : M. Buss et Ch. Laurén (éd.) : *Language immersion: Teaching and Second language acquisition. From Canada to Europe*, p. 7-20. Vaasan Yliopiston julkaisu.

Genesee, Fred (1987) : *Learning through two languages. Studies of immersion and Bilingual Education*. Newbury House Publishers. Cambridge.

Glenn, Charles (2003) : « Two-Way Bilingual Education » Education Digest, Vol. 68, n. 5. Academic Search elite.
http://web14.epnet.com/citation.asp?tb=1&_ug=db+afh+sid.

Hamers, Josiane; Blanc, Michel (1986) : *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University press. Cambridge

Harding, Edith; Riley, Philip (1986) : *The bilingual family, a handbook for parents*. Cambridge University Press. Cambridge

Hassinen, Anu (2002) : *Kansainvälisen työelämän tarpeisiin : - englanninkielinen kielikylypy, vanhempien valinnat ja odotukset*. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto.

- Heikkilä, Tarja (1998) : *Tilastollinen tutkimus*. Oy Edita Ab. Helsinki 2001.
- Heikkinen, Marita (1991) : « Kielikylpy ala-asteella ». In : Ch. Laurén *Kielikylpymenetelmä : Kielen käyttö mielekkääksi*, p. 43-63. Vaasan yliopiston Täydennyskoulutuskeskus.
- Helsingin sanomat 21.1.2004 : « Pikkulasten kielikerhojen suosio nousussa ». p. A10
- Helsingin sanomat 1.4.2004: « Kaikki halukkaat eivät mahdu suosittuun venäjäkouluun » p. A12
- Helsingin Sanomat 1.9.2004 : « Kielipesät vaalivat vähemmistökieliä ». p A5
- Holopainen, Martti; Pulkkinen, Pekka (1994) : *Tilastolliset menetelmät*. Weilin+Göös, Porvoo.
- Kaikkonen, Pauli (1994) : *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. WSOY. Juva
- Kallio, Markku ; Korhonen, Pekka ; Salo, Seppo (1999) : *Johdatus kvantitatiiviseen analyysiin taloustieteissä*. Hakapaino Oy. Helsinki.
- Laurén, Christer (2000) : *Kielten taitajaksi -kielikylpy käytännössä*. Atena kustannut Oy, Jyväskylä.
- Laurén, Christer (1994) : *Kielikylpy. Kahden kielen kautta monikielisyteen*. Vaasan yliopiston Täydennyskoulutuskeskus.
- Laurén, Christer éd. (1991) : *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Laurén, Ulla (1991) : « Kaksikielisyys ja toisen kielen oppiminen ». In: Ch. Laurén (éd.) *Kielikylpymenetelmä : Kielen käyttö mielekkääksi*. p. 23-35. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus,
- Lehtinen, Taina ; Niskanen Vesa (1994) : *Tilastotieteen perusteet. Opiskelijan opas*. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Yliopistopaino.
- Le Marchand, Véronique (1999) : *La francophonie*. Édition Milan. Aubin Imprimeur, Ligugé
- Manninen, Pentti (2002) : *Johdatus tilastolliseen data-analyysiin*. Opetusministeriö B44, 6. painos, Tampereen yliopisto.
- Mustaparta, Anna-kaisa; Tella, Anneli (1999) : *Vieraskielisen opetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa*. Kehittyvä koulutus 1/99. Opetushallitus. Hakapaino OY, Helsinki.

Mård, Karita (1994) : « Millainen lapsi hakeutuu kielikylpyyn Suomessa? ». In : Ch. Laurén (éd) *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyteen*. p. 71-85, Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Nykvist, Pia (1996) : *Kielikylpyvanhempien odotukset ja motivaatio*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B18:1996. Helsinki.

Nikula, Tarja; Marsh, David (1999) : « Terminology, approach & raison d'être » In: D.Marsh, G.Langé (éd.) *Implementing Content and Language Integrated Learning*. p. 9-16 Jyväskylän yliopistopaino.

Nikula, Tarja; Marsh, David (1997) : *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteutuminen*. Opetushallitus.

Nikula, Tarja; Marsh, David (1996) : *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa*. Opetushallitus.

Peltola, Eija (1994) : « Vanhempien näkemys: Kielikylvyllä suu puhtaaksi ». In: Ch. Laurén (éd.) : *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyteen*, P.111- 122, Vaasan Yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Pyörälä (1995) : « Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa ». p. 11-26, In: Jaakko, Leskinen : *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Kuluttajatutkimuskeskus.

Robert, Paul (1983) : *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique de la langue française*. Firmin-Didot S.A. Paris.

Rolland, Dominique (2000) : « Actualité mondiale de la langue française ». Le français dans le Monde, n.311,
<http://www.fdlm.org/file/numeros/fdmart.php3?cle=311004>

Skutnabb-Kangas, Tove (1988) : *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Gaudeamus. Helsinki.

Uusitalo, Hannu (1991) : *Tiede, tutkimus ja tutkielma, Johdatus tutkielman maailmaan*. WSOY, Helsinki.

Zarate, Geneviève (1987) : *Enseigner une culture étrangère*. Hachette. Paris.

Weber, Alain (2001) : « An international bilingual school in Indiana, USA »
In: Christian, Donna; Genesee, Fred, éd. *Bilingual education*, p.151-167. Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc, Alexandria.

Les documents non imprimés :

Les pages officielles de l'Union européenne :

Visité le 10.01.2005

http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/policy/index_fr.html

http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/leonardo2/t2000_docs/langues_fr.pdf

http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_fr.html

<http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/barolang.pdf>

Les pages officielles de l'Agence intergouvernementale de la francophonie:

Visité le 18.3.2004

www.francophonie.org

Les pages officielles de l'Ambassade de France et le centre culturel:

Visité le 17.3.2004

www.france.fi

<http://www.france.fi/ccf/index.html>

http://www.france.fi/ccf/ecole/pages_francais/inscription.htm

Le rapport final du Plan Kimmoke :

Visité 12.01.2005

<http://www.edu.fi/julkaisut/kimmoke/loppurap.pdf>

Les pages officielles du lycée franco-finlandais:

Visité le 20.3.2004

www.hrsk.fi

<http://www.hrsk.fi/presentation/histoire.htm>,

<http://www.hrsk.fi/esittely/ops/index.htm>

Les pages de la filière franco-finlandaise de Tampere:

Visité le 19.3.2004

http://info1.info.tampere.fi/a/aleksanteri/ranska/fr_inf_assoc.htm#membres,

http://info1.info.tampere.fi/a/aleksanteri/ranska/cadre2_fr_informations.htm

http://info1.info.tampere.fi/a/aleksanteri/ranska/cadre3_fr_presentation.htm

Les pages de la filière franco-finlandaise de Turku:

Visité le 10.10.2004

<http://www.tkukoulu.fi/~vheikki/tiedotteet/syyslehti2004.doc>,

<http://www.tkukoulu.fi/~vheikki/ops.html>

ANNEXE : Questionnaires

1. Questionnaire fait par le Groupe de travail sur l'enseignement bilingue francophone en Finlande

Questionnaire à l'adresse des familles intéressées et / ou concernées pas l'enseignement bilingue francophone

Formation et profession des parents :

Votre / vos enfant(s) sont inscrits à : Helsinki Tampere Turku

A quel âge et à quel niveau avez-vous inscrit votre /vos enfants(s) en section bilingue ?

Avait-il des connaissances en français à son inscription ? oui non

Votre relation à la langue française

1. Votre relation à la France, à la francophonie et à la langue française :
familiale professionnelle culturelle autre(sport,tourisme...)
2. Vos connaissances en français
Père : écrit lu et parlé Mère : écrit lu et parlé
Souhaitez-vous que des cours de français à l'adresse des parents soient mis en place ?
oui non
3. Y-a-t-il dans l'environnement proche de l'enfants une personne maîtrisant le français ?
oui non
4. Votre / vos enfant(s) ont-ils l'occasion d'utiliser le français en dehors de l'école ?
oui non
5. Votre / vos enfant(s) suivent-ils des cours de français en dehors de l'école ?
oui non
6. Souhaitez-vous l'organisation d'activités périscolaires en français et souhaitez-vous y être associé ? oui non
7. Hormis le français, quelles langues étrangères votre enfant étudie-t-il ?
suédois / finnois anglais allemand
russe espagnol/italien

Le bilinguisme

8. Comment avez-vous appris l'existence de l'école ?
Autorités éducatives finlandaises Ambassade de France
Par les médias (presse, Internet...) Par relation
9. Pour quelles raisons avez-vous choisi cet établissement ?
profil linguistiques de l'école réputation proximité

10. Pour quelles raisons avez-vous choisi l'enseignement bilingue francophone pour votre / vos enfant(s) ?
Amélioration des compétences linguistiques ouverture sur le monde
perspectives universitaires perspectives professionnelles
11. Selon vous, quels sont les avantages de l'enseignement bilingue ?
facilite l'acquisition de la langue maternelle facilite l'apprentissage des autres langues
facilite l'apprentissage des autres disciplines autre
12. Selon vous, quels sont les difficultés que votre / vos enfant(s) peuvent éventuellement rencontrer dans une filière bilingue ?
affaiblissement de la langue maternelle
rend plus difficile l'apprentissage des autres langues
lacunes dans d'autres disciplines
autre
13. Souhaitez-vous que votre enfants/ vos enfant(s) fassent toute leur scolarité dans une filière bilingue ? oui non
14. Pensez-vous que l'enseignement bilingue des disciplines non linguistiques (histoire, géographie, mathématiques...) doit être confié exclusivement à des enseignants finlandais
exclusivement à des enseignants francophones indifféremment
15. Souhaitez-vous que votre / vos enfants(s) obtiennent en fin des scolarité dans une filière bilingue un diplôme finlandais un diplôme français un diplôme finlandais et un diplôme français
16. Quel mode d'introduction du français « langue seconde » jugez-vous la plus opportune ?
l'utilisation totale l'utilisation partielle

2. Nouveau questionnaire

Questionnaire aux parents des élèves à l'enseignement bilingue.

Veillez répondre à toutes les questions et remplissez un questionnaire par enfant. Veillez choisir seulement une alternative à une question. Merci beaucoup.

INFORMATIONS CONCERNANT VOTRE ENFANT

1. À quelle filière française votre enfant est inscrit ? Veillez entourer l'alternative correcte.

Helsinki Tampere Turku

2. Le sexe de l'enfant ? Veillez entourer l'alternative correcte.

Fille Garçon

3. Quel âge a votre enfant ? Veillez entourer l'alternative correcte.

Moins de 3 10-13
4-6 14-16
7-9 Plus de 16

4. La classe dont votre enfant a commencé l'enseignement bilingue ? Veillez cocher l'alternative correcte.

Le jardin d'enfants Les classes 4-6
La classe 0 Le collège
Les classes 1-3 Le lycée

5. Est-ce que votre enfant a étudié dans un autre établissement avant d'entrer à la filière bilingue? Veillez entourer l'alternative correcte.

Non Oui,
Où _____

CONNAISSANCES DU FRANÇAIS DE VOTRE ENFANT

6. Quelle est la langue maternelle de votre enfant ? Veillez entourer l'alternative correcte.

Finois Suédois Français Autre, laquelle _____

Si la langue maternelle de l'enfant est le français vous pouvez passer à la question 8. Si ce n'est pas le cas veuillez répondre aux questions 7 et 8.

7. Est-ce que votre enfant a eu des connaissances du français avant d'entrer à l'enseignement bilingue ? Veillez entourer l'alternative correcte.

Oui Non

8. Si vous avez répondu « Oui » à la question dernière, comment votre enfant a appris le français ?

9. Est-ce que votre enfant utilise le français en dehors de l'école ? Veuillez entourer l'alternative correcte.

Oui Non

10. Si vous avez répondu « Oui », comment votre enfant utilise la langue française ? Veuillez choisir l'alternative qui vous semble la plus correcte.

- Il parle le français avec les amis
- Il parle le français avec les membres de la famille
- Il lit en français
- Il regarde les émissions en la langue française
- Une autre façon, laquelle _____

11. Quelles sont vos attentes concernant les connaissances du français de votre enfant après l'enseignement bilingue ?

VOTRE RELATION A LA LANGUE FRANCAISE

12. Quelle est votre langue maternelle ? Veuillez entourer l'alternative correcte.

Finnois Suédois Français Autre, laquelle _____

13. Quelles sont vos connaissances du français ? Veuillez entourez la meilleure alternative.
(1= très bonnes connaissances, 2= bonnes connaissances 3= Je sais parler un peu 4= Je sais quelques mots 5= Pas du tout)

1 2 3 4 5

14. Est-ce que vous êtes en faveur de cours de français organisés pour les parents ? Veuillez entourer l'alternative correcte.

Oui Non

15. Quelle est votre relation la plus importante à la langue française ? Veuillez cocher seulement une alternative.

- J'ai habité dans un pays francophone
- J'ai étudié le français
- Une relation culturelle
- Une relation professionnelle
- Une relation familiale
- Une autre, laquelle _____

ENSEIGNEMENT BILINGUE

16. Comment avez-vous appris l'existence de l'école ? Veuillez cocher seulement une alternative.

- J'ai passé l'école franco-finlandaise
- Par relation
- Par les médias
- Par les autorités éducatives
- Par une autre source, laquelle _____

17. Pour quelle raison avez vous choisi l'enseignement bilingue pour votre enfant ? Veuillez cocher seulement une alternative.

- Amélioration des compétences linguistiques
- Perspectives professionnelles
- Perspectives universitaires
- L'internalisation du monde
- Autre, laquelle _____

18. A votre avis, quel est l'avantage le plus important de l'enseignement bilingue ? Veuillez choisir seulement une alternative.

- Facilite l'acquisition de la langue maternelle
- Facilite l'apprentissage des autres langues
- Facilite d'apprentissage des autres matières
- Autre, lequel _____

19. Selon vous, est-ce que l'enseignement bilingue peut susciter des difficultés éventuelles chez votre enfant ? Veuillez entourer l'alternative correcte

Oui Non

20. Si, vous avez répondu Oui, quelles sont les difficultés éventuelles ? Veuillez choisir seulement une alternative.

- Affaiblissement de la langue maternelle
- Lacunes dans d'autres disciplines
- Autre lequel _____

21. Pour finir, est-ce que vous êtes contents de l'enseignement bilingue de votre enfant ? Veuillez répondre à une alternative seulement.

Oui, pourquoi _____

Non, pourquoi _____

INFORMATIONS PERSONNELLES

22. Je suis,

le père de la famille la mère de la famille

23. Quelle est votre formation ? Veuillez cocher seulement une alternative.

- Education de base
(L'école primaire et le collège)
- Le lycée
- L'institut professionnel
- Institut universitaire professionnalisé
- Education supérieure

24. Quel âge avez-vous ?

Moins de 25	41-45
26-30	46-50
31-35	51-55
36-40	Plus de 55

25. Est-ce que votre enfant a d'autres sœurs ou frères dans l'enseignement bilingue ?

Oui, combien	Non
--------------	-----

MERCI BEAUCOUP DE VOS RÉPONSES.