

**Les stratégies d'apprentissage des apprenants du français de deux  
écoles publiques finlandaises et de l'école franco-finlandaise de  
Tampere**

**« J'apprends, donc je suis »**

Nina Pirttinokka

L'université de Tampere

Institut des études de langues et de traduction

Langue française

Mémoire de maîtrise

Mai 2008

Kieli- ja käännöstieteen laitos  
Ranskan kieli

**Pro Gradu –tutkielma :** Les stratégies d'apprentissage des apprenants du français de deux écoles publiques finlandaises et de l'école franco-finlandaise de Tampere

**Tekijä:** Nina Pirttinokka

**Vuosi:** 2008 **Sivumäärä:** 73+8

---

Tutkimus käsittelee ensisijaisesti ranskan kielen opiskelijoiden oppimisstrategioita. Tutkittavat oppilaat on valikoitu kolmesta hyvin erilaisesta Tamperelaisesta koulusta ja oppilaitoksesta. Yksi kouluista on tavallinen alakoulu, yksi suomalais-ranskalainen alakoulu ja yksi on lukio. Oppilaat ovat opiskelleet ranskan kieltä joko hyvin laajasti kielikylpymenetelmällä tai melko suppeasti A2, B2 tai B3 valinnaiskielenä. Tarkoituksena onkin selvittää vaikuttaako koulumuoto ja ranskan kielen oppimisen laajuus strategioiden valintoihin. Se, millaisia oppimisstrategioita ranskan kielen oppimiseen käyttää, on hyvin henkilökohtainen valinta, mutta pääpiirteet ovat todennäköisesti hyvin samankaltaisia muissakin kielissä.

Paneudun tutkimukseni alussa ranskan kielen opetuksen nykytilanteeseen Suomessa. Teoriaosuudessa selvitan myös ranskan kielen opiskelun tulevaisuuden näkymiä. Tutkimuksessa käy ilmi, että varsinkin alakoulun valinnaisten kielten, myös ranskan, opetus on vähentynyt. Tämä on hyvin huolestuttavaa ja tarvitsemmekin uusia keinoja kielten opiskelun kasvun nostoon. Selvitan myös kaksikielisen opetuksen (ranskalais-suomalaisen opetuksen) tilannetta.

Teoriaosuudessa kuvaan erilaisia oppimisstrategioita. Olen valinnut tutkimukseni pääoppimisstrategioiksi metakognitiivisen, kognitiivisen ja sosiaalis-affektiivisen strategian. Strategioita on useita ja nämä ovat olennaisia valintoja tutkimuskysymyksiäni ajatellen. Käyn läpi konkreettisesti, mitä nämä oppimisstrategiat pitävät sisällään. Oppimisstrategiat liittyvät myös olennaisesti sekä Eurooppalaiseen viitekehykseen, että suomalaiseen opetussuunnitelmaan, joten tutkin, miten erilaiset strategiat on esitelty tarkasteltavana olevissa teoksissa.

Tutkimuksessani haluan myös tietää, miten oppilaat suhtautuvat ranskan kielen eri didaktisiin aiheisiin. Kuinka heidän asenteensa vaihtelevat kielen eri osioiden (kielioppi, ymmärtäminen,

puhuminen, kulttuuri, sanasto) mukaan: mikä on vaikeata, ja mikä on helppoa. Lopuksi selvitän myös, mikä on heidän motivaationsa ranskan kielen oppimiseen.

Tutkimusmetodinani on kvantitatiivinen keskiarvotutkimus. Kuvaan taulukoiden avulla oppilaiden vastauksia ja analysoin niitä luokka-asteen mukaan. Tutkimukseen valikoitiin yhteensä 67 oppilasta neljästä eri luokka-asteesta: 42 oppilasta (2 luokkaa) ranskalais-suomalaisesta koulusta, 17 oppilasta (1 luokka) alakoulusta ja 11 oppilasta lukiosta. Oppilaat on jaoteltu tutkimuksessa luokittain ja analysoin heidän vastauksiaan luokkakohtaisesti (en yksityishenkilöinä). Näin ollen vastausten henkilökohtainen hajonta katoaa tuloksiin, koska vain luokkakohtainen keskiarvo on otettu huomioon.

Tutkimukseni päähavainnot ovat oppilaiden erilainen suhtautuminen ranskan kieleen riippuen siitä, kuinka kauan he ovat sitä opiskelleet. Suomalais-ranskalaisen koulun oppilaat ajattelevat ranskan kielen olevan helppoa, kun taas tavallisen suomalaisen koulun oppilaat pitävät ranskan kieltä vaikeana kielenä. Oppimisstrategian suhteen oppilaat ovat melko homogeenisiä. Yleisesti ottaen nuorimmat oppilaat käyttivät eniten metakognitiivisia ja kognitiivisia strategioita, lukiotason opiskelijat sen sijaan käyttivät näiden lisäksi sosiaalis-affektiivisiä taitoja. Eri strategioiden sisällä oli tietyissä vastauksissa huomattavia eroja, joiden perusteella huomaamme eritasoisten ja erilaisessa koulumuodossa opiskelevien oppilaiden oppimisstrategioissa eroja.

Avainsanoja : oppimisstrategiat, kielivalinnat, ranskan kielen oppiminen, kaksikielinen opetus

## TABLE DE MATIÈRES

1 INTRODUCTION.....	6
1.1 Point de départ.....	7
2 L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN FINLANDE.....	9
2.1 Les différents niveaux d'enseignement des langues.....	9
2.2 La place du français dans le choix de langues.....	11
2.2.1 La place du français dans le choix de langues à Tampere.....	14
2.3 L'avenir de l'enseignement des langues en Finlande.....	14
2.3.1 Les alternatives de l'enseignement des langues dans l'avenir.....	17
3 L'ENSEIGNEMENT BILINGUE.....	18
3.1 L'immersion linguistique canadienne.....	18
3.2 L'enseignement bilingue franco-finlandais en Finlande.....	20
3.2.1 L'immersion linguistique de la filière franco-finlandaise de Tampere.....	20
4 LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES.....	22
4.1 Apprendre à apprendre.....	22
4.1.1 Le terme stratégie.....	23
4.2 Les différentes stratégies d'apprentissage.....	24
4.2.1 Les stratégies cognitives.....	26
4.2.2 Les stratégies métacognitives.....	28
4.2.3 Les stratégies socio-affectives.....	29
4.3 Les stratégies d'apprentissage des langues dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR).....	30
4.4 Les stratégies d'apprentissage des langues en Finlande dans le programme cadre....	32
4.5 Les facteurs du choix des stratégies d'apprentissage.....	35
5 LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE.....	37
5.1 Le français langue étrangère.....	37
5.2 La didactique du français.....	38
5.2.1 La réception.....	38
5.2.1.1 La compréhension orale.....	38
5.2.1.2 La compréhension écrite.....	39
5.2.2 La production.....	39
5.2.2.1 L'expression orale.....	39
5.2.2.1 L'expression écrite.....	40

6 LA RECHERCHE EMPIRIQUE .....	40
6.1 La méthodologie de la recherche .....	40
6.2 Le questionnaire .....	41
6.3 Le groupe cible .....	42
7 LES RESULTATS DE LA RECHERCHE .....	44
7.1 Les parties didactiques dans l'apprentissage du français .....	44
7.1.1 La compréhension de la langue française .....	45
7.1.2 La prononciation de la langue française .....	45
7.1.3 La lecture de la langue française .....	46
7.1.4 L'écriture de la langue française .....	47
7.1.5 Le français, la langue parlée .....	47
7.1.6 La grammaire française / le vocabulaire .....	48
7.1.7 Les connaissances culturelles françaises .....	49
7.2 La conclusion des résultats sur la didactique du français .....	49
7.3 Les stratégies d'apprentissage du français .....	51
7.3.1 Partie A : Les stratégies métacognitives .....	51
7.3.2 La conclusion sur les stratégies métacognitives .....	54
7.3.3 La partie B : Les stratégies cognitives .....	55
7.3.4 La conclusion sur les stratégies cognitives .....	57
7.3.5 La partie C : Les stratégies socio-affectives .....	60
7.3.6 La conclusion sur les stratégies socio-affectives .....	61
7.4 La motivation et l'attitude dans le choix des stratégies d'apprentissage .....	64
7.4.1 L'analyse de la motivation des apprenants .....	65
8 CONCLUSION .....	68
9 SOURCES .....	70
Annexe 1 .....	74
Partie 1 et 2 .....	74
Partie 3 .....	75
Les traductions .....	78
Partie 1 et 2 .....	78
Partie 3 .....	79

# 1 INTRODUCTION

L'enseignement des langues en Finlande a été planifié dans le nouveau Programme cadre (2004) d'une façon plus claire et plus profonde. Les langues étrangères sont considérées comme très importants parmi les matières enseignées à l'école. Le programme cadre doit s'adapter au développement, ainsi que permettre aux jeunes d'avoir un meilleur avenir. En ce qui concerne les langues, le programme cadre s'appuie sur le Cadre européen commun de référence pour les langues CECR (2001).

Depuis les années 2000, nous avons remarqué que la considération et l'importance de savoir et de connaître des langues étrangères ont augmenté. Au printemps 2007, le rapport d'un vaste projet de linguistique appliquée, concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères en Finlande, a été publié. Dans ce rapport, on propose des renouvellements et des changements concrets de la politique linguistique. Les langues plus rares, comme le français, l'allemand, le russe etc., deviennent de plus en plus importantes dans les choix des langues. L'un des objectifs de ce rapport est de donner des conseils pour diversifier le choix des langues, ainsi que motiver les élèves à choisir des langues autres que l'anglais. Le rapport propose des alternatives dans le choix des langues et des politiques spécifiques pour promouvoir les langues étrangères moins répandues. Le rapport a réussi si les objectifs sont atteints, mais pour le moment ce rapport n'est pas utilisé au niveau national. Ce rapport peut être considéré comme un excellent outil pour essayer de changer les politiques linguistiques dans l'enseignement des langues, mais il est trop hétérogène et il y a trop de groupes d'intérêt impliqués pour qu'il puisse être instauré immédiatement afin d'améliorer la situation des langues étrangères. Pourtant nous utilisons ce rapport comme l'une des références dans cette étude.

En même temps que la politique linguistique en Finlande essaie de promouvoir des langues plus rares, les municipalités diminuent les offres d'étude des langues, surtout à l'école primaire. La une du périodique Opettaja (11.1.2008) *Au loin s'en vont les langues*<sup>1</sup> décrit la situation actuelle de l'enseignement des langues. Des 406 municipalités finlandaises, 369 propose seulement l'anglais comme première langue étrangère. Le français peut être choisi uniquement dans cinq municipalités. Ces municipalités sont des grandes villes finlandaises, il

---

<sup>1</sup> Inspirée du film d'Aki Kaurismäki 1996, *Au loin s'en vont les nuages*

n'est plus possible de le choisir dans les plus petites villes (Opettaja 11.1.2008 : 8). La contradiction entre le souhait d'augmenter le choix des langues étrangères étudiées et la réalité est même choquante. L'égalité de la formation et de l'enseignement des langues est mis en péril. En effet, les autorités ont rendu plus difficile la situation des langues dans les écoles, la volonté de promouvoir des langues reste seulement un souhait. C'est un véritable problème, un vrai dilemme.

Le français est aujourd'hui une langue optionnelle et le choix des élèves pour son étude a diminué dramatiquement. Le français est considéré en général comme une langue difficile à apprendre et moins utile que certaines autres langues (par exemple l'anglais ou même l'allemand). Le français est enseigné dans les écoles finlandaises, primaires, collèges ou lycées. Nous avons également quelques écoles bilingues franco-finlandaises où les élèves peuvent apprendre le français d'une façon plus authentique avec des enseignants natifs. Ces écoles bilingues suivent les programmes d'apprentissage finlandais (Programme cadre, 2004), mais utilisent la langue française comme outil dans l'apprentissage des matières.

Les stratégies d'apprentissage jouent un rôle important dans l'apprentissage des langues. Les différentes stratégies, par exemple les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives sont toutes essentielles dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Oxford 1990). Nous allons étudier les façons dont les apprenants de différents établissements scolaires apprennent le français. L'intérêt de cette étude n'est pas de comparer le niveau de maîtrise du français entre les élèves, mais leurs moyens et méthodes d'apprentissage du français.

## **1.1 Point de départ**

L'apprentissage des langues étrangères est un phénomène difficile à expliquer. Pourquoi certains apprenants apprennent très vite et facilement ? Comment apprennent-ils ? Quelles stratégies utilisent-ils ? Et est-ce qu'ils sont conscients de leur stratégies d'apprentissage ? Quelles sont les stratégies les plus utiles et les plus importantes ? Dans l'apprentissage du français langue étrangère, nous nous concentrerons sur les difficultés d'apprentissage et sur les stratégies choisies par les apprenants. L'objet d'étude est de connaître et de comprendre les difficultés que les apprenants rencontrent pendant les études de français. Il est également important de voir comment et quelles sont les stratégies les mieux adaptées à leur besoin.

Nous avons choisi ici d'étudier les élèves d'une école primaire, d'une école bilingue franco-finlandaise et d'un lycée. Nous chercherons à savoir s'il y a des différences majeures dans l'apprentissage du français entre des élèves de l'école primaire, des élèves de l'école bilingue et des lycéens et quel est le rôle de l'âge des apprenants dans le processus d'apprentissage. Les élèves de l'école primaire ont commencé leurs études de français à l'âge de 10 ans, les élèves de l'école franco-finlandaise déjà à l'âge de 3 ou 4 ans et les lycéens ont commencé leurs études soit au collège à l'âge de 14 ou 15 ans, soit au lycée à 16 ou à 17 ans.

En premier lieu, nous regarderons la situation de l'enseignement des langues en Finlande et l'évolution de l'enseignement des langues et surtout du français. Nous voulons savoir où va l'enseignement des langues, quel est son avenir. Comment la politique linguistique prend-elle en considération les langues plus rares, comme le français? Nous présenterons également les écoles bilingues franco-finlandaises et leurs façons d'enseigner le français. Nous analyserons aussi les méthodes d'apprentissage dans ces écoles bilingues franco-finlandaises et les écoles finlandaises traditionnelles.

Deuxièmement, nous nous concentrerons sur les différentes stratégies d'apprentissage et sur les facteurs qui déterminent le choix des stratégies, ainsi que sur la didactique du français. Les stratégies d'apprentissage sont souvent inconscientes et les apprenants ne savent pas comment et par quelles méthodes ils apprennent. Ils utilisent des stratégies variables sans le savoir concrètement. Nous avons demandé aux apprenants de décrire leur apprentissage du français à l'aide des affirmations précises sur l'apprentissage. Les stratégies d'apprentissages choisies dans notre étude sont les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives. Par ces affirmations, nous voulons voir les différences ou les similitudes dans les stratégies d'apprentissage selon les classes choisies. Comment l'immersion bilingue joue-t-elle dans l'apprentissage des langues ? Comment les apprenants saisissent-ils leur apprentissage des langues ?

La troisième partie décrit la recherche empirique : les méthodologies choisies, le groupe cible et le travail de recherche. L'analyse des résultats prend la plus grande partie de cette étude.

## 2 L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN FINLANDE

La connaissance des langues étrangères est considérée comme primordiale en Finlande. Depuis les années 1970, l'enseignement de deux langues étrangères est obligatoire. L'étude de l'une des langues officielles de la Finlande est obligatoire ; le suédois pour les finnophones et le finnois pour les suédophones, et l'autre langue est le plus souvent l'anglais, qui garde toujours une place clairement dominante. Il est également possible de choisir une autre langue que l'anglais comme deuxième langue obligatoire (par exemple le français, l'allemand et le russe), mais souvent, les établissements scolaires n'ont pas de réelles possibilités d'enseigner d'autres langues. Les autorités ne donnent pas assez de ressources aux établissements scolaires. Il en résulte que les élèves n'ont pas de véritable choix dans les langues.

En même temps, l'objectif de la politique linguistique de la Finlande est à la fois la diversification du programme des langues, ainsi que la volonté de promouvoir d'autres langues que l'anglais. Le nouveau programme cadre s'appuie sur les niveaux du Cadre européen de référence pour les langues. Il est écrit sous forme de normes, qui donnent un caractère obligatoire ; mais en même temps les écoles peuvent élaborer leur propre plan en s'appuyant sur le cadre national. Dans le programme cadre, on donne les mots-clés et les explications de l'enseignement des langues : les objectifs et les principaux contenus. Les objectifs sont divisés en compétences linguistiques, en connaissances culturelles et en stratégies d'apprentissage. Les principaux contenus sont divisés en thèmes, en structures et en stratégies de communication (DNFE, 2004<sup>2</sup>).

### 2.1 Les différents niveaux d'enseignement des langues

En Finlande, il existe deux différents niveaux d'enseignement des langues étrangères : *langues A et langues B*. La langue A est divisée en langue A1 et en langue A2. La langue A1 est obligatoire, mais le choix de la langue est facultatif. Les langues qui possèdent le statut de langue A ne sont pas très nombreuses. Obligatoirement, il y a l'anglais, et les autres sont

---

<sup>2</sup> La publication de L'enseignement des Langues en Finlande 2004 par la Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement (Opetushallitus) abréviation DNFE 2004

souvent le français ou l'allemand. La langue A2 est facultative. L'enseignement de la langue A1 commence en classe 1 ou au plus tard et le plus souvent en classe 3. La langue facultative A2 commence en classe 4. Ce qui est essentiel dans l'enseignement de la langue A, c'est qu'avec cette première langue l'élève développe des stratégies pour l'apprentissage d'autres langues.

La langue B1 est obligatoire ; le plus souvent les élèves choisissent le suédois (sauf dans le cas où l'élève a choisi le suédois comme langue A1). La langue B1 commence en classe 7. La langue B2 est facultative et commence en classe 8. La langue B2 est la troisième langue étrangère et l'élève peut la choisir parmi celles que propose l'école, et pour la plupart du temps la langue B2 choisie est l'allemand, le français, le russe ou l'espagnol. L'enseignement de la langue B2 optionnelle a pour l'objectif l'apprentissage de la communication et elle sert également d'introduction aux études du second cycle. La langue B3, 4<sup>e</sup> langue facultative, commence au lycée<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> A noter : En France, les classes obéissent à un ordre inversé par rapport à la Finlande surtout au collège. En Finlande l'école primaire dure 6 ans (de 7 à 12 ans) et les classes sont de 1 à 6. Cela correspond au 2<sup>ème</sup> (grande section de maternelle, CP et CE1) et 3<sup>ème</sup> (CE2, CM1, CM2) cycle de l'école élémentaire en France. Le collège en Finlande va de la classe 7 à la classe 9. Contrairement en France le collège dure 4 ans et va de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>. Le lycée en Finlande dure de 2 à 4 ans et le lycée est sans classes (mais en langue parlée on utilise les termes 1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> classes de lycée). En France le lycée va de la 2<sup>de</sup> à la 1<sup>ere</sup> et ensuite la terminale. (<http://www.education.gouv.fr>)

## Répartition des langues A et B par âge et par classe (DNFE 2004) :

<b>classe 1</b>	<b>A1 (1ère langue obligatoire)</b>
<b>classe 2</b>	<b>A1</b>
<b>classe 3</b>	<b>A1</b>
<b>classe 4</b>	<b>A2 (2ème langue facultative)</b>
<b>classe 5</b>	<b>A2</b>
<b>classe 6</b>	
<b>classe 7</b>	<b>B1 (2ème langue nationale)</b>
<b>classe 8</b>	<b>B2 (3ème langue facultative)</b>
<b>classe 9</b>	<b>B2</b>
<b>lycée</b>	<b>B3 (4ème langue facultative)</b>

## 2.2 La place du français dans le choix de langues

Le choix des langues des élèves comprend cinq langues étrangères (l'anglais, le suédois, le finnois, le français, l'allemand et le russe). Les statistiques des langues choisies entre les années 1994 et 2005, montrent bien l'évolution du choix et de la répartition des langues. Comme langue A1, l'anglais est le principal choix de la plupart des élèves (89,5 % en 2005). Seulement 0,8 % ont choisi le français comme langue A1. Ainsi la proportion d'autres langues (à part l'anglais) a diminué.

Le choix de la langue A2 optionnelle en 2005 est réparti entre l'anglais (8,3%), le suédois (7,7%), l'allemand (8,6%) et le français (2,9%). Le choix du français a augmenté environ de 2% en 10 ans. On remarque que la proportion de la langue A2 reste environ de 30 %, c'est-à-dire un élève sur trois choisit une deuxième langue étrangère à l'école primaire. Il est important que l'option langue A2 gagne du terrain et que la proportion de ce choix augmente ! Dernièrement, les médias ont heureusement commencé à discuter de cette catastrophe de diminution de choix et de l'offre des langues étrangères. Le périodique *Tempus* (1/2008 : 12-13) s'inquiète de cette diminution de choix de langues. Le choix devient de plus en plus unilatéral et déséquilibré. On a supprimé des possibilités d'étudier des langues A plus rares comme le français et l'allemand et on a concentré l'enseignement de ces langues dans les grandes villes. Ainsi *Opettaja* (11.1.2008 : 8-10) remarque que la catastrophe linguistique

n'est pas loin. Elle veut que l'Etat intervienne pour améliorer la situation. Le quotidien *Aamulehti* (8.11.2007) décrit la situation dans son titre *Les langues rares se raréfient* et raconte que le plus grand problème est le nombre requis d'élèves, l'exigence minimum d'environ 12 à 14 élèves pour pouvoir enseigner la langue.

### Statistiques des langues A

(DNFE 2004), ([http://www.oph.fi/info/tilastot/Indikaattorit\\_2006.pdf](http://www.oph.fi/info/tilastot/Indikaattorit_2006.pdf)) :

Les langues A1 choisies en classe 3 :

Langue A1	1994	1996	1998	2000	2002	2003	2004	2005
Anglais	86,9	86,6	87,7	89,1	89,7	89,7	90,5	89,5
Suédois	3,1	2,4	2	1,5	1,5	1,3	1,2	1,1
Finnois	4,6	4,6	4,8	5,2	5,3	5,3	5,5	5,5
Français	1,1	1,7	1,6	1,1	1	1	0,9	0,8
Allemand	4	4	2,9	2,2	2	1,7	1,6	1,4
Russe	0,2	0,3	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,2

Les langues A2 choisies en classe 5 :

Langue A2	1994	1996	1998	2000	2002	2003	2004	2005
Anglais	9,6	10,4	10,2	9,7	8,8	8,2	8,7	8,3
Suédois	1,7	6	6,6	7	8,4	8,5	8,1	7,7
Finnois	0,5	0,4	0,5	0,4	0,2	0,3	0,2	0,3
Français	0,9	2,8	3,1	3	3,3	3,1	2,8	2,9
Allemand	4,1	16,9	16,2	14,4	12,3	10,9	9,6	8,6
Russe	0,1	0,2	0,5	0,4	0,3	0,3	0,2	0,3
<b>Total A2</b>	16,9	36,8	37,1	35,1	33,5	31,4	29,8	28,3

Les langues B sont choisies au collège ou au lycée. Les langues B2 en classes 8 et 9 les plus souvent choisies par les élèves en 2003 étaient l'allemand (8,7%) et le français (6,9%). Mais l'évolution pour le choix d'une langue B2 optionnelle a diminué dramatiquement de 39,4 %

à 17, 9% (de 1994 à 2003). Nous remarquerons que l'allemand a expérimenté une diminution d'environ 20 %. En 2003 les deux langues, le français et l'allemand, occupent une place presque identique.

Les langues B2 et B3 au lycée sont également réparties en général entre l'allemand (22,8%) ou le français (11,9%), même si les deux langues ont perdu environ de 10 à 20 % d'élèves.

On peut dire que le français occupe toujours une place plus ou moins importante comme langue facultative (B2 et B3) en Finlande. Il reste pourtant une langue qui attire des élèves et reste enseignée au niveau national.

### Statistiques des langues B (DNFE 2004).

Les langues B2 en classe 8 et 9 :

<b>Langue B2</b>	<b>1994</b>	<b>1996</b>	<b>1998</b>	<b>2000</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>
<b>Anglais</b>	0,7	0,5	0,3	0,3	0,2	0,2
<b>Suédois</b>	0,2	0,3	0,1	0,1	0	0,1
<b>Français</b>	<b>9,4</b>	<b>11,9</b>	<b>9,1</b>	<b>6,3</b>	<b>6,3</b>	<b>6,9</b>
<b>Allemand</b>	27,3	27,4	18	11	9,5	8,7
<b>Russe</b>	0,9	1,5	1,7	0,8	0,5	0,7
<b>Total B2</b>	39,4	42,7	29,8	19,4	17,5	17,6

Les langues B2 et B3 au lycée :

<b>Langues B2/B3</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>
<b>Français</b>	<b>21,9</b>	<b>21,2</b>	<b>20,1</b>	<b>19,4</b>	<b>11,9</b>
<b>Allemand</b>	47	42,4	39,7	35,7	22,8

Nombre d'élèves qui ont choisi le français A1 ou A2, les classes 1-9 :

([http://www.oph.fi/info/tilastot/Indikaattorit\\_2006.pdf](http://www.oph.fi/info/tilastot/Indikaattorit_2006.pdf)) :

Français	A1 1-6	A2 1-6	A1 et A2 7-9	B2 7-9	Total
2000	3601	4262	5776	7986	21625
2004	2751	4836	6052	8588	22227
2005	2717	4898	6379	7110	21104

### 2.2.1 La place du français dans le choix de langues à Tampere

La langue française est encore une langue que l'on peut étudier à Tampere dans tous les niveaux en tant que langue A ou B. Mais comme mentionnée avant, le français, langue A1 peut être choisi seulement dans cinq municipalités en Finlande ; heureusement, Tampere en fait encore partie. (Opettaja 1/2008 : 8).

Il est possible de choisir le français comme langue A1 ou A2 dans les écoles tamperois. Mais il faut voir que le français comme langue A1 ne peut être choisi que dans quatre écoles tamperois et comme langue A2 dans neuf écoles sur la totalité de 37 écoles primaires. ([http://www.tampere.fi/tiedostot/5iDQPRIHz/po\\_kieliohjelma\\_14062007.pdf](http://www.tampere.fi/tiedostot/5iDQPRIHz/po_kieliohjelma_14062007.pdf)).

Le français comme langue B2 ou B3 est enseigné dans les plupart des collèges ou lycées à Tampere, ainsi que dans les municipalités de Pirkanmaa (Aamulehti 25.1.2008 : A11).

### 2.3 L'avenir de l'enseignement des langues en Finlande

La politique linguistique et l'enseignement des langues en Finlande est en train de se transformer. Le projet de la politique linguistique, nommé Kiepo<sup>4</sup>, sur l'enseignement des langues a commencé en 2005 et a été terminé au printemps 2007. Le rapport final de ce projet comporte des recommandations et des affirmations de renouvellements dans le programme linguistique finlandais. Pourtant, il ne faut pas oublier que ces recommandations peuvent être prises en compte ou non. Les spécialistes de ce projet n'avaient pas de position officielle.

---

<sup>4</sup> Kiepo = Kielikoulutuspoliittinen projekti > Projet de la politique linguistique en Finlande de 2005 à 2007

Même si on essaye de faire en sorte que les élèves étudient de plus en plus de langues étrangères en Finlande, on a pourtant pris des mesures qui ont rendu plus difficile le statut des langues étrangères dans le programme des études, par exemple au lycée :

1. Jusqu'en 1995, ceux qui choisissaient le cours bref de mathématiques devaient choisir une troisième langue étrangère. Cette obligation a été supprimée.

2. La structure des études au lycée a été modifiée, ce qu'on nomme « le lycée sans classes » et « les cours » font que les étudiants ne s'engagent pas à l'apprentissage des langues étrangères. Ils prennent souvent de deux à cinq cours ce qui n'est pas suffisant pour se présenter au bac.

L'apprentissage des langues doit être « une continuité » de l'école maternelle aux études supérieures, et même une continuité qui dure toute la vie. Ce qui est important dans le choix des langues étrangères et dans l'enseignement des langues, c'est la revue des heures d'enseignement, le début des études des langues et le choix des langues obligatoires ou facultatives. Il est également essentiel de revoir les objectifs des connaissances et exigences des langues, ce qui est bien sûr lié à la répartition des heures d'enseignement des langues. Une chose importante à revoir est aussi l'offre des langues étrangères. Par exemple, est-ce que l'on doit promouvoir l'enseignement d'autres langues que les langues européennes (comme le chinois, l'arabe ou le japonais)? Ceci paraît pourtant être une question spécifique et non pertinente pour le moment. Il faut se concentrer sur les langues plus importantes et surtout européennes, parce que ces langues resteront toujours capitales pour les Finlandais.

La continuité étant une chose importante, l'enseignement des langues déjà à l'école maternelle doit être considéré comme une possibilité. Nous pensons que les écoles bilingues auront une place encore plus importante dans l'avenir de l'enseignement des langues.

Un des objectifs de la transformation de la politique linguistique et de l'enseignement des langues étrangères est une connaissance des langues plus diversifiée. Aujourd'hui, l'enseignement des langues se concentre sur l'anglais et les autres langues ont connu une diminution dramatique. Les changements sont nécessaires pour que les enseignements de langues autres que l'anglais se multiplient (Kiepo 2007 : 94). Même si les entreprises finlandaises confirment que savoir l'anglais et le suédois reste essentiel, elles ont besoin également de personnes sachant d'autres langues, comme le russe, l'espagnol, le chinois et le français. L'importance de la connaissance de ces langues a augmentée. (Kiepo 2007 : 240).

Les entreprises ont surtout besoin de personnes bilingues, qui puissent communiquer aussi efficacement en deux langues. Ceci dit, il ne faut pas oublier que la connaissance des langues n'est jamais un critère principal de recrutement, mais plutôt un avantage supplémentaire.

Est-ce que la nouvelle politique linguistique donne des outils pour l'enseignement des langues moins répandues en Finlande, comme par exemple le français ? Le rapport Kiepo propose quelques supports pour faire augmenter le choix de langues plus rares par les élèves, mais il ne faut pas oublier qu'il est pratiquement impossible de trouver des moyens de les appliquer (Kiepo 2007 : 94-95) :

1. L'exigence du nombre d'élèves d'une classe de langues doit être moins importante et les élèves doivent pouvoir continuer à étudier les langues de leur choix tout au long de leur scolarité.
2. Les municipalités doivent recruter plus d'enseignants de langues étrangères rares, et ces enseignants doivent pouvoir enseigner dans plusieurs écoles.
3. La Direction générale des écoles doit créer des centres linguistiques spécialisés, qui coordonnent les Centres des ressources (l'école Allemande, l'école Franco-finlandaise, l'école Russe).
4. On doit augmenter le choix des langues dans les petites municipalités en collaborant et en créant des réseaux informatiques entre les écoles.
5. Le Ministère de l'Éducation nationale doit encourager l'enseignement dans les écoles bilingues en Finlande.
6. Les lycées peuvent se spécialiser en langues étrangères.

Tous ces supports et remèdes pour l'augmentation du choix des langues sont primordiaux et nécessaires. Pour pouvoir les appliquer, il faudra beaucoup de coopération et de ressources, ainsi que de la volonté. Il est facile de décrire des supports et des conseils, mais la concrétisation est une chose plus compliquée. La politique linguistique doit être prise au sérieux avant que « les langues ne s'enfuient » et c'est surtout l'Etat qui doit intervenir et forcer les municipalités à suivre la politique linguistique dans leurs programmes scolaires. Il y a sûrement des nombreuses raisons pour lesquelles il est tellement difficile de mettre en

oeuvre la politique linguistique et la raison la plus importante est probablement le manque d'argent et de ressources.

### 2.3.1 Les alternatives de l'enseignement des langues dans l'avenir

Le rapport final Kiepo propose également plusieurs alternatives dans l'enseignement des langues étrangères. Ces alternatives proposées s'appliquent différemment aux langues plus rares (comme le français).

1. *L'alternative A* propose que les élèves aient deux langues obligatoires à l'école primaire (K1<sup>5</sup> et K2<sup>6</sup>). L'une serait obligatoirement l'une des deux langues officielles de Finlande (le suédois ou le finnois, selon la langue maternelle de l'élève) et l'élève pourrait choisir l'autre langue parmi des langues proposées par le programme cadre de l'école. Le choix des langues resterait facultatif, mais l'élève devrait pourtant choisir au moins une langue au collège et au lycée. Selon l'alternative A, on choisira pratiquement à l'école primaire l'anglais et le suédois, et dans ce cas le français serait choisi presque seulement au collège et au lycée et garderait sa place de « petite » langue.

2. *L'alternative B* recommande également que les élèves aient deux langues obligatoires à l'école primaire comme le propose l'alternative A, mais que les langues soient les mêmes pour tous les élèves. Une troisième langue obligatoire serait enseignée plus tard seulement au lycée. Les élèves pourraient également choisir des langues facultatives au collège et au lycée. Ici le français serait surtout choisi au lycée et la durée des études du français serait très courte (max. 4 ans).

3. *L'alternative C* suggère que les options à l'école primaire restent comme aujourd'hui, langues A1 (=K1) et A2 (=K2), mais que par contre en classe 7 les élèves choisissent une langue (K3<sup>7</sup>) d'un pays voisin de la Finlande : le suédois, le russe, le norvégien ou l'estonien. Le français pourrait être choisi seulement comme langue K2 et serait sûrement choisi par un faible peu élevé d'élèves.

---

<sup>5</sup> Langue K1 = Langue A1. Le rapport Kiepo a proposé que l'on change l'appellation de A à K (K=Kieli=Langue) Première langue étrangère

<sup>6</sup> Langue K2 = Langue A2. Le rapport Kiepo a proposé que l'on change l'appellation de A à K (K=Kieli=Langue) Deuxième langue étrangère

<sup>7</sup> Langue K3 = Langue B1/2. Le rapport Kiepo a proposé que l'on change l'appellation de A à K (K=Kieli=Langue) Troisième langue étrangère

4. L'*alternative D* suggère que l'élève pourrait choisir les langues librement tout au long de sa scolarité, mais qu'il aurait obligatoirement deux langues à l'école primaire. Le choix des langues au collège et au lycée serait facultatif, mais l'élève devrait en choisir au moins une. Le suédois serait obligatoire, mais l'élève pourrait choisir de l'étudier à n'importe quel moment au cours de sa scolarité. Le français pourrait être choisi n'importe quand au cours des études, ce qui donnerait plus de facilité d'apprendre le français.

5. La dernière alternative, l'*alternative E*, propose que les élèves aient trois langues en commun et obligatoires : 2 langues à l'école primaire (K1 et K2) et une langue au collège K3. Seulement la langue K2 serait obligatoirement le suédois, les autres langues seraient libres de choix. Le français pourrait être choisi comme langue K1 ou K3.

### **3 L'ENSEIGNEMENT BILINGUE**

La notion de bilingue provient du latin *bilinguis* et est défini comme : « *personne, qui a deux langues, qui parle deux langues* » (Robert 2002 : 20). Un enfant bilingue maîtrise deux langues et les pratique dès son plus jeune âge. Il les a acquises soit dans son milieu naturel (la maison, son environnement) ou/et à l'école. Ce qui est essentiel, c'est que l'enfant établit très rapidement un rapport de l'emploi de ses deux langues, par exemple, soit il est amené à l'utiliser en classe, soit dans la cour de récréation (Robert 2002 : 20-21).

Le « vrai » bilinguisme correspond donc au cas où les deux langues sont apprises dans différents contextes : les situations, les comportements et les charges affectives à l'une et l'autre langue ont leur spécificité (Gaonac'h 1991 : 51).

#### **3.1 L'immersion linguistique canadienne**

L'immersion linguistique canadienne est née au dans les années 1960 et la méthode s'appuie sur le fait que la langue est un outil et non pas l'objectif. La deuxième langue (la nouvelle langue des apprenants) est utilisée dans l'enseignement des matières et elle n'est pas enseignée comme une seconde langue étrangère (Laurén 1995 : 64). Pourtant l'élève ne perd ni son identité culturelle, ni sa langue maternelle. En effet, l'immersion linguistique développe également la langue maternelle d'une façon variable et diversifiée, parce que

l'enseignement est à moitié dans la langue maternelle, et les outils didactiques sont souvent diversifiés (Laurén 1994 : 8). L'élève utilise la langue d'immersion à l'école et l'attention est portée sur le contenu et la signification. L'immersion précoce et totale commence dès l'âge de cinq ans et pendant les deux et trois premières années on utilise presque uniquement la langue d'immersion, ensuite on se sert des deux langues à égalité 50/50 % (Laurén 1995 :19-21). Nous pouvons dire que l'immersion linguistique canadienne est à la fois efficace pour l'apprentissage des deux langues et socialement favorable aux élèves.

Nous pouvons également affirmer que l'enseignement en immersion se rapproche de l'acquisition naturelle et non dirigée de la première ou de la deuxième langue. La langue sert de moyen de communication, c'est l'outil et non l'objet (Le Pape Racine 2004 : 120).

Les méthodes traditionnelles d'apprentissage d'une langue étrangère prennent souvent la langue comme objectif. La méthode « traduction-grammaire » utilise la langue maternelle comme outil et on apprend typiquement par la traduction, par les règles grammaticales et par les exemples et textes grammaticaux. L'accent est mis sur la forme et non pas sur le sens. La langue est analysée par la logique déductive qui va de la règle à l'exemple (Laurén 1995 : 12-13). Laurén (1995 :22) montre par la suivante les différences significatives dans l'apprentissage de la langue entre la méthode d'immersion linguistique et la méthode traditionnelle (traduction-grammaire).

#### **La méthode de grammaire-traduction**

-importance de l'analyse

-l'enseignant est au centre

#### **L'immersion linguistique canadienne**

-importance du contenu et du sens

-l'apprenant est au centre

## **3.2 L'enseignement bilingue franco-finlandais en Finlande**

Il existe un enseignement bilingue franco-finlandais en Finlande dans trois villes, à Helsinki, à Turku et à Tampere. L'école de Helsinki a été fondée en 1947 (l'école primaire) et le lycée franco-finlandais a été créé dix ans après. Les élèves commencent leur scolarité dans le jardin d'enfants vers l'âge de 5 ans, ensuite ils passent dans la classe 0<sup>8</sup> et continuent à l'école primaire et au collège. La majorité continue ses études au lycée franco-finlandais. En totalité l'élève reste environ 14 ans dans l'établissement. (<http://kala.edu.hel.fi>).

L'enseignement bilingue à Turku s'effectue dans les classes bilingues franco-finlandaises de l'école Vähä-Heikkilä et de l'école Topelius. Les classes bilingues ont été créées en 1993. L'enseignement est partiellement dispensé en français, durant toute la durée de l'école de base (de la classe 1 à la classe 6) à l'école Vähä-Heikkilä, et 20 % des matières sont enseignées en français au collège (<http://www.tkukoulu.fi/%7evheikki/index.html>, <http://www.kieliluokat.fi/topelius.php>).

L'école franco-finlandaise de Tampere est une filière de l'école Aleksanteri. Elle a été créée en 1986 avec une classe maternelle. La coopération entre l'Ambassade de France, les autorités municipales et les parents ont permis à l'école de se développer ultérieurement. En 1996, l'école primaire a vu le jour. Aujourd'hui, la filière enseigne le français en immersion linguistique aux élèves de 4 à 15 ans. Elle comprend un jardin d'enfants, des classes primaires et des classes de collège. Les programmes d'enseignement suivent les plans des écoles municipales de Tampere, en s'inspirant de la spécificité française. L'immersion linguistique commence très tôt et accompagne les élèves tout au long de leur scolarité dans la filière. L'école maternelle, où les enfants sont vraiment immergés dans la langue et la culture françaises, fonctionne quatre heures toutes les matinées. Ensuite les enfants passent une année dans la classe préparatoire dans laquelle la langue principale est le français, le finnois est enseigné seulement une heure par jour. (<http://www.info.tampere.fi/a/aleksanteri/ranska>). Nous nous concentrons dans cette étude sur l'enseignement franco-finlandais à l'école Aleksanteri à Tampere et sur sa filière franco-finlandaise.

### **3.2.1 L'immersion linguistique de la filière franco-finlandaise de Tampere**

Le programme de la filière franco-finlandaise s'appuie sur les deux langues et cultures. L'enseignement bilingue assure une bonne maîtrise du français, mais aussi du finnois. Cette

---

<sup>8</sup> Classe 0= esikoulu > correspond au CP (Classe Préparatoire) en France

éducation interculturelle favorise la tolérance et le respect d'autrui. Le programme s'appuie sur la cohérence vis-à-vis des deux programmes éducatifs (finlandais et français). La pédagogie est différenciée, avec différents effectifs adaptés à l'apprentissage des langues. (<http://koulut.tampere.fi/aleksanteri/ranska/fonctionnement-fr.htm>).

A l'école maternelle, l'enseignement est dispensé essentiellement en français. Il repose sur les recommandations finlandaises et sur les spécificités françaises. Les méthodes développent un bilinguisme précoce. On y apprend surtout à parler, à construire son langage, à découvrir l'environnement, à développer ses capacités motrices et à vivre ensemble. Le jardin d'enfants fonctionne la matinée de 8h à 12h.

(<http://koulut.tampere.fi/aleksanteri/ranska/fonctionnement-fr.htm>).

L'école primaire de la classe 1 à la classe 6 continue d'accueillir les élèves déjà familiarisés avec le français et l'enseignement continue en français pour la moitié du temps. Les cours de français permettent d'approfondir les connaissances du français, mais aussi d'apprendre des matières en français.). Le rapport entre l'enseignement en langue française et en langue finlandaise se fait selon les matières enseignées.

(<http://koulut.tampere.fi/aleksanteri/ranska/fonctionnement-fr.htm>).

Les classes 1 et 2 consistent en des heures d'enseignement de 21 heures au total par semaine. Les matières enseignées en français sont : le français, le géographie, les mathématiques, la musique, les travaux manuels et le sport. En classe 3 et 4, les heures d'enseignement atteignent les 25 heures par semaine. Les matières enseignées en français sont les mêmes. En classe 5 et 6, les heures d'enseignement représentent 26 heures par semaine et l'enseignement en français couvre la biologie et la géographie, l'histoire, la physique et la chimie.

Depuis 2002, le collège Pyynikki, accueille les élèves de la filière franco-finlandaise. Ils poursuivent leur scolarité bilingue et donc disposent d'un enseignement qui s'inscrit dans la continuité de la scolarité bilingue.

Par contre, l'enseignement en français diminue très nettement. Les heures sont réparties entre le finnois, 19 heures et le français, 9 heures par semaines. Les matières enseignées en français sont : le français, la physique et la chimie, les mathématiques et l'informatique. Les élèves doivent également étudier d'autres langues au collège (l'anglais et le suédois). L'anglais est proposé aux élèves comme langue A2 à l'école primaire.

En ce moment, il n'existe pas de lycée franco-finlandais, donc l'enseignement bilingue s'arrête au collège. C'est un manque dans le système scolaire bilingue à Tampere et un lycée dispensant un enseignement en français sera sûrement établi dans l'avenir. Nous avons pu obtenir des réponses à ce sujet de la part de la filière franco-finlandaise<sup>9</sup>. A l'entrée scolaire 2009, trois nouveaux cours supplémentaires de français seraient offerts aux étudiants dans le lycée de Tampereen Lyseon Lukio. Les matières enseignées sont l'histoire de l'Europe, la dissertation et la conversation en français.

Dans ce qui précède, nous avons essayé de présenter la situation actuelle de l'enseignement des langues en Finlande et surtout la position de la langue française dans l'enseignement des langues étrangères. Dans la partie qui suit nous allons nous concentrer sur les théories de stratégies d'apprentissage des langues étrangères.

## **4 LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES**

### **4.1 Apprendre à apprendre**

Avant d'étudier les différentes stratégies d'apprentissage, nous nous concentrons sur le terme *apprentissage*. Ce terme peut être défini au sens général ou se réduire au processus dans lequel la capacité langagière est le résultat d'une démarche planifiée (CECR 2001 : 108). L'apprentissage est donc un savoir conscient. Par contre *l'acquisition* d'une langue est considérée comme une capacité spontanée et inconsciente (Oxford 1990 : 4). Dans cette étude, nous utilisons le terme « apprentissage » plutôt que « acquisition ». Pour apprendre à apprendre, l'apprenant a besoin d'autonomie, parce que seul l'apprenant apprend, personne ne peut le faire à sa place (Porcher 2004 : 14). En effet, apprendre est une activité qui ne peut être conduite que par l'engagement de l'apprenant. L'enseignant ne peut pas l'obliger à apprendre. (Porcher 2004 : 58). « Apprendre s'apprend », ce savoir-apprendre scolaire est décisif. C'est une technique et une réalité. Pour l'apprentissage, l'essentiel est l'acquisition de la capacité d'apprendre. Cette compétence doit être développée chez l'élève. Bien évidemment, chaque individu a ses propres manières d'apprendre, il n'y a pas une seule et bonne manière. C'est la raison pour laquelle l'enseignement est toujours un processus

---

<sup>9</sup> A la réunion à l'école franco-finlandaise de Tampere, le 6 Mai 2008

d'individualisation. On peut dire qu'un bon enseignant n'est pas celui qui travaille beaucoup, mais celui qui fait travailler les élèves. L'autonomie est la capacité de conduire son propre apprentissage. L'élève prend conscience de ses objectifs comme apprenant. Il travaille pour lui-même. Dans le domaine d'usage d'une langue étrangère, ici le français, l'autonomie est une attitude primordiale. C'est la compétence personnelle qui compte. Un savoir autonome et un savoir utilisable sont essentiels dans l'apprentissage d'une langue. (Porcher 2004). L'apprenant gère donc son propre apprentissage. Grâce à ce contrôle autonome, il peut renforcer lui-même son apprentissage et cela augmente sa confiance en lui et stimule sa capacité d'apprendre (Rampillon 2004 : 92).

#### **4.1.1 Le terme stratégie**

*Une stratégie* veut dire par sa propre définition « un ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire » (Le Petit Robert). Une stratégie est donc un acte de planification et de coordination des opérations qui visent à atteindre un objectif. Le terme « stratégie » dans l'enseignement convient même par sa définition au sens propre. Une stratégie d'apprentissage est considérée en éducation comme « un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique » (Legendre 1993). Les stratégies d'apprentissage désignent les procédures mises en pratique par l'apprenant pour apprendre, ou par l'enseignant, qui a le même but. On distingue les stratégies d'apprentissage personnelles et les stratégies d'enseignement (Robert 2002 : 144).

On peut désigner les stratégies comme étant des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations conscientes ou inconscientes, et des techniques de résolution de problèmes observables chez un individu dans une situation d'apprentissage. En général, l'expression *stratégie d'apprentissage des langues* désigne un ensemble d'opérations mises en oeuvre par l'apprenant pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible (étrangère). Cet apprentissage est, autrement dit, un processus de traitement de l'information. L'individu sélectionne et saisit l'information, la traite et l'emmagasine dans sa mémoire afin de pouvoir la réutiliser. On peut dire que l'utilisation des stratégies favorise le processus surtout dans l'apprentissage des langues étrangères (Cyr 1996 : 4-5).

## **4.2 Les différentes stratégies d'apprentissage**

Les stratégies d'apprentissage peuvent être classifiées de plusieurs façons. Dans cette étude nous nous appuyons sur la classification d'Oxford (1990) qui propose une classification générale des stratégies d'apprentissage en stratégies directes ou indirectes. Les stratégies directes impliquent la manipulation de la langue étudiée, ainsi que la mise en œuvre de processus mentaux. Les stratégies indirectes entourent et soutiennent l'apprentissage (Cyr 1996 :31). Ces deux grandes catégories sont ensuite divisées en six groupes :

**Les stratégies directes** (Oxford 1990 : 15-16) :

1. Les stratégies mnémoniques
2. Les stratégies cognitives
3. Les stratégies compensatoires

**Les stratégies indirectes :**

1. Les stratégies métacognitives
2. Les stratégies affectives
3. Les stratégies sociales

Selon Oxford (1990) toutes les stratégies peuvent encore être classifiées plus en détail. Elle propose une classification concrète de chaque stratégie, d'abord en 19 sous-catégories et ensuite encore en 62 sous-catégories. Ici nous montrerons la typologie des 19 sous catégories :

**1. Les stratégies mnémoniques se divisent dans les catégories suivantes :**

- a) création de liens mentaux (regrouper, classifier, associer, contextualiser)
- b) utilisation d'images et de sons (établir un champ sémantique, utiliser des mots clés, représenter des sons en mémoire)
- c) révision soignée.

d) utilisation des actions

**2. Les stratégies cognitives peuvent être divisées dans les sous-catégories suivantes :**

a) pratique de la langue (répéter, recombinaison, en situations authentiques),

b) réception et émission de messages (comprendre rapidement et utiliser des ressources),

c) analyse et raisonnement (traduire, transférer)

d) création de structures (prendre des notes, résumer, souligner).

**3. Les stratégies compensatoires consistent à :**

a) deviner intelligemment (utiliser des indices linguistiques)

b) surmonter des lacunes (utiliser la langue maternelle, se faire aider, mimer ou faire des gestes, etc.)

De la même façon, les stratégies indirectes se divisent en sous-catégories.

**4. Les stratégies métacognitives comprennent :**

a) concentration des apprentissages (examiner la matière à apprendre, prêter attention)

b) planification et aménagement des apprentissages (découvrir comment une langue s'apprend, s'organiser, se fixer des buts, rechercher des occasions de pratiquer la langue)

c) évaluation de ses apprentissages (s'autocontrôler, s'autoévaluer)

**5. Les stratégies affectives sont les suivantes :**

a) diminution des tensions (utiliser la relaxation, utiliser la musique et l'humour)

b) auto-encouragement (se féliciter, prendre des risques, se récompenser)

c) prise de conscience émotionnelle (écouter son corps, tenir un journal intime, partager ses sentiments)

## **6. Les stratégies sociales consistent à :**

- a) poser des questions (vérifier, solliciter des clarifications et des corrections)
- b) coopérer avec les autres (avec les pairs et avec les locuteurs natifs)
- c) cultiver l'empathie (s'ouvrir à la culture de l'autre, se sensibiliser aux sentiments et aux pensées d'autrui)

Dans cette étude nous nous concentrons sur trois stratégies : *cognitives, métacognitives et socio-affectives*. Nous nous inspirons également de l'étude d'Oxford (1990), qui propose une matrice de ces stratégies en forme de questions concrètes, sur lesquelles nous appuyons la recherche empirique.

### **4.2.1 Les stratégies cognitives**

La stratégie cognitive implique une interaction entre l'apprenant et la langue étudiée, ainsi qu'une manipulation mentale et l'application de techniques spécifiques pour résoudre un problème ou pour exécuter une tâche d'apprentissage. Les stratégies cognitives sont au centre de l'apprentissage. (Cyr 1996 : 46-47). Selon Oxford (1990 : 43) les stratégies cognitives sont les stratégies les plus utilisées parmi les apprenants. En termes concrets, les stratégies cognitives impliquent des actes comme (Cyr 1996 : 47-54, Oxford 1990 : 45-47) :

-pratiquer la langue

-mémoriser

-prendre des notes

-grouper

-réviser

-rechercher

-traduire et comparer

-élaborer et résumer

Ces stratégies cognitives sont très concrètes et facilement observables et, de plus, elles sont les stratégies les plus populaires. Oxford a résumé les stratégies en PRAC<sup>10</sup>, c'est-à-dire que les stratégies cognitives sont pratiques pour l'apprentissage des langues (Oxford 1990 : 43). Il est donc essentiel de *pratiquer la langue*. Souvent les élèves ne se rendent pas compte de l'importance de la pratique langagière. Il faut saisir des occasions de communiquer en langue cible, répéter des mots et des phrases, penser et parler à soi-même etc. Cette pratique peut être mise en évidence en classe ou dans des situations authentiques. Par contre, on distingue le fait de saisir l'occasion et de rechercher des occasions de pratiquer la langue. Les deux faits sont bien sûr importants dans l'apprentissage des langues (Cyr 1996 : 47, Oxford 1996 : 45, Rubin 1987 : 24). Selon Oxford (1990 : 43) le plus important dans la pratique de la langue est de la pratiquer naturellement. Il faut donc se répéter tout le temps, imiter le locuteur natif, pratiquer les sons, reconnaître les expressions idiomatiques (*Ça va ? Ça va*) et pratiquer la langue d'une façon naturelle, c'est-à-dire, discuter, lire et écouter en langue cible.

Il faut également mémoriser et appliquer des techniques mnémoniques, répéter, grouper, ressourcer, prendre de notes, utiliser des mots clés, des images et des champs sémantiques. Oxford (1990) a catégorisé les stratégies mnémoniques à part des stratégies cognitives. *Prendre des notes* veut dire simplement noter les nouveaux mots, les concepts, les expressions idiomatiques, etc., qui peuvent servir à la réalisation d'un acte d'apprentissage. Cette technique est fréquente chez les élèves (Cyr 1996 : 49). *Réviser* et surtout bien réviser est vu comme une stratégie spirale, il faut réviser une structure dans le temps, le jour même, un et deux jour après, une semaine après et ainsi de suite. L'objectif est de sur-apprendre. Le fait d'analyser et de raisonner est une stratégie cognitive capitale. (Cyr 1996 : 49, Oxford 1990 : 45) *L'inférence*, qui veut dire utiliser des éléments connus du texte, utiliser le contexte langagier afin de comprendre le sens et la signification globale d'un texte ou d'un acte de communication. Autrement dit on devine le sens d'une expression à l'aide d'autres éléments. Les élèves ne se précipitent pas sur le dictionnaire, mais essayent de deviner d'abord le sens par le contexte. *La déduction* où l'élève applique une règle en vue de produire ou de comprendre la langue est une procédure à l'inverse de l'inférence. L'élève va du général au spécifique (Oxford 1990 : 46, Rubin 1987 : 24) Souvent l'élève *traduit ou compare* avec sa langue maternelle (ou avec une autre langue) en vue de comprendre le sens de la langue cible. Il peut se servir de sa compétence langagière dans sa langue maternelle afin de comprendre le système et fonctionnement de la langue cible. L'élève utilise aussi des sources de référence au

---

<sup>10</sup> Cognitive strategies are Practical for language learning

sujet, par exemple des dictionnaires pour la *recherche documentaire*. (Cyr 1996 : 53, Oxford 1990 : 46).

L'élève associe les nouveaux mots ou expressions aux mots qu'il a appris bien avant. *Cette élaboration* est une stratégie importante, elle permet de restructurer les connaissances dans la mémoire à long terme, ce qui est au cœur de l'apprentissage. Elle permet à l'élève de construire des connexions entre le texte écrit ou l'énoncé et ses connaissances. Faire un résumé mental ou écrit correspond à une technique cognitive, souvent encouragé par l'enseignant. (Cyr 1990 : 53-54, Oxford 1990 : 47).

#### **4.2.2 Les stratégies métacognitives**

Métacognitive signifie selon Oxford (1990 : 136) «*beyond, beside, or with the cognitive*<sup>11</sup>». Une stratégie métacognitive individuelle consiste à réfléchir sur le processus d'apprentissage, le comprendre et l'organiser ainsi que s'autoévaluer et s'autocorriger. (Cyr 1996 : 42, Oxford 1990 : 136) Les différents types d'apprentissage par métacognition sont *la planification* (se fixer des buts à termes), *l'attention sélective*, *l'autogestion* (comprendre les conditions facilitant l'apprentissage) et *l'autorégulation* (l'acte de vérification et de correction de sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage), *l'identification du problème* et *l'autoévaluation* (Oxford 1990 : 136-139). L'autoévaluation permet à l'élève de choisir les stratégies d'apprentissage qui lui conviennent. L'élève est capable de réfléchir sur sa propre activité d'apprentissage. La métacognition, c'est donc également reconnaître qu'il faut apprendre à apprendre (Le Pape Racine 2004 : 117).

Les stratégies métacognitives aident l'apprenant à devenir encore plus capable d'apprendre des langues. Les stratégies métacognitives sont essentielles pour la réussite de l'apprentissage des langues. Les élèves sont souvent envahis par trop de « nouveautés » (le vocabulaire, les règles, les systèmes d'écriture etc.) et ils perdent leur objectif et leur but qui sont l'apprentissage des langues. Les stratégies métacognitives comme l'organisation, la planification, l'anticipation et le fait de fixer des objectifs aident l'élève dans son apprentissage. Pourtant les élèves disent utiliser moins souvent ces stratégies métacognitives (Oxford 1990 : 136-138).

---

<sup>11</sup> "Au-dessus, à côté ou avec la cognitive"

L'autoévaluation est considérée essentielle pour l'apprentissage (Jaakkola 2000 : 11). Les connaissances et les savoirs métacognitifs permettent à l'élève de chercher les situations d'usage et de pratique de la langue en fixant des objectifs pour lui-même et selon son apprentissage. La connaissance de soi comme apprenant est primordiale pour l'évolution et pour la progression individuelle dans l'apprentissage des langues (Jaakkola 2000 : 12).

La typologie des catégories métacognitives par actes d'apprentissage (Cyr 1996 : 42-46, Oxford 1990 : 138-140) :

- planifier et fixer les objectifs
- prêter attention
- comprendre les conditions d'apprentissage (l'autogestion)
- vérifier et corriger (l'autorégulation)
- identifier les problèmes
- évaluer ses actions (l'autoévaluation)

### **4.2.3 Les stratégies socio-affectives**

Les stratégies socio-affectives impliquent une interaction avec les autres locuteurs pour favoriser l'appropriation de la langue cible et aussi le contrôle et la gestion de la dimension affective personnelle. La dimension affective a une importance aussi grande que le rôle social de la langue. Dans la pratique, cette stratégie signifie par exemple que l'apprenant pose des questions de clarification et de répétition (au professeur ou à un locuteur natif), qu'il coopère avec les autres et qu'il communique (Cyr, 1996 :55).

Oxford (1990 : 140) explique les stratégies socio-affectives en deux parties en les séparant en stratégies affectives et sociales. Le terme *affectif* se réfère aux émotions, attitudes, motivations et valeurs. Il est difficile de comprendre ou évaluer l'importance de ces facteurs affectifs. Il faut essayer de diminuer la tension vis-à-vis de l'apprentissage des langues, de s'autoencourager et de prendre son pouls. L'élève peut utiliser la relaxation ou la méditation

avec l'aide de la musique par exemple. Un certain stress peut par contre aider l'élève à mieux « performer » mais une anxiété trop forte le bloque. Par exemple la peur, la frustration, la démotivation, l'insécurité compliquent et bloquent l'apprentissage. Il est important que l'élève arrive à s'encourager et se féliciter. Il faut oser prendre des risques dans des situations d'apprentissage, il ne faut pas avoir peur de faire des fautes et des erreurs. (Oxford 1990 : 140-144).

La typologie de la stratégie socio-affective peut être classifiée approximativement en trois actes (Cyr 1996 :55-57, Oxford 1990 : 143-144) :

- demander de répéter et solliciter des clarifications et explications
- coopérer et interagir avec les autres
- gérer les émotions et réduire l'anxiété

### **4.3 Les stratégies d'apprentissage des langues dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)**

Le CECR offre une base commune pour les programmes de langues en Europe. Il décrit les connaissances et aptitudes que les apprenants doivent acquérir pour utiliser des langues dans le but de la communication. Il définit les niveaux de compétence et il donne des outils concrets aux enseignants afin qu'ils puissent répondre aux besoins des apprenants. (CERC 2001 : 9).

Le CECR prend une perspective actionnelle et de ce point de vue il propose des caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue comme suit :

*« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. » (CECR 2001 : 15).*

Dans le chapitre 6 (CECR 2001 : 103-119) le cadre présente les opérations d'apprentissage. En premier, il définit les objectifs d'apprentissage, incluant les compétences nécessaires, la capacité de mettre ces compétences en œuvre et la capacité d'utiliser les stratégies nécessaires pour mettre en œuvre ces compétences. Le CECR ne se fonde pas sur une théorie quelconque de l'apprentissage. Il reste ouvert aux différents types d'acquisition et d'apprentissage, mais il prend en compte que les apprenants ont des réactions variées selon l'âge, la nature et l'origine, et que les variations se retrouvent parmi les enseignants, les méthodes etc.

Dans les descripteurs des niveaux communs, les stratégies sont prises en compte en tant que descripteurs de « capacité à faire ». Les stratégies d'apprentissage des différentes activités décrites se catégorisent en quatre classifications et ensuite en multiples stratégies concrètes. Les quatre stratégies sont :

**1. Planification**

**2. Exécution**

**3. Contrôle / Évaluation**

**4. Remédiation**

Dans les *activités de production* (qui peuvent être considérées comme parler, écrire, écouter ou lire), les stratégies nommées pour la production de langue se sous-divisent encore en ressources concrètes de l'apprenant :

1. Répétition ou préparation, localisation des ressources, prise en compte du destinataire ou de l'auditoire, adaptation de la tâche et du message
2. Compensation, construction sur un savoir antérieur, expérimentation
3. Contrôle des résultats
4. Autocorrection

Dans les *activités de réception* (l'écoute ou la compréhension de l'oral et la lecture ou la compréhension de l'écrit) les stratégies d'apprentissage s'identifient dans les alternatives comme suit :

1. Cadrer (choisir un cadre cognitif, mettre en œuvre un schéma et créer des attentes)
2. Identifier des indices et en tirer une déduction

3. Vérifier des hypothèses
4. Réviser les hypothèses

Dans *les activités d'interaction*, les stratégies d'apprentissage recouvrent les stratégies suivantes :

1. Cadrer et sélectionner un mode d'action, planifier les échanges
2. Prendre son tour, coopération interpersonnelle, coopération de pensée, demander de l'aide
3. Contrôler le schéma et l'action, contrôler l'effet et le succès
4. Faire clarifier, clarifier, remédier à la communication

*Les activités de remédiation* (interprétation, la traduction, le résumé et la reformulation) utilisent les stratégies :

1. Développer le savoir antérieur, localiser les ressources, préparer un glossaire, sélectionner les unités d'interprétation
2. Anticiper, enregistrer les possibilités et les équivalences, combler les lacunes
3. Vérifier la cohérence des textes et des usages
4. Affiner à l'aide de dictionnaires et de thésaurus, consulter des spécialistes et des sources

(CECR 2001 : 48-73).

A notre avis, le CECR définit bien les stratégies d'apprentissage nécessaires par rapport aux différents niveaux communs des apprenants. Les stratégies d'apprentissage sont considérées importantes et utiles dans l'apprentissage des langues. Les affirmations très pratiques et concrètes sont des outils capitaux pour les apprenants et les enseignants.

#### **4.4 Les stratégies d'apprentissage des langues en Finlande dans le programme cadre**

Les stratégies d'apprentissage des langues étrangères sont définies en détail dans le programme cadre finlandais. Il s'appuie sur le CECR. Dans le programme cadre finlandais les stratégies d'apprentissage sont déterminées en termes concrets. A part les compétences linguistiques et les connaissances culturelles, l'élève devra *apprendre à apprendre des langues*. Ici, nous allons voir d'abord les stratégies catégorisées par classes scolaires et après par niveaux de langues.

### Les classes de 3 à 6

Pour les classes entre 3 et 6, les stratégies d'apprentissage consistent à apprendre à se comporter de façon responsable et active dans des situations d'apprentissage des langues, à pratiquer des situations en paires ou en petits groupes dans l'apprentissage de la langue, à utiliser un manuel, un dictionnaire et tout autre outil d'acquisition de l'information de façon indépendante, à utiliser les nouveaux mots et les nouvelles structures dans leurs propres productions et à reconnaître leur propre force ou faiblesse en tant qu'apprenant, évaluer leur travail et leurs connaissances linguistiques dans les différents domaines de compétence en relation avec les objectifs fixés (Programme cadre 2004 : 175-185).

### Les classes de 7 à 9

Pendant les classes entre 7 et 9, les élèves devront apprendre à utiliser des approches de travail et des stratégies d'apprentissage efficaces du point de vue de l'étude de la langue, et à les utiliser dans leur propre langue maternelle, à utiliser les technologies de l'information et de communication dans l'acquisition de la communication et de l'information, à réaliser des projets à petite échelle de façon indépendante ou en groupe et à évaluer leur propre travail et leurs connaissances dans différents domaines, en rapport avec les objectifs et dans le but de changer leur méthode de travail si nécessaire (Programme cadre 2004 : 185-190).

### Les niveaux de langues A et B

Dans le programme cadre, nous trouvons des définitions plus détaillées des stratégies d'apprentissage catégorisées par le niveau de langue (langue A, B ou C). Nous nous intéressons ici surtout aux apprenants de l'école primaire et nous regardons les stratégies d'apprentissage dans le programme cadre finlandais pour les classes 3 à 6. La langue A1 commence en troisième et la langue A2 en quatrième. Les stratégies d'apprentissage sont divisées en objectifs et en descriptions des connaissances nécessaires requises d'un élève moyen et d'un bon élève.

### La langue A1

Dans la troisième classe, les objectifs des stratégies d'apprentissage du français langue A1 présupposent que l'élève travaille activement dans les situations d'apprentissage. L'élève sait utiliser les manuels, il sait travailler en groupe ou en paires et il arrive à évaluer ses méthodes d'apprentissage.

*Un élève moyen* cherche à utiliser diverses méthodes de travail et d'évaluation typiques, qui conviennent à son âge. Il participe au travail en classe et fait ses devoirs suivant ses capacités. L'élève travaille activement en classe et il sait utiliser les méthodes de travail ainsi que travailler en groupe ou en paires.

En quatrième classe les objectifs des stratégies d'apprentissage imposent à l'élève l'obligation d'être responsable et actif dans les situations d'apprentissage de langues. L'élève apprend à se servir des situations de groupe et de paires dans son apprentissage, à utiliser indépendamment le matériel d'enseignement et à évaluer ses aptitudes dans les divers domaines d'apprentissage d'une langue étrangère. La description des connaissances d'un élève moyen sur les stratégies d'apprentissage est similaire à celle du savoir d'un élève de troisième. Les connaissances d'un bon élève sont également similaires à celles de la troisième classe, sauf qu'on rajoute le savoir de s'autoévaluer par rapport aux objectifs.

### La langue A2

La langue étrangère optionnelle A2 commence en quatrième classe et les objectifs des stratégies d'apprentissage sont les mêmes que pour la langue A1. La description des connaissances d'un élève moyen consiste à savoir utiliser diverses méthodes de travail et s'autoévaluer, ainsi que savoir travailler en groupe ou par deux, et l'élève participe en classe et fait ses devoirs d'après ses capacités. La description d'un bon élève est presque identique, mais on rajoute quelques mots descriptifs : l'élève participe activement, il fait ses devoirs avec responsabilité.

Les langues A1 et A2 ont les mêmes stratégies d'apprentissage à la cinquième classe. L'élève cherche à connaître ses méthodes d'apprentissage des langues étrangères. L'élève apprend à évaluer ses connaissances d'une façon pratique et fonctionnelle. Il apprend à utiliser d'autres sources, comme le dictionnaire, dans son apprentissage. Il sait assumer sa responsabilité en groupe et en paires.

Les descriptions des connaissances des stratégies d'apprentissage d'un élève moyen contiennent des éléments divers. L'élève essaie d'utiliser des méthodes d'évaluation et de travail adéquate pour son âge. Il participe en classe et fait ses devoirs selon ses capacités et il essaie d'évaluer ses propres connaissances, au moins un peu. Un bon élève sait utiliser diverses méthodes efficacement et il utilise bien les autres sources (comme le dictionnaire), il participe activement et il sait évaluer ses connaissances avec une habitude apprise.

En dernière année de l'école primaire (6<sup>ème</sup> classe), les objectifs et les connaissances acquis sur stratégies d'apprentissage sont les mêmes pour les langues A1 et A2. Les objectifs consistent à apprendre à fonctionner activement et avec responsabilité dans les situations d'apprentissage de langue. L'élève sait travailler en groupe et en paires, il sait utiliser indépendamment plusieurs sources d'apprentissage. Il apprend à utiliser de nouveaux mots et de nouvelles structures de la langue dans ses productions langagières. L'élève apprend à reconnaître ses forces et ses faiblesses et il apprend à évaluer son propre travail et ses connaissances dans les différents domaines de langue par rapport aux objectifs.

La description des connaissances d'un élève moyen comprend la capacité d'utiliser quelques méthodes effectives d'apprentissage de langues, comme l'usage d'un manuel et d'un dictionnaire, ainsi que la capacité de travailler en groupe et par deux. Un bon élève utilise naturellement des méthodes effectives d'apprentissage de langue étrangère comme travailler en groupe ou par deux, et utiliser le manuel et le dictionnaire. Il comprend l'importance de la pratique authentique dans son apprentissage des langues (Programme cadre 2004)

Nous pouvons remarquer que toutes les stratégies d'apprentissage mentionnées dans cette étude (cognitives, métacognitives et socio-affectives) sont impliquées dans l'apprentissage des langues dans le programme cadre finlandais. Comment ces stratégies doivent être mises en pratique n'est pas spécifié dans le programme cadre. L'enseignant choisit ses méthodes d'enseignement et les élèves utilisent leurs stratégies d'apprentissage personnelles. Il serait intéressant de savoir comment les stratégies dans le programme cadre et les stratégies individuelles se rejoignent. Le choix de la stratégie d'apprentissage est toujours personnel et individuel.

#### **4.5 Les facteurs du choix des stratégies d'apprentissage**

Il existe plusieurs facteurs qui favorisent le choix d'une ou de plusieurs stratégies d'un apprenant individuel. Les facteurs peuvent être liés à *la personnalité* (le style d'apprentissage, l'extraversion, l'introversion) ou à *l'ordre biographique*, (l'âge, le sexe, l'origine ethnique et la langue maternelle). Ils peuvent être *personnels* ou *affectifs* (les attitudes et la motivation), ou encore *situationnels*, qui relèvent de la langue cible, du niveau de connaissance de l'élève et des approches pédagogiques utilisées (Cyr 1996 : 82).

*Les facteurs dits d'ordre biographique* sont des éléments comme l'âge, le sexe, l'origine ethnique et la langue maternelle. Ce sont des facteurs indépendants de la volonté de l'apprenant. L'âge de l'apprenant joue un rôle important dans le choix d'une stratégie d'apprentissage. Les enfants n'utilisent pas les mêmes stratégies que les adolescents ou les adultes. Souvent, surtout les stratégies métacognitives évoluent graduellement avec le temps. (Cyr 1966 : 88).

*Les facteurs d'ordre situationnel* contiennent le degré de compétence de l'apprenant, les approches ou méthodes pédagogiques, la langue cible et les différentes tâches d'apprentissage. La compétence de l'élève est un facteur important dans le choix de la stratégie. Un débutant n'utilise pas les mêmes stratégies qu'un étudiant avancé. On peut surtout remarquer que la stratégie change avec le temps. Les méthodes et les approches utilisées par l'enseignant jouent un rôle dans le choix de la stratégie. Quelques fois, les enseignants sont peu conscients des approches stratégiques des élèves et ne savent pas en favoriser l'utilisation (Cyr 1996 : 92). La langue cible a une importance dans le choix de la stratégie d'apprentissage. Certaines langues sont considérées comme faciles et d'autres comme difficiles. Les langues perçues comme étant difficiles attirent sûrement des élèves plus motivés et sérieux, donc les stratégies utilisées varient plus. Mais il n'est pas évident de confirmer qu'une langue est plus difficile à apprendre qu'une autre, l'approche étant très personnelle. Les différentes tâches d'apprentissage, par exemple l'écrit et l'oral, peuvent être l'objet de différentes stratégies d'apprentissage. L'autocorrection, par exemple, est considérée plus rentable à l'écrit qu'à l'oral. (Cyr 1996).

*Les facteurs d'ordre affectif* sont complexes tels *la motivation et l'attitude*. La motivation peut être distinguée entre la motivation instrumentale et la motivation intégrative. La motivation instrumentale signifie une envie d'obtenir des avantages et du profit grâce à l'apprentissage d'une langue étrangère, par exemple la motivation de l'élève de recevoir des bonnes notes et plus tard un bon emploi. Ce type de motivation est plutôt un type scolaire. La motivation intégrative se concentre sur les connaissances et les attitudes positives vis-à-vis de la culture et de la société en question. L'apprenant veut s'intégrer lui-même dans la société et dans la culture qu'il étudie. (Laurén 1994 : 77).

Il semble qu'un apprenant motivé utilisera une variété de stratégies. La motivation n'est pas seulement quelque chose d'interne et de personnel, mais elle est affectée par des séries de facteurs externes (les méthodes et pédagogies, les exigences de l'environnement etc.).

L'attitude face à la langue cible et face à l'apprentissage sont des facteurs importants pour le choix de stratégies (Cyr 1996 : 93-96).

Les différents facteurs déterminent le choix que fait l'élève au sujet des stratégies d'apprentissage : on peut conclure que les facteurs les plus importants semblent être, à part l'âge, les variables de l'ordre affectif et psychologique (la tolérance à l'ambiguïté, la motivation et l'attitude) qui ont plutôt plus d'effet sur l'engagement de l'apprenant à son choix de stratégies. Quelques ordres situationnels ont bien sûr un effet primordial sur le choix.

## **5 LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

### **5.1 Le français langue étrangère**

Le concept de langue étrangère se construit du simple fait de l'opposition à la langue maternelle, c'est-à-dire que toute langue non maternelle est une langue étrangère. Du point de vue didactique, une langue étrangère devient étrangère au moment où elle est l'objet linguistique de l'enseignement et de l'apprentissage, qui s'oppose à la langue maternelle. Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux auxquels elle n'est pas la langue maternelle (Cuq & Gruca 2005 : 93-94). En Finlande, le français est toujours enseigné en tant que langue étrangère (FLE). Il ne joue pas un rôle statutaire ou social. Souvent, l'apprentissage est assez tardif. Par contre, quand l'enseignement commence très tôt (le cas de l'immersion linguistique), on approche de peu l'enseignement du français comme langue maternelle ou seconde<sup>12</sup> (Cuq & Gruca 2005 : 101).

Dans la méthodologie d'enseignement et d'apprentissage, il est indispensable de se concentrer sur l'élève et sur ses besoins de manière à lui proposer un parcours d'apprentissage. Les besoins de l'élève constituent le point de départ de tout enseignement d'une langue étrangère. Il s'agit de mettre en place des offres d'enseignement diversifiées à partir desquelles l'élève choisit ce qui lui convient. C'est au professeur d'individualiser l'enseignement de l'élève. L'option pédagogique de mettre l'élève au centre prend une importance dans le processus didactique (Porcher 1995 : 23-24).

---

<sup>12</sup> Français langue seconde (FLS) est enseignée dans les pays où le français a un statut particulier comme en Belgique ou en Suisse)

## **5.2 La didactique du français**

Les composantes linguistiques de l'apprentissage, et savoir comment une langue fonctionne sont nécessaires dans l'apprentissage. Le rôle des sciences du langage dans la didactique du français reste important. Il est nécessaire de disposer des descriptions linguistiques, qui permettent de repérer le fonctionnement de la langue pour développer l'apprentissage. (Porcher 1995).

Les savoirs enseignés dans une classe de français sont en premier lieu : la langue écrite, l'expression orale et écrite, la compréhension orale et écrite, ainsi que l'élément culturel (Chiss, David, Reuter 2005 : 174). Nous allons dans cette étude nous appuyer sur le CECR et utiliser la classification de différentes activités :

### **1. La réception**

- l'écoute (ou compréhension de l'oral)
- la lecture (ou compréhension écrite)

### **2. La production**

- la langue parlée (ou expression orale)
- l'écriture (ou expression écrite)

#### **5.2.1 La réception**

##### **5.2.1.1 La compréhension orale**

Le terme compréhension orale peut être décrit selon Robert (2002 : 32) par « l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur ». Cette opération nécessite la connaissance du code oral d'une langue. Dans la didactique de l'enseignement et l'apprentissage de la langue, la compréhension de l'oral comprend la volonté de l'enseignant de mettre les apprenants au contact de formes orales avec la langue. L'apprenant doit identifier des suites de sons et le rôle de la perception auditive est important. Toutes activités d'exposition à la langue étrangère et tous les exercices classiques de phonétique éduquent l'oreille de l'apprenant. Mais le plus important est bien sûr la compréhension du sens, comme

décrivent Cuq & Gruca (2005 : 161), « *mais, que ce soit pour l'oral comme pour l'écrit, le sens ne se trouve ni dans les sons, ni dans les lettres, ni dans les syllabes, ni dans les mots, mais résulte de leurs organisations et des liens que ces éléments instaurent entre eux* ».

Le CECR (2001 : 54) mentionne, dans l'activité de compréhension orale, des pratiques dans lesquelles l'apprenant peut utiliser sa compréhension de l'oral, par exemple écouter des annonces publiques, fréquenter des médias et être spectateur.

### **5.2.1.2 La compréhension écrite**

L'acquisition de la compréhension écrite en langue étrangère est un processus qui résulte à la fois du transfert des connaissances de sa propre langue maternelle, du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles et de ses connaissances et expérience du monde en général. Lire n'est pas seulement un décodage de signes, mais encore une construction de sens. La lecture est une interaction entre le texte et le lecteur. (Cuq & Gruca 2005 : 106). Selon Robert (2002 : 32) la compréhension écrite en didactique de langue est définie comme « l'opération mentale de décodage d'un message écrit par un lecteur ».

L'apprenant, selon le CECR (2001 : 57), reçoit et traite des textes écrits par les activités ; par exemple l'apprenant lit pour s'orienter, lit pour s'informer et pour suivre des instructions et il lit aussi pour le plaisir.

## **5.2.2 La production**

### **5.2.2.1 L'expression orale**

La prédominance de l'oral s'explique par l'accroissement du souci des apprenants à l'égard de leur compétence de compréhension orale. En effet, la prononciation fait ressortir la première identité sociale attribuée. On classe un individu par la prononciation (Porcher 1995). La maîtrise de la langue orale est estimée à travers des échanges primaires, par exemple, l'habilité à parler de façon continue, sans arrêt des mots, c'est-à-dire à parler une langue couramment. Savoir parler couramment consiste à reproduire les phonèmes, les sons, les intonations, le rythme etc. spécifiques d'une langue étrangère (Cuq & Gruca 2005 : 179).

Dans les activités (le CECR 2001 : 48) d'expression orale, l'apprenant produit un texte ou énoncé oral pour les auditeurs. Les activités orales peuvent être, par exemple, des annonces

publiques, des exposés, et elles peuvent aussi inclure la lecture d'un texte à haute voix, la prise de parole spontanée, ou même le chant.

### **5.2.2.1 L'expression écrite**

L'expression de l'écrit, écrire un texte, ne consiste pas seulement à produire une série de structures linguistiques et des phrases bien construites, mais aussi à réaliser des procédures de résolution des problèmes, par exemple rédiger un texte. Bien sûr la grammaire et la construction de phrases simples ou complexes restent importantes dans l'écriture. Il est primordial dès le début de l'apprentissage de rédiger des textes de la vie courante et de progressivement complexifier les consignes et de mettre l'apprenant dans des situations authentiques (Cuq & Gruca 2005 : 184-186).

Dans les activités d'expression écrite (le CECR 2001 : 51), l'apprenant produit un texte écrit pour les lecteurs, par exemple il remplit des formulaires et des questionnaires, il écrit des articles ou produit des affiches, rédige des rapports, écrit des textes libres et personnels.

Dans la partie théorique, nous avons présenté les théories de stratégies d'apprentissage en nous concentrant sur les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives. Nous avons également montré comment les stratégies d'apprentissage ont été prises en compte dans le CERF et dans le Programme cadre finlandais. Ensuite, nous avons vu les facteurs qui jouent dans le choix de stratégies d'apprentissage. En dernier, nous avons présenté la didactique du français comme langue étrangère. Dans la partie empirique qui suit, nous allons essayer d'appliquer la méthodologie qui précède dans notre étude théorique.

## **6 LA RECHERCHE EMPIRIQUE**

### **6.1 La méthodologie de la recherche**

Les recherches descriptives et comparatives tentent de dessiner un phénomène ou un objet étudié avec précision. La recherche descriptive analyse typiquement les qualités, les fréquences, l'exactitude et la fiabilité. Les variables ont la même position dans l'étude. La recherche comparative essaie de trouver des différences dans les phénomènes étudiés. La

recherche explicative, par contre, essaye d'interpréter les rapports qu'entretiennent les phénomènes entre eux. Dans notre étude, nous utilisons une méthodologie qui mélange la *recherche descriptive à la recherche comparative*. Nous allons décrire les réponses des apprenants, les analyser et les comparer par rapport aux différentes classes scolaires étudiées. Cette recherche empirique relève davantage de la recherche qualitative que de la recherche quantitative. Il est possible d'utiliser ces deux méthodes de recherche dans la même étude (Alasuutari, 1995: 32). Avant de pouvoir analyser les réponses nous utilisons *les méthodes quantitatives*. Nous situons les réponses d'apprenants dans les tableaux d'Excel par thème, ensuite nous calculons les moyennes des réponses par classes étudiées. Cette méthode quantitative permet d'utiliser des chiffres comme moyen d'analyse plus spécifique.

## **6.2 Le questionnaire**

Dans cette étude nous voulons savoir comment les élèves apprennent la langue française, quelles sont leurs stratégies d'apprentissage et quels sont leurs difficultés et leurs points forts. Le questionnaire destiné à ces apprenants comprend trois parties. Les élèves de l'école franco-finlandaise ont rempli les trois parties du questionnaire pendant le cours après une introduction de l'étude faite par moi-même. Les questions ont été expliquées et les apprenants ont pu poser des questions sur les différentes parties. Les élèves de l'école primaire ordinaire l'ont rempli pendant leur cours de français avec une introduction et explication de la part de leur enseignant. Les lycéens ont rempli le questionnaire à deux reprises : 1<sup>ere</sup> et 2<sup>ème</sup> pendant leur cours et le 3<sup>ème</sup> à la maison. La durée de remplissage du questionnaire a varié de 10 minutes à une demie heure. Les apprenants ne l'ont pas trouvé trop compliqué, ni trop difficile.

### Les parties du questionnaire :

1. La première partie contient des questions ouvertes sur l'élève, l'âge, le sexe, des informations sur sa langue maternelle, des questions personnelles et affectives des études du français par exemple la durée des études et la motivation.
2. La deuxième partie porte sur des questions fermées, des questions à choix sur la compréhension, la prononciation, la lecture, l'écriture, la phonétique, la grammaire, le vocabulaire et les connaissances culturelles du français. Les élèves cochent leur choix par rapport à l'élément de choix : très difficile, assez difficile, moyen, assez facile ou très facile.

3. La troisième partie est composée d'affirmations (au total 32) sur l'apprentissage du français. L'élève choisit sa réponse personnelle par rapport à l'affirmation : rarement, de temps en temps, souvent et jamais.

### **6.3 Le groupe cible**

Dans notre étude, nous utilisons des termes différents pour définir la personne étudiée : un apprenant, un/une élève, un/une étudiant. Le terme *apprenant* est un terme global englobant un élève, un étudiant, un lycéen, un jeune. Ce terme apprenant offre un double avantage : il permet de définir tous les publics quels que soient l'âge et la morphologie, le suffixe en « ant » laissant entendre un rôle actif. (Robert 2002 : 10). Nous utilisons le terme « élève » en voulant désigner les apprenants de l'école primaire ou de l'école franco-finlandaise. Les termes « étudiant » ou « lycéen » sont employés en désignant les apprenants du lycée.

#### Apprenant :

1. Élève (l'apprenant de l'école primaire)
2. Étudiant (l'apprenant du lycée)
3. Lycéen (l'apprenant du lycée)

Nous avons soumis le questionnaire à des élèves de différentes écoles de Tampere :

1. École primaire de la filière franco-finlandaise (classes 1-6)
2. École primaire ordinaire (classes 1-6)
3. Lycée ordinaire

#### École primaire de la filière franco-finlandaise

Nous avons choisi des élèves de deux classes de l'école franco-finlandaise : les classes 5 et 6. La classe 5 contient 21 élèves (13 garçons et 8 filles). La classe 6 comprend également 21 élèves, dont 16 filles et 4 garçons. Les élèves ont entre 11 et 12 ans et ils ont été immergés

dans la langue française depuis 6 à 8 ans en moyenne, ils ont presque tous fait partie de l'école maternelle franco-finlandaise dès leurs 4 ans.

Les élèves de la filière franco-finlandaise sont un groupe cible très important pour cette étude. Nous voulons savoir si ces élèves ont des stratégies d'apprentissage ou des difficultés spécifiques lors de leur apprentissage du français. Nous voulons également comparer l'apprentissage du français des élèves en immersion linguistique aux élèves des écoles ordinaires finlandaises, avec l'objectif de distinguer les différences ou les similitudes possibles.

### École primaire ordinaire

Les élèves de l'école primaire ordinaire sont en 5<sup>ème</sup> classe ou en 6<sup>ème</sup> classe et ils ont entre 10 et 12 ans. Ils ont répondu au questionnaire sur les stratégies d'apprentissages au cours de la 5<sup>ème</sup> classe au printemps 2007 et au questionnaire sur la langue français et la motivation au cours de la 6<sup>ème</sup> classe en automne 2008. C'est donc la même classe dans les résultats et l'analyse.

Cette classe, étudiant le français langue étrangère, est un groupement de deux classes distinctes. Ils sont 17 au total (8 filles et 9 garçons). Ils ont choisi la langue française comme langue A2 facultative dès la classe 4, donc ils l'ont étudiée depuis deux ans maintenant (2 heures par semaine). Il est intéressant de voir quelles sont leurs stratégies d'apprentissage et leurs difficultés dans leur apprentissage du français.

### Lycée ordinaire

Les étudiants du lycée sont des étudiants de première année de lycée. Ils ont entre 17 et 18 ans, la classe contient entre 9 et 11 étudiants. Deux niveaux de classes ont été fusionnés au deuxième semestre et les étudiants de langue B2 et B3 se sont trouvés ensemble.

## 7 LES RESULTATS DE LA RECHERCHE

### 7.1 Les parties didactiques dans l'apprentissage du français

Les difficultés ou les facilités dans l'apprentissage de la langue française sont très différentes parmi les élèves. Les difficultés et les facilités se trouvent divisées entre plusieurs parties didactiques. Les élèves ont choisi pour chaque partie didactique ce qu'ils pensent de leur apprentissage du français. Les choix sont : *très difficile, assez difficile, moyennement difficile, assez facile, très facile*. Les nuances entre les choix sont à décider individuellement. Il se peut que les nuances entre « assez » et « très » difficile soient considérées comme éloignées l'une de l'autre, parce qu'il y a moins de réponses « très difficile » ou « très facile ». Nous avons choisi ici sept catégories didactiques, pour voir et comprendre quelles sont les difficultés les plus communes parmi les différents élèves :

1. La compréhension de la langue française
2. La prononciation de la langue française
3. La lecture de la langue française
4. L'écriture de la langue française
5. Le français, la langue parlée
6. La grammaire française / le vocabulaire
7. Les connaissances culturelles françaises

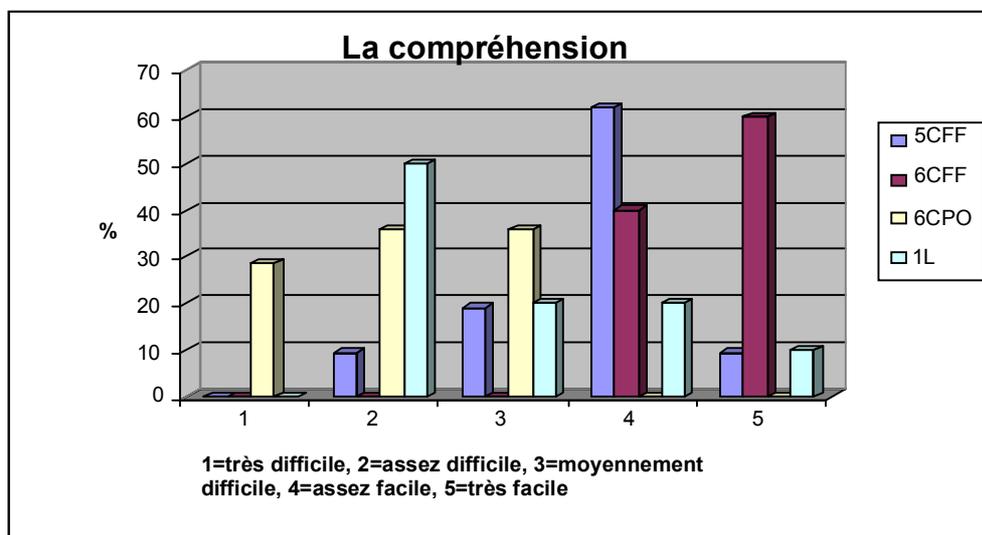
Nous pouvons classer ces catégories en deux grands groupes concrets ; en réception et en production (selon CECR). Les activités didactiques 1 et 3 appartiennent à la réception de langue et les activités 2, 4,5 et 6 à la production de langue. L'activité 7 reste à part.

Le nombre des réponses des élèves et des étudiants est reparti comme ci-après :

6 <sup>ème</sup> classe de l'école franco-finlandaise (6CFF)	21
5 <sup>ème</sup> classe de l'école franco-finlandaise (5CFF)	21
1 <sup>er</sup> année du lycée (1L)	11
6 <sup>ème</sup> classe de l'école primaire ordinaire (6CPO)	14

### 7.1.1 La compréhension de la langue française

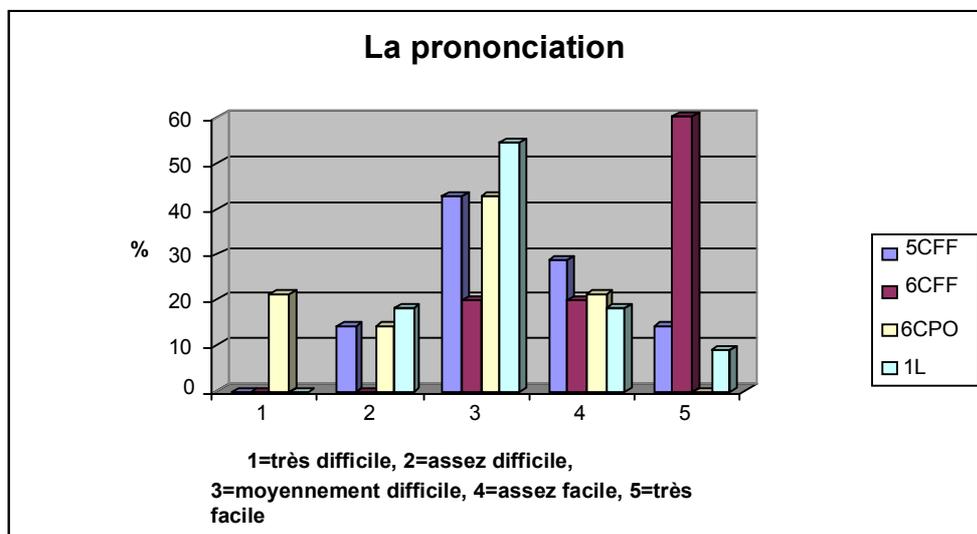
La compréhension de la langue française est considérée par la plupart des élèves de la classe 5 et 6 de l'école franco-finlandaise comme une chose assez facile. Quelques élèves de la classe 6 ont également considéré cette catégorie comme très facile. Quelques élèves de la classe 5 ont pourtant pensé que la compréhension est une chose assez difficile ou moyennement difficile. Les élèves de l'école primaire considèrent la compréhension comme plutôt très ou assez difficile, mais aussi moyennement difficile. Aucun élève ne pense que la compréhension soit dans la catégorie assez ou très facile. En revanche la moitié des étudiants du lycée voient la compréhension de la langue française comme une chose assez difficile et l'autre moitié par contre la considère comme moyennement difficile ou assez facile.



### 7.1.2 La prononciation de la langue française

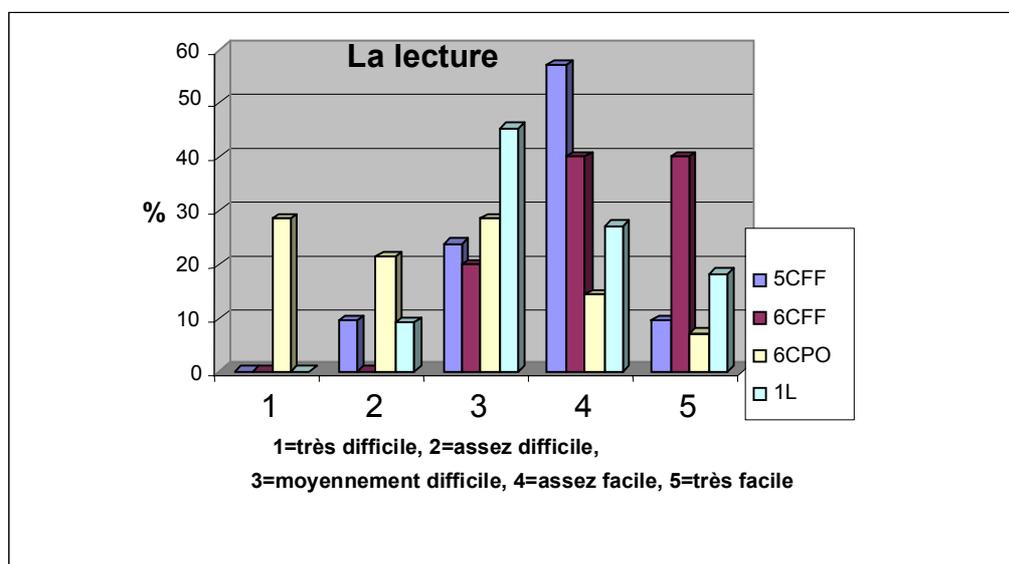
Les élèves de la classe 5 de l'école franco-finlandaise trouvent que la prononciation rentre dans la catégorie moyennement difficile et assez facile, mais pourtant quelques élèves pensent que prononcer le français est une chose assez difficile. Les élèves de la classe 6 se sont divisés dans ces choix assez uniformément en trois : moyennement difficile 29%, assez facile 29% et très facile 33%. Presque la moitié des élèves de la classe 6 primaire considère la prononciation comme moyennement difficile, mais aussi 21% d'entre eux la jugent comme très difficile et 21 % assez facile. La moitié des lycéens considèrent la prononciation de la

langue française comme moyennement difficile. Les autres la trouvent assez difficile ou assez facile.



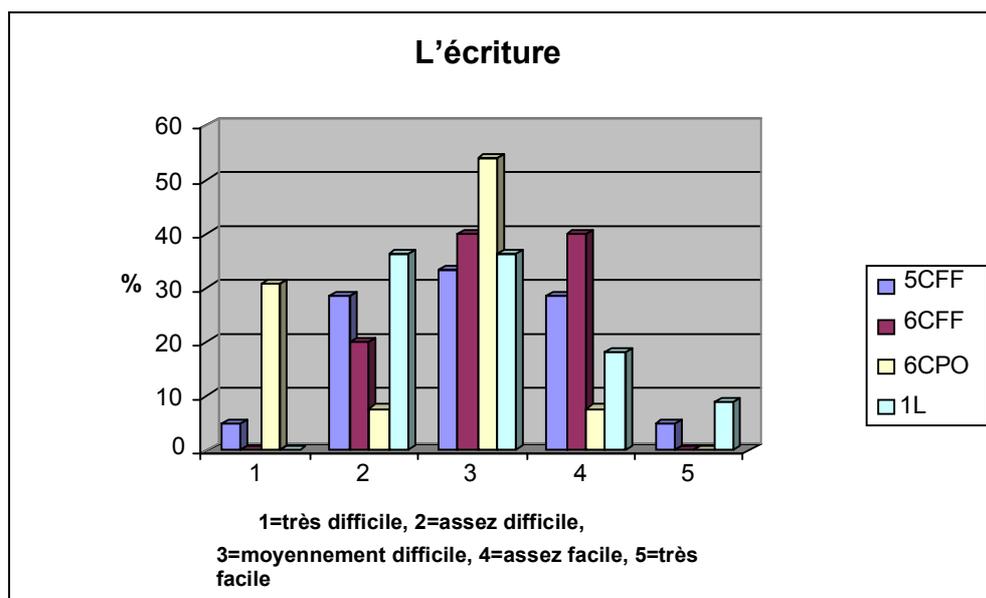
### 7.1.3 La lecture de la langue française

La lecture du français est considérée comme assez facile par plus de la moitié d'élèves de la classe 5 de l'école franco-finlandaise. La classe 6 trouve que la lecture est appropriée équitablement dans les différentes catégories. La classe 6 de l'école primaire ordinaire pense aussi assez équitablement que la lecture est plutôt très, assez difficile ou moyennement difficile. Seuls quelques élèves pensent que la lecture est assez facile ou même très facile. La moitié des lycéens considèrent la lecture comme moyennement difficile et 27 % d'eux assez facile ou encore 18 % d'eux très facile.



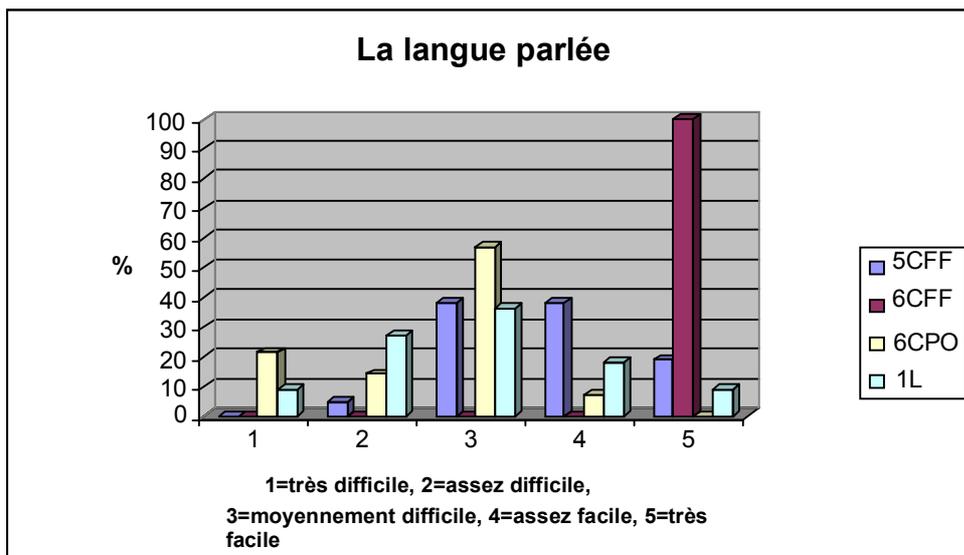
### 7.1.4 L'écriture de la langue française

L'écriture du français est plutôt considérée par les élèves de l'école franco-finlandaise comme quelque chose d'assez difficile ou moyennement difficile. Les élèves de l'école primaire trouvent l'écriture moyennement difficile, mais aussi très difficile. Les lycéens trouvent également que l'écriture est même très difficile.



### 7.1.5 Le français, la langue parlée

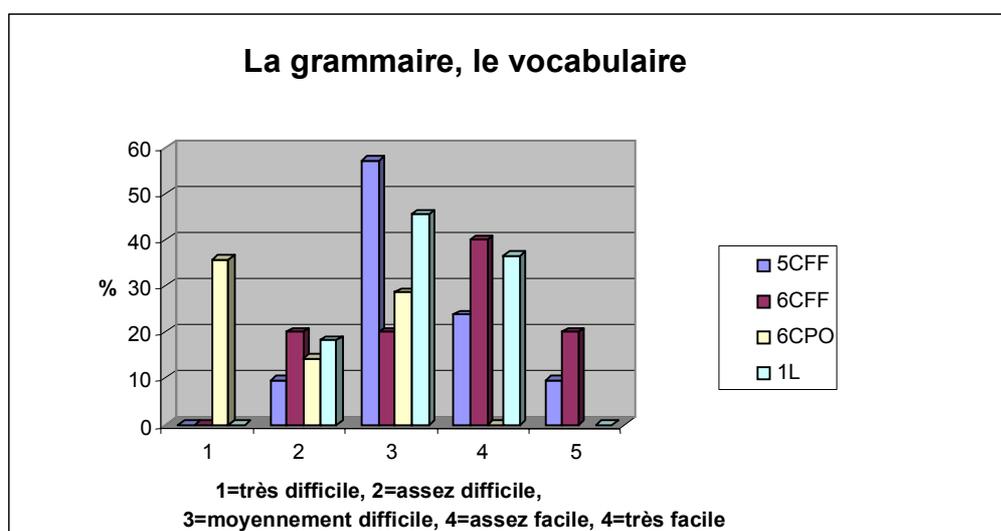
Parler français est pour les élèves franco-finlandais une chose assez ou même très facile. Les élèves de la classe 6 sont confortables vis-à-vis de la langue parlée, presque tous les élèves la considèrent comme très facile. Dans la classe 5 les élèves sont partagés entre moyennement difficile, assez facile et très facile. La moitié des élèves de la classe 6 de l'école primaire considèrent la langue parlée comme étant plutôt moyennement difficile mais également très difficile (21%) ou assez difficile (14%). Les étudiants du lycée trouvent que le français parlé est plutôt assez difficile ou moyennement difficile.



### 7.1.6 La grammaire française / le vocabulaire

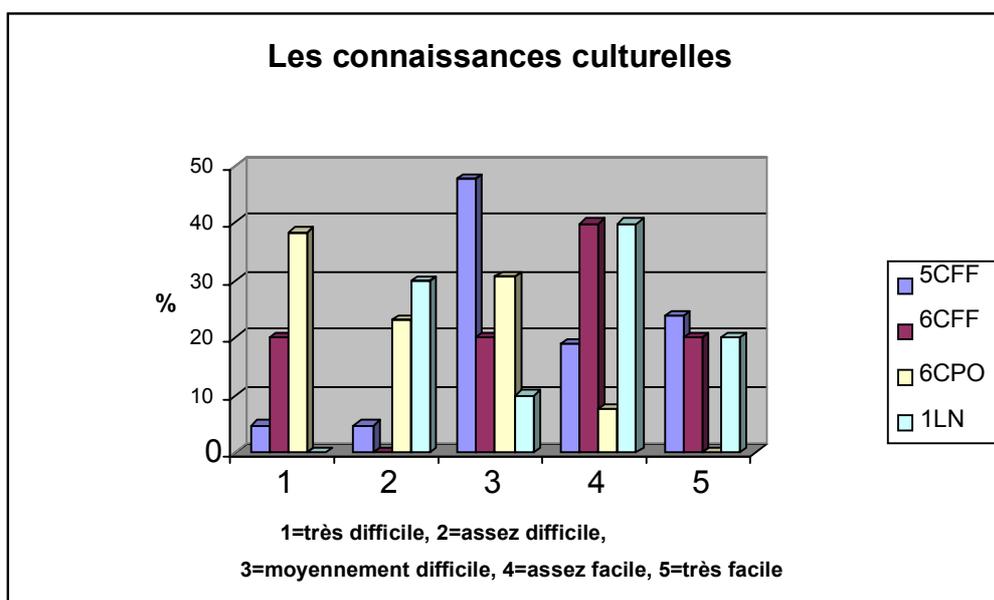
Nous avons demandé aux élèves de l'école franco-finlandaise ce qu'ils pensent du vocabulaire français, s'il est difficile à apprendre ou pas. Les élèves le jugent comme moyennement difficile ou assez facile. Cependant quelques 10 % d'élèves de ces deux classes jugent le vocabulaire comme assez difficile. Le vocabulaire est considéré comme très difficile ou assez difficile par les élèves de la classe 6 de l'école primaire. Cependant 29 % d'eux le considèrent comme assez facile.

Nous avons posé la question sur la difficulté de la grammaire française aux étudiants de lycée. Les étudiants de lycée considèrent la grammaire française comme moyennement difficile 45% et assez facile 36%.



### 7.1.7 Les connaissances culturelles françaises

La moitié des élèves de la classe 6 trouvent que la culture française est quelque chose de moyennement difficile. Les élèves de la classe 5 la considèrent comme plutôt moyennement difficile 43% ou assez facile 38%. Les élèves de la classe 6 primaire jugent la culture comme quelque chose de très difficile ou assez difficile ou encore moyennement difficile. Les lycéens sont très partagés, 30% d'entre eux trouvent que la culture française est quelque chose d'assez difficile, 40 % d'entre eux la considèrent assez facile, et 20 % d'entre eux même très facile.



## 7.2 La conclusion des résultats sur la didactique du français

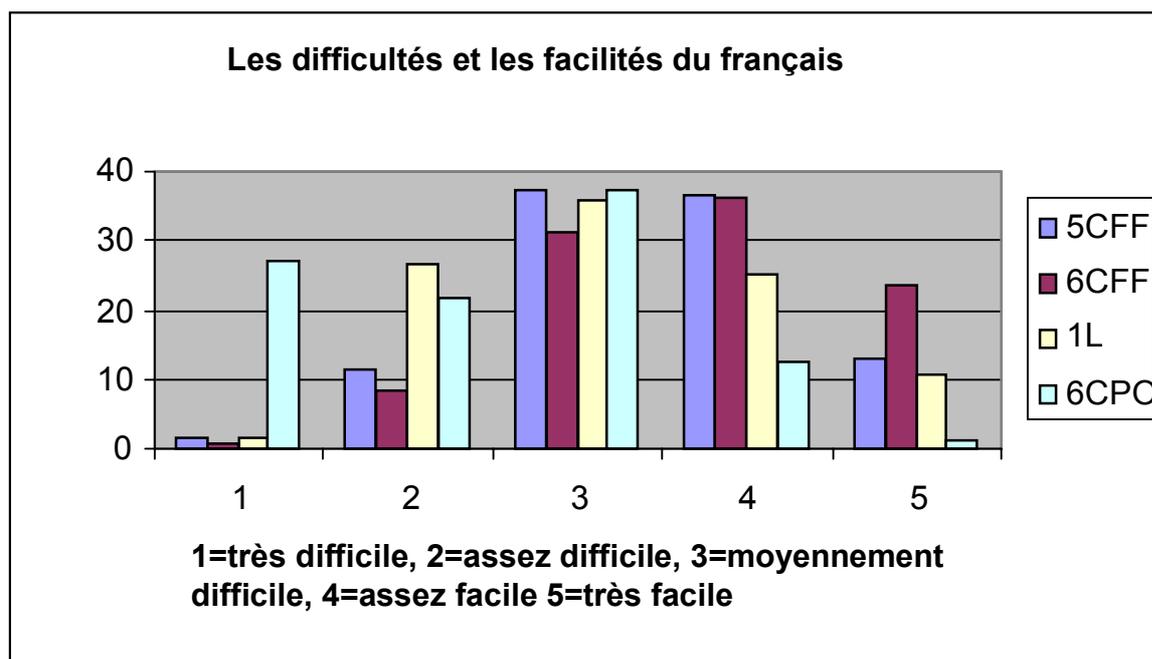
Nous voyons que les élèves de l'école franco-finlandaise trouvent que la langue française (la didactique du français) est en général plutôt assez facile ou moyennement difficile. Les élèves de la classe 6 le jugent comme très facile. On comprend que ces élèves ont une relation avec la langue française très proche, due à leur immersion linguistique. Pourtant il est intéressant de voir que les élèves ne considèrent pas tous le français comme une langue très facile. En décomposant la langue française en différentes parties didactiques, cela nous montre que les élèves sont hétérogènes dans leurs pensées et idées sur la didactique du français. La partie la plus difficile pour les élèves de l'école franco-finlandaise est la partie de l'écriture du français. Toutes les autres parties sont jugées plutôt faciles.

Les élèves de la classe 6 de l'école primaire pensent que la langue française est en général une langue très difficile ou assez difficile. Toutefois, il y a également des élèves qui répondent souvent que le français est moyennement difficile. Ce qui est intéressant et également inquiétant c'est que presque personne ne considère ces parties didactiques comme faciles. La langue est jugée comme vraiment difficile.

Les lycéens considèrent la langue française comme une langue plutôt assez difficile ou moyennement difficile. Ce qu'il est intéressant de voir c'est que presque personne ne juge le français comme très difficile. Néanmoins, quelques réponses montrent que les lycéens sont assez partagés dans leurs réponses. La compréhension, l'écriture du français et même les connaissances culturelles sont jugées comme plutôt difficiles.

Il serait intéressant de pouvoir voir leur niveau de français, mais cela n'a pas été étudié dans cette recherche. Nous ne pouvons pas montrer que ceux qui considèrent la langue française comme facile ont un bon niveau et que ceux qui la considèrent comme difficile aurait un niveau plutôt faible. Comme les élèves ont un chemin d'apprentissage du français très différent les uns des autres, il est très difficile de comparer leur niveau de langue. Nous devrions avoir un test commun, parce que la note officielle du français ne montre pas toutes les connaissances et le niveau entier du français.

**Les réponses en totalité :**



### 7.3 Les stratégies d'apprentissage du français

Nous nous concentrons dans cette étude sur les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives dans l'apprentissage du français. Les affirmations dans le questionnaire (au total  $12+12+8=32$ ) se sont regroupées en trois parties selon la stratégie d'apprentissage (sans que les élèves les sachent). Les affirmations ont été directement inspirées de Cyr, 1996<sup>13</sup>. Nous verrons ici les résultats des réponses par catégories de stratégies d'apprentissage. Les élèves ont choisi pour chaque affirmation une réponse temporelle : selon qu'ils manifestent l'affirmation *souvent*, *quelquefois*, *rarement* ou *jamais*. Le nombre des réponses des apprenants est reparti comme ci-après :

6 <sup>ème</sup> classe de l'école franco-finlandaise (6CFF)	20
5 <sup>ème</sup> classe de l'école franco-finlandaise (5CFF)	20
5 <sup>ème</sup> classe de l'école primaire ordinaire (5CPO)	17
1 <sup>er</sup> année du lycée (1L)	9

#### 7.3.1 Partie A : Les stratégies métacognitives

La partie métacognitive consiste en 12 affirmations concrètes sur l'apprentissage du français. La première affirmation est : « *Lorsque je lis un texte en français, je lis d'abord rapidement. Puis je reviens au début et je lis attentivement* ». Les élèves de la classe 5 et 6 de l'école franco-finlandaise pratiquent cette stratégie quelquefois et même souvent. Il y a pourtant des élèves qui répondent qu'ils le pratiquent rarement (25%). Les élèves de la classe 5 de l'école primaire ordinaire le pratiquent plutôt rarement ou quelquefois. La moitié des étudiants du lycée répond qu'ils le pratiquent quelquefois et souvent, mais aussi rarement et même jamais (22%).

L'affirmation suivante : « *J'écoute attentivement ma prononciation et j'essai de la corriger* » est jugée par les élèves de 6CFF comme quelque chose qu'ils font souvent ou quelquefois. Les élèves de 5CFF se sont divisés équitablement entre les réponses ; souvent, quelquefois et rarement. Par contre, les élèves de 5CPO l'exécutent plutôt quelquefois ou rarement. Les

---

<sup>13</sup> Lui-même inspiré de McGroarty1985, Wil Ling 1988 et Oxford 1990

réponses des lycéens se distinguent des élèves plus jeunes radicalement : 67 % d'étudiants le pratiquent souvent ou quelquefois 33%.

Ensuite, nous avons voulu savoir comment les élèves réagissent à l'affirmation : « *J'essaie de trouver différentes occasions de lire le plus possible en français* ». Les réponses diffèrent selon les classes : les élèves de 6CFF répondent qu'ils lisent rarement en français, mais quelques uns répondent qu'ils lisent souvent ou quelquefois en français. La moitié des élèves de 5CFF disent qu'ils le font quelquefois, mais également rarement ou jamais. Les élèves de 5CPO répondent qu'ils ne lisent jamais (82 % d'entre eux). Les étudiants du lycée répondent qu'ils lisent en français quelquefois ou jamais.

L'affirmation : « *J'essaie de trouver différentes façons de pratiquer le français* » est considérée par les élèves de la classe 6CFF comme quelque chose qu'ils font quelquefois, rarement et jamais. Les élèves de la classe 5CFF affirment qu'ils le font rarement (55%) ou quelquefois (35%). Les élèves de la classe 5CPO disent qu'ils trouvent des façons de pratiquer le français plutôt rarement ou quelquefois. Les lycéens sont un peu près de même avis, ils répondent à cette affirmation rarement et quelquefois.

« *Quand je lis un texte en français, j'essaie d'en comprendre l'idée générale avant de chercher dans le dictionnaire les mots que je ne connais pas* » est l'affirmation numéro cinq. Les élèves de l'école franco-finlandaise sont pour la plupart de l'avis que cette affirmation est importante et qu'ils le font souvent (6CFF 70% et 5CFF 50%). Les lycéens également le font souvent 89%. Seuls les élèves de 5CPO disent qu'ils le pratiquent quelquefois (53 %) et souvent (seulement 18% d'eux).

La phrase « *Je regarde la télévision en français dans le but d'améliorer ma compréhension* » n'est pas une action très populaire parmi les élèves plus jeunes : Les élèves de classe 6CFF disent qu'ils regardent la télévision en français rarement ou jamais, les élèves de 5CFF sont les plus positifs vis-à-vis de cette affirmation, 30% d'eux répondent quelquefois, mais également rarement et jamais. Les élèves de 5CPO jugent la phrase d'une réponse de 82% jamais. Les lycéens, en revanche répondent qu'ils le pratiquent quelquefois (mais 33% d'eux répondent aussi jamais).

La prochaine affirmation « *Je prends garde à mes erreurs en français et j'essaie de m'améliorer* » est plutôt considérée comme quelque chose d'importante. Les élèves de l'école franco-finlandaise trouvent cette affirmation, pour la plupart d'entre eux, comme une chose qu'ils font souvent ou quelquefois. La classe 5CPO répond qu'ils le pratiquent quelquefois (71%). Toutefois, les lycéens disent qu'ils le pratiquent souvent (67%).

Ensuite nous réfléchissons sur l'affirmation « *J'écoute attentivement quand quelqu'un me parle français* ». Ici, presque tous les élèves et étudiants affirment qu'ils le font souvent ou quelques fois.

« *J'essai de découvrir comment je peux améliorer mon apprentissage du français* » est jugé comme une chose qu'ils font quelquefois (60% par les élèves de 6CFF) et souvent (65% par les élèves de 5CFF). Les élèves de 5CPO disent qu'ils le pratiquent rarement ou quelquefois. Les lycéens le font plutôt quelquefois.

L'affirmation suivante est « *Je planifie mes activités quotidiennes de manière à me réserver du temps pour étudier le français* ». Les élèves de la classe 6CFF répondent qu'ils le font jamais ou rarement. Néanmoins, les élèves de la classe 5CFF affirment qu'ils le font quelquefois (45%) et seulement jamais (5%). Les élèves de la classe 5CPO affirment aussi qu'ils ne le pratiquent jamais et rarement. Les lycéens ont le même avis.

Ensuite l'affirmation « *Je cherche des personnes avec qui je peux parler en français* » est considérée comme une action que les élèves ne font jamais ou rarement. Mais toutefois, les élèves de 5CPO sont encore plus négatifs, 59% répondent à cette affirmation jamais et même les étudiants du lycée répondent jamais (56%).

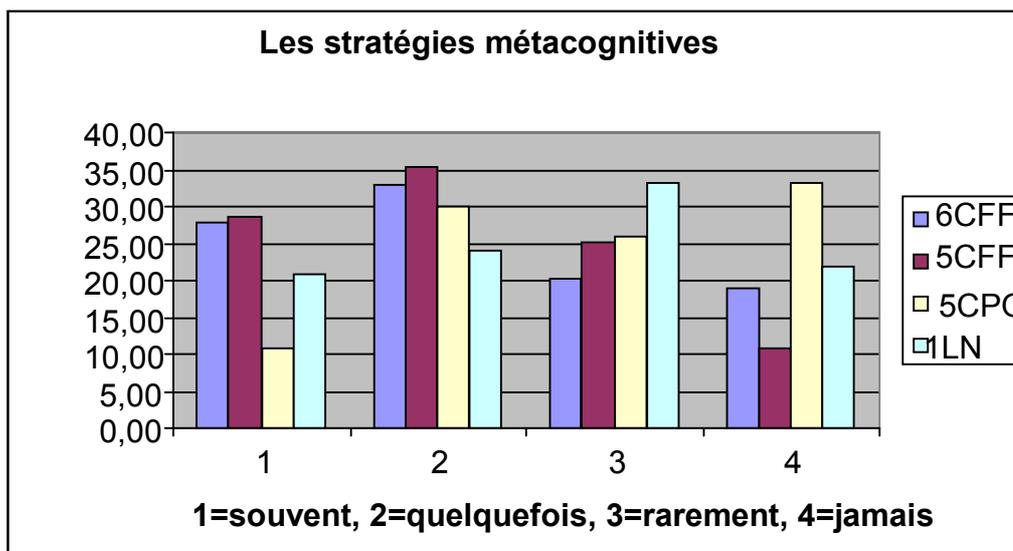
La dernière affirmation de la partie cognitive est : « *Lorsque je sais que je devrai utiliser le français au téléphone ou dans un commerce ou en vacances, je pense à l'avance à ce que je vais dire* ». Les réponses de la classe 6CFF sont divisées très équitablement, en revanche les élèves de la classe 5CFF disent qu'ils le font souvent (35%) ou quelquefois (35%). Les élèves de la classe 5CEN se sont aussi assez divisées. Les lycéens répondent presque tous à cette affirmation souvent ou quelquefois.

### 7.3.2 La conclusion sur les stratégies métacognitives

En conclusion de cette partie sur les stratégies métacognitives, nous pouvons remarquer que les élèves de l'école franco-finlandaise utilisent un peu plus les stratégies métacognitives (plus de réponses *souvent* ou *quelquefois*) que les élèves de l'école primaire ou même les étudiants du lycée. Les élèves de l'école primaire ordinaire répondent à ces affirmations plus fréquemment *jamais* que les autres. Ces affirmations concrètes peuvent être sous catégorisées selon les sous stratégies métacognitives comme *la planification*, *l'attention sélective*, *l'autocorrection* ou encore *l'autovérification*. Les affirmations 1, 2, 5 et 8 se situent dans la catégorie métacognitive, qui étudie comment les élèves centrent leurs apprentissages et prêtent attention à la matière d'apprendre. Nous remarquons dans les réponses aux affirmations en question que les élèves et les étudiants prêtent attention dans leur apprentissage et savent centrer leurs apprentissages. Nous pourrions conclure que ces apprenants sont bien conscients de leur apprentissage et qu'ils savent utiliser les stratégies métacognitives quant à l'attention sélective et à la façon de centrer leur apprentissage. Les réponses sont similaires parmi tous les apprenants, il n'y a pas de différence même si l'apprenant a étudié la langue française très longtemps et dans un milieu bilingue.

Les affirmations 3, 4, 6, 10, 11 et 12 peuvent être sous catégorisées en planification de l'apprentissage du français. La planification contient la découverte, comment la langue s'apprend, l'organisation et la fixation des buts dans l'apprentissage et la recherche des occasions de pratiquer la langue. On peut conclure que les élèves de l'école franco-finlandaise ont une tendance à ne pas chercher d'occasions de pratiquer la langue ; les réponses sur leur envie de chercher à pratiquer la langue sont plutôt *quelquefois* ou *rarement*. Néanmoins, ils pratiquent la langue en lisant ou en regardant la télévision en français. Les lycéens cherchent plus des occasions de pratiquer la langue en lisant ou en regardant la télévision en français. En revanche, ils ne cherchent pas du tout de personnes parlant français. Les élèves de l'école primaire sont les plus « paresseux » quand il s'agit de chercher des occasions de pratiquer le français. Ils disent ne pas regarder la télévision, ni lire des livres ou journaux en français. Il serait très important d'apporter à ces élèves des outils médiatiques aux cours de français, pour qu'ils puissent pratiquer aussi les stratégies métacognitives de ce genre. En ce qui concerne la planification et la fixation des buts, nous remarquons que les élèves et les lycéens ne planifient pas concrètement leurs études du français (les réponses sont plutôt *rarement* ou *jamais*).

Les affirmations 2, 7 et 9 sont des affirmations sur l'autocorrection et l'autorégulation. Nous constatons que tous les apprenants sont très conscients de l'autovérification et l'autocorrection et qu'ils utilisent *souvent* (ou *quelquefois*) ces stratégies métacognitives. Il est intéressant de voir que les apprenants prêtent beaucoup d'attention à leurs fautes et essayent de les corriger eux-mêmes. C'est un résultat important dans cette étude sur les stratégies d'apprentissage métacognitives.



### 7.3.3 La partie B : Les stratégies cognitives

La partie B comprend 12 affirmations, sur lesquelles les apprenants doivent choisir la réponse par rapport à leur habitude personnelle et temporelle ; *souvent*, *quelquefois*, *rarement*, *jamais*. La première affirmation est : « *Je réponds dans ma tête aux questions du professeur même s'il ne s'adresse pas à moi* ». Les élèves de l'école franco-finlandaise répondent qu'ils le font pour la plupart souvent ou quelquefois. La classe 5CPO juge qu'elle le commet plutôt quelquefois 41%, mais aussi rarement, 24% et souvent 29%. Les lycéens affirment qu'ils le pratiquent souvent.

Ensuite, nous avons voulu savoir les réponses pour l'affirmation suivante : « *Je note les mots nouveaux que j'apprends tous les jours en les écrivant dans un cahier* ». Tous les élèves plus jeunes répondent qu'ils le font jamais ou rarement. En revanche, les lycéens mentionnent

qu'ils le commettent plutôt souvent 44% ou quelquefois 22%, mais aussi il y en a quelques uns qui ne le pratiquent rarement ou jamais.

L'affirmation « *Je me parle à moi même en français* » est pour les jeunes élèves quelque chose qu'ils ne pratiquent jamais ou rarement. Par contre 25 % des élèves de la classe 6CFF répondent quelquefois. Les lycéens ont encore ici un autre avis, 33% d'eux disent souvent et 33% quelquefois.

« *J'utilise les mots nouveaux dans les phrases pour m'en souvenir* » est l'affirmation suivante. Ici, les avis des élèves de l'école franco-finlandaise sont partagés entre tous les choix .Au contraire, les élèves de la classe 5CPO disent qu'ils le pratiquent jamais (41%) ou rarement (35%). Les lycéens sont plutôt partagés.

L'affirmation « *Il m'arrive de deviner la signification d'un mot d'après le contexte ou le reste de la phrase* », est considérée par des élèves de la classe 6CFF comme quelque chose qu'ils exécutent souvent 36% ou quelquefois 42% et par les élèves de la classe 5CFF souvent 30%, quelquefois 40%. Les élèves de la classe 5CPO considèrent que c'est une chose qu'ils commettent quelquefois 53% ou alors rarement 29% (seulement 6% pensent souvent et 12% jamais.) En revanche, les lycéens l'utilisent plutôt souvent ou quelquefois.

Par la suite nous demandons l'avis des apprenants sur l'affirmation : « *Quand j'apprends des expressions ou des mots nouveaux je me les répète à moi même à haute voix* ». Les élèves de la classe 6CFF sont très partagés à ce sujet Les élèves de la classe 5CFF sont également partagés quant à leur avis sur cette affirmation. Les élèves de la classe primaire ordinaire répondent qu'ils l'effectuent rarement (47%) et les autres possibilités de réponses ont 17% chacune. Les lycéens par contre disent qu'ils l'utilisent souvent ou quelquefois.

Après, nous proposons la phrase « *Je révise régulièrement mes leçons de français* ». Tous les apprenants sont plutôt contre la révision, c'est-à-dire ne le font rarement ou jamais. Les élèves de l'école franco-finlandaise répondent qu'ils révisent jamais ou rarement. Les élèves de la classe 5CPO disent qu'ils le pratiquent jamais 59% et rarement 41%. Même les lycéens l'exécutent rarement 44% ou jamais 33%.

« *Je cherche ou je remarque des mots dans ma langue maternelle qui ressemblent à des mots français* », est l'affirmation suivante, à laquelle les élèves de l'école franco-finlandaise répondent équitablement qu'ils l'exécutent souvent, quelquefois, rarement et jamais ; Contrairement aux élèves de la classe 5CPO qui disent qu'ils le font rarement ou jamais et les lycéens qui affirment qu'ils le font rarement ou jamais.

Ensuite, nous voulons savoir les réponses à l'affirmation suivante, « *J'essaie de ne pas traduire mot à mot* ». Les élèves de la classe 6CFF et la classe 5CCF répondent qu'ils le font équitablement souvent, quelquefois, jamais ou rarement. En revanche, les élèves de la classe 5CPO affirment qu'ils l'exécutent jamais 29% ou rarement 53%. Les lycéens, par contre, le pratiquent souvent ou quelquefois.

Par la suite, nous proposons la phrase « *Lorsque je ne comprend pas un mot nouveau en français j'essaie de deviner sa signification* ». Ici, les apprenants répondent de la même façon, presque tous l'accomplissent souvent ou quelquefois. Seuls les élèves de la classe 5CPO disent qu'ils le pratiquent rarement 35%.

L'avant-dernière affirmation est: « *Il m'arrive de deviner ce que quelqu'un veut me dire d'après ses mimiques ou ses gestes* ». Les élèves de l'école franco-finlandaise le font plutôt souvent ou quelquefois. Les élèves de la classe 5CPO le pratiquent quelquefois ou rarement (personne ne répond jamais ou souvent). Les étudiants du lycée sont également partagés entre quelquefois 44% et rarement 44%.

La dernière affirmation sur les stratégies cognitives est la suivante : « *Quand je cherche un mot dans le dictionnaire, j'essaie de le prononcer à haute voix* ». Les élèves de la classe 6CFF le pratiquent équitablement. Les élèves de la classe 5CFF répondent qu'ils le font rarement 47% et jamais 26%. De la même façon répondent les élèves de la classe 5CPO ; rarement 35 % et jamais 35%. A l'inverse, les lycéens disent qu'ils le pratiquent souvent et quelquefois.

#### **7.3.4 La conclusion sur les stratégies cognitives**

En conclusion, nous remarquons que les élèves de l'école bilingue franco-finlandaise répondent à ces affirmations le plus souvent *quelquefois* ou *rarement*. Ils utilisent des

stratégies cognitives de temps en temps, mais pas tout le temps. Les élèves de l'école élémentaire répondent pour la plupart *rarement* ou *jamais*, nous concluons qu'ils n'utilisent pas beaucoup (ou ne savent pas encore utiliser) les stratégies cognitives. En revanche, nous verrons que les étudiants du lycée utilisent déjà des stratégies cognitives : *souvent* ou *quelquefois*.

Les affirmations sur les stratégies cognitives peuvent être sous classifiées selon *la pratique de la langue* (répéter, recombinaison de la langue, la pratiquer naturellement et dans les situations authentiques), *la réception et l'émission des messages* (comprendre rapidement la langue et utiliser des ressources comme le dictionnaire), *l'analyse et le raisonnement de la langue* (traduire et transférer la langue) et *la création des structures d'apprentissage* (prendre des notes, résumer, réviser, souligner, etc.).

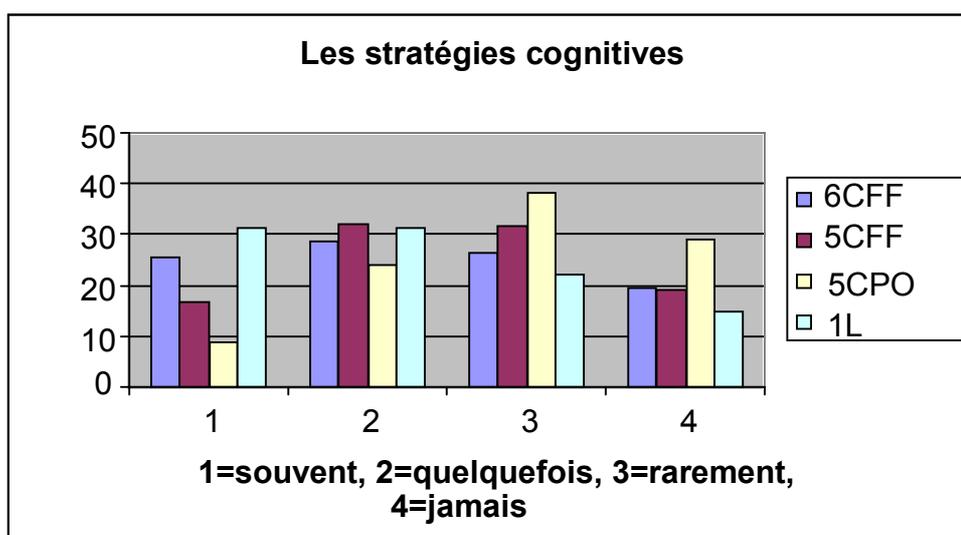
Les affirmations 3 et 12 se situent dans la catégorie de la pratique de la langue française. Nous notons que tous les jeunes apprenants répondent *jamais* ou *rarement* à l'affirmation numéro 3 (je me parle à moi-même en français), en revanche les lycéens disent qu'ils se parlent à eux-mêmes *souvent* ou *quelquefois*. Nous voyons la même chose pour l'affirmation 12. Il apparaît que les élèves plus jeunes ne pratiquent presque pas la langue « en se parlant à soi-même », par contre les lycéens utilisent cette stratégie. Dans la catégorie de la pratique de la langue se situe également la répétition de la langue. Les apprenants sont tous assez partagés dans leurs avis sur les affirmations 4 et 6. La plupart des élèves de l'école franco-finlandaise répondent soit *quelquefois* soit *rarement*. Nous pouvons en conclure qu'ils ne sont pas encore très décidés à utiliser cette stratégie de la répétition. Les élèves de l'école élémentaire disent plutôt *rarement* ou *jamais*. Seul les étudiants du lycée répondent *souvent* à cette affirmation.

Les affirmations 1, 5, 10 et 11 se placent dans la classification de la compréhension rapide et de l'analyse de la langue. La plupart des apprenants répondent *souvent* ou *quelquefois* à l'affirmation de la compréhension rapide (la phrase 1). On peut conclure que les apprenants sont bien conscients et suivent l'enseignement attentivement pendant le cours (ils sont prêts à répondre aux questions du professeur à tout moment). Les affirmations 5, 10 et 11 concernent la possibilité des apprenants de deviner le sens de la langue par le contexte. Les élèves de l'école franco-finlandaise utilisent cette stratégie *souvent* ou *quelquefois*. Il faut dire qu'ils sont obligés d'utiliser cette stratégie de « devinette », parce qu'ils sont immergés tout le temps dans la langue française. Les apprenants dans l'enseignement « classique » n'utilisent cette

stratégie que *rarement* ou *quelquefois*. Ils n'ont pas besoin de deviner autant parce que les professeurs ne sont pas natifs. Serait-il quelquefois utile de « jouer au professeur natif » et de ne pas expliquer des expressions ou des mots français en finnois ?

Dans les stratégies cognitives se situent également le fait d'analyser et de raisonner la langue par la traduction ou par le transfert. Les affirmations 8 et 9 sont des phrases qui demandent l'utilisation de la traduction dans l'apprentissage du français. Les élèves de l'école franco-finlandaise analysent et comparent le français avec le finnois (ils répondent qu'ils le font plus souvent ou quelquefois que rarement), un peu plus que les élèves de l'école primaire et même plus que les lycéens.

La stratégie cognitive de la création des structures est très souvent pratiquée par les élèves en général, c'est-à-dire prendre des notes, résumer, réviser, etc. Ici dans notre étude les affirmations 2 et 7 demandent l'avis des apprenants sur leur notation des mots et sur leur révision. Les élèves les plus jeunes répondent ne pas noter les nouveaux mots par exemple (ils disent jamais ou rarement), en revanche, les lycéens ont l'habitude de prendre des notes. Il paraît que le fait de prendre des notes est une stratégie d'apprentissage encore trop compliquée pour les jeunes apprenants. L'affirmation sur la révision donne des réponses surprenantes : apparemment les apprenants ne révisent pas systématiquement leurs cours de français. Ils répondent presque tous le faire *rarement* ou *jamais*. Nous ne savons pas comment ces apprenants révisent pour les examens, mais la révision systématique et régulière serait sûrement une chose à souligner dans leurs études du français.



### 7.3.5 La partie C : Les stratégies socio-affectives

La partie C comprend 8 affirmations, sur lesquelles les apprenants doivent choisir la réponse par rapport à leur habitude personnelle et temporelle ; *souvent, quelquefois, rarement, jamais*. Nous avons mélangé les affirmations affectives et sociales et les apprenants ne connaissent pas la stratégie en question.

En premier, nous avons proposé la phrase « *Quand je ne comprends pas ce que le professeur a dit je lui demande de répéter ou expliquer* ». Les élèves de l'école franco-finlandaise répondent qu'ils le pratiquent souvent ou quelquefois. La réponse jamais n'est pas une option dans ces deux classes. A l'inverse les élèves de la classe 5CPO ne le pratiquent jamais (41%). Les restes des élèves sont partagés entre souvent 18%, quelquefois 24% et rarement 18%. Les lycéens disent qu'ils le font souvent ou quelquefois.

Ensuite nous demandons l'avis des apprenants sur l'affirmation : « *Lorsque je ne sais comment exprimer une idée, je demande à un ami de m'aider* ». Là, les apprenants le pratiquent presque tous souvent ou quelquefois. Il n'y a que les élèves de la classe 5CPO qui ne l'exécutent que rarement 29%.

L'affirmation suivante consiste à savoir l'avis sur la phrase : « *Si je ne suis pas sûr que ce que j'ai dit est correct, je vérifie auprès de la personne à qui je parle* ». Les élèves de la classe 6CFF sont très partagés dans leurs réponses. Les élèves de la classe 5CFF sont plutôt partagés entre quelquefois et rarement. Ainsi, les élèves de la classe 5CPO sont partagés entre souvent quelquefois et jamais, mais 47 % d'eux répondent rarement. Au contraire, les lycéens répondent pour la plupart qu'ils le pratiquent souvent.

Par la suite, nous proposons la phrase « *J'essaie de parler comme les francophones* ». Ici, il est intéressant de voir que les plus jeunes ne veulent pas trop imiter les francophones. Même les élèves de l'école franco-finlandaise répondent qu'ils ne le font plutôt jamais ou rarement. Les élèves de la classe 5CPO disent qu'ils ne le pratiquent également jamais 47% ou rarement 29%. Par contre, les lycéens répondent à cette affirmation pour la plupart souvent ou quelquefois.

Après, nous demandons aux apprenants leur avis sur l'affirmation suivante : « *Je discute avec d'autres personnes de mes sentiments et de mes difficultés en français* ». Presque tous les apprenants sont bien d'accord sur le sujet : ils répondent qu'ils le pratiquent soit jamais soit rarement. Seuls quelques élèves de la classe 5CFF le font quelquefois 21%.

Ensuite nous proposons l'affirmation : « *J'essaie d'utiliser le français, même si je sais que je fais des erreurs* ». Les élèves de la classe 6CFF le font souvent ou quelquefois. Les élèves de la classe 5CFF l'utilisent 47% quelquefois, mais le reste de la classe sont partagés dans ses réponses. Les élèves de la classe 5CPO sont très partagés dans leurs réponses. Les lycéens sont divisés en souvent 33% ou quelquefois 50%.

Ensuite, nous demandons l'avis des apprenants sur l'affirmation suivante : « *Je remarque si je suis tendu ou nerveux lorsque j'utilise ou étudie le français* ». Les élèves de la classe 6CFF répondent qu'ils le sont rarement ou jamais, mais également souvent 18% et quelquefois 18%. Les élèves de la classe 5CFF disent qu'ils le sont 42% quelquefois, rarement 26% et jamais 21%. Ainsi les élèves de la classe 5CPO le sont quelquefois 31%, rarement 26% et jamais 25%. Les lycéens sont les plus tendus, 50% d'eux répondent quelquefois.

La dernière affirmation est la suivante : « *Je pratique le français avec les autres étudiants* ». Les élèves de la classe 6CFF le pratiquent rarement 44%, jamais 25% et quelquefois 19% et souvent 12,5 %. Les élèves de la classe 5CFF se divisent. A l'inverse, les élèves de la classe 5CPO ne le pratiquent 59% jamais et 41% rarement. Les lycéens sont divisés.

### **7.3.6 La conclusion sur les stratégies socio-affectives**

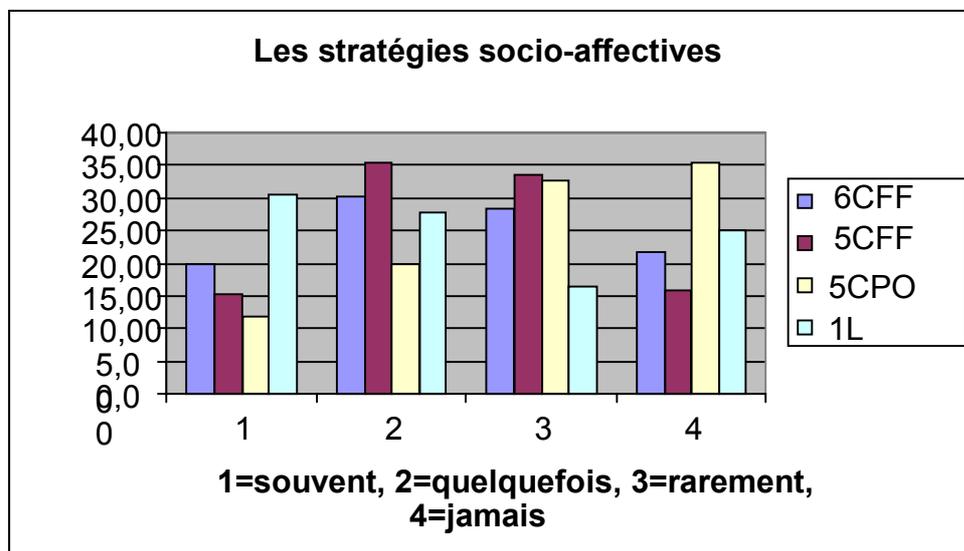
En conclusion, nous remarquerons que les élèves plus jeunes utilisent beaucoup moins les stratégies socio-affectives que les lycéens. Les lycéens répondent qu'ils les utilisent le plus souvent. Les élèves de l'école franco-finlandaise utilisent quelquefois ou rarement les stratégies socio-affectives. En revanche, les élèves de l'école primaire n'utilisent presque jamais ces stratégies socio-affectives.

Les stratégies socio-affectives se divisent en deux termes : *affectif et social*. Le terme affectif réfère aux émotions, attitudes, motivations et valeurs. Il s'agit de *s'autocourager*,

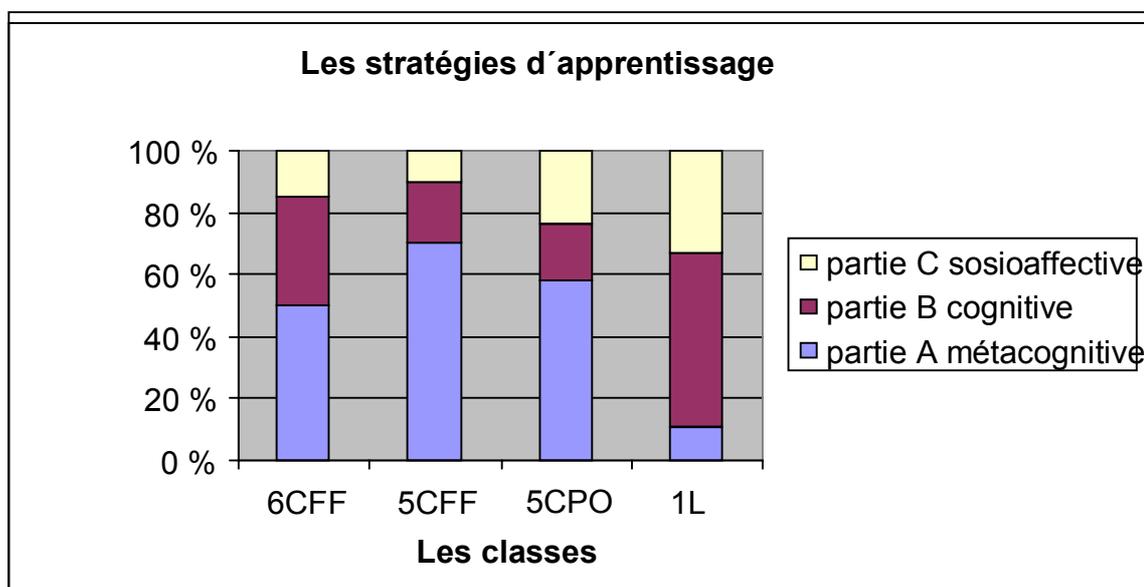
*s'autoféliciter et prendre son pouls*. Il est nécessaire d'essayer d'affaiblir l'anxiété vis-à-vis de l'apprentissage des langues et il ne faut pas avoir peur de faire des fautes et des erreurs. Les affirmations 5, 6 et 7 se situent dans cette classification affective. Les apprenants sont très partagés dans leurs opinions sur le fait d'utiliser le français en sachant qu'ils font des erreurs, mais néanmoins les réponses sont plus souvent ou quelquefois. Seuls les élèves les plus jeunes de 5<sup>ème</sup> classes répondent qu'ils ne l'utilisent jamais. En revanche, les apprenants ne parlent pas de leurs difficultés dans l'apprentissage du français avec les autres. Les réponses sont presque toutes jamais ou rarement. Seuls les élèves de la 5<sup>ème</sup> classe de l'école franco-finlandaise disent qu'ils les pratiquent quelquefois. Il est important de noter que les réponses sur l'anxiété lors de l'utilisation du français sont très divisées entre tous les choix. On peut conclure qu'il y a toutefois des apprenants très tendus ou nerveux et il faudra en tenir compte dans l'enseignement du français.

Les autres affirmations 1, 2, 3, 4 et 8 réfèrent au terme social. Même si le langage lui-même est une forme de comportement social et de communication entre les gens, dans l'apprentissage des langues on a également besoin des stratégies sociales. L'élève se pose des questions, demande des explications et des corrections auprès du professeur ou d'un locuteur natif et il coopère avec les autres en paires ou en groupes et avec des locuteurs natifs. L'élève apprend aussi la langue française en fréquentant les locuteurs natifs. Les élèves de la classe franco-finlandaise sollicitent facilement l'aide des autres (du professeur et de leurs amis) Pour la plupart, ils disent qu'ils le font souvent ou quelquefois. Les apprenants de l'école primaire et du lycée partagent cet avis et répondent également souvent ou quelquefois. Seuls les élèves de l'école primaire ne demandent pas d'aide au professeur, ils sont plutôt négatifs en répondant jamais ou rarement. Par contre les élèves de l'école franco-finlandaise sont très divisés en ce qui concerne la demande d'aide auprès de la personne avec laquelle ils communiquent. Plus de la moitié des élèves de la 5<sup>ème</sup> classe répondent qu'ils le font rarement. Ainsi, les élèves de la 5<sup>ème</sup> classe élémentaire le pratiquent rarement. Les lycéens sont les moins timides et disent le faire souvent. Les élèves de l'école franco-finlandaise n'essayent pas d'imiter les français (peut-être parce que leur façon de parler est déjà similaire à celle des français). Les élèves de l'école élémentaire n'essayent pas de le faire non plus. Seuls les lycéens aiment et veulent imiter les français souvent ou quelquefois. Les élèves les plus jeunes ne pratiquent pas beaucoup le français entre eux, par contre les lycéens disent le faire souvent ou quelquefois. En conclusion, les apprenants osent pour la plupart du temps demander de l'aide lorsqu'ils ne savent pas comment dire en français ou lorsqu'ils font des

erreurs. Par contre, ils ne sont pas très nombreux à vouloir imiter les français, même si on sait que la prononciation correcte est assez importante pour être compris en français. Nous remarquerons très clairement que les lycéens sont beaucoup plus prêts à utiliser les stratégies sociales dans leur apprentissage du français.



Pour conclure l'analyse sur les résultats, nous pouvons remarquer (selon les divisions entre les classifications des stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives) l'utilisation très différente des stratégies par les classes étudiées. Les plus jeunes utilisent plutôt des stratégies métacognitives. Les élèves de l'école franco-finlandaise utilisent aussi plus des stratégies cognitives que socio-affectives. Les élèves de l'école primaire utilisent un peu plus de stratégies socio-affectives que cognitives. Les lycéens utilisent beaucoup de stratégies cognitives et aussi socio-affectives. Les stratégies métacognitives ne sont pas beaucoup utilisées.



#### 7.4 La motivation et l'attitude dans le choix des stratégies d'apprentissage

La motivation et l'attitude (les facteurs d'ordre affectif) se jouent dans le choix des stratégies d'apprentissage. Un apprenant motivé et avec une attitude positive vis-à-vis de la langue cible utilise plusieurs stratégies et réussit mieux dans ses études des langues étrangères. La motivation peut être *instrumentale* ou *intégrative*.

Nous avons posé, dans la partie ouverte de notre questionnaire, une question concernant la motivation d'apprendre le français. Pourquoi les apprenants ont-ils voulu apprendre le français ? Il faut noter que les élèves de l'école franco-finlandaise ont commencé leurs études

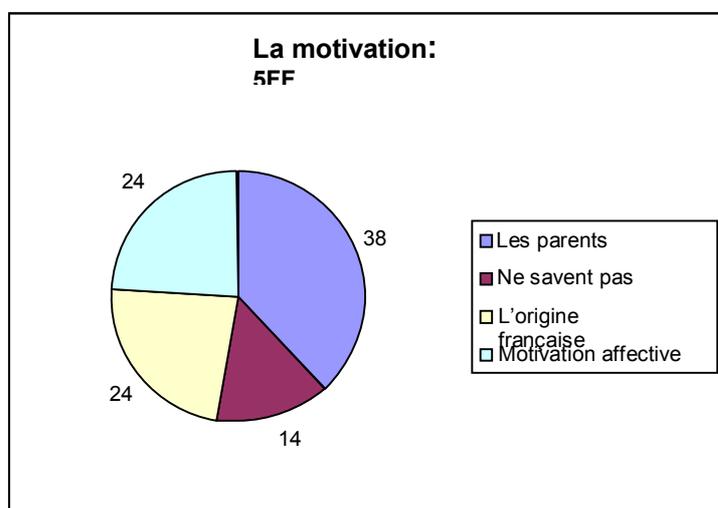
du français ou l'immersion dans la langue française très jeune, souvent vers quatre ans. Par conséquent, ils ne se souviennent pas beaucoup de leur motivation, ce sont surtout les parents qui ont décidé pour leurs enfants.

#### 7.4.1 L'analyse de la motivation des apprenants

##### 1. Pourquoi as-tu voulu apprendre la langue française ?

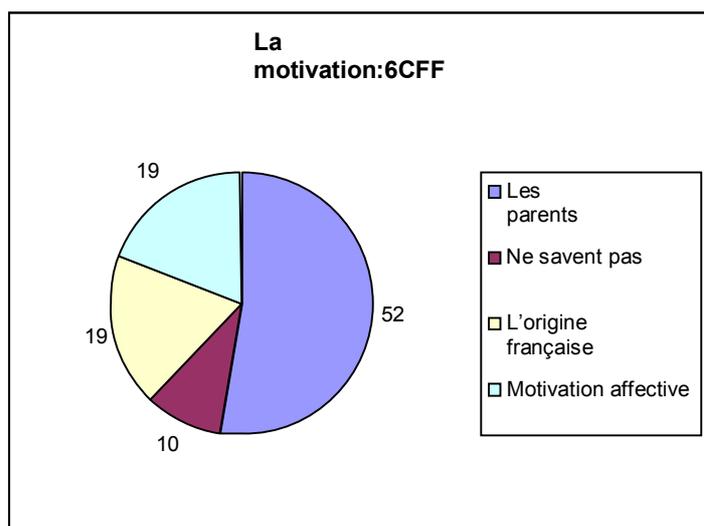
La classe 5 de l'école franco-finlandaise, 21 réponses :

Presque la moitié des élèves (8) répondent que ce sont leurs parents (et surtout leur mère) qui ont décidé de mettre leur enfant dans l'école franco-finlandaise. Ils utilisent souvent les termes ou les expressions: « on m'a obligé », « on m'a mis », « ma mère a voulu (pas moi) ». Il y a des élèves qui disent directement qu'ils n'ont pas voulu eux-mêmes. Ces élèves ne montrent pas beaucoup de motivation pour l'étude du français, ils sont plutôt indifférent vis-à-vis de la langue française. Quelques élèves (5) ont voulu apprendre le français en raison de leur relation avec la France ou les pays francophones : ils sont né en France ou dans un pays francophone ou leur parents (ou un de leur parent) sont français. Ils sont souvent bilingues de naissance. Ces élèves et leurs parents ont voulu qu'ils continuent leurs études du français. Trois élèves répondent ne pas savoir ou qu'ils n'avait pas de raison spécifique. Ils ne sont ni contre ni pour les études du français. Quelques élèves (5) sont plutôt motivés. Ils répondent qu'ils aiment la langue française, qu'ils voulaient apprendre d'autres langues (autre que le finnois), qu'ils voulaient parler en français, qu'ils trouvaient que le français était une langue drôle et même parce qu'ils pensaient avoir après une fois adulte de bons postes en sachant parler français. Ces élèves montrent leur motivation, qui est à la fois affective et intégrative.



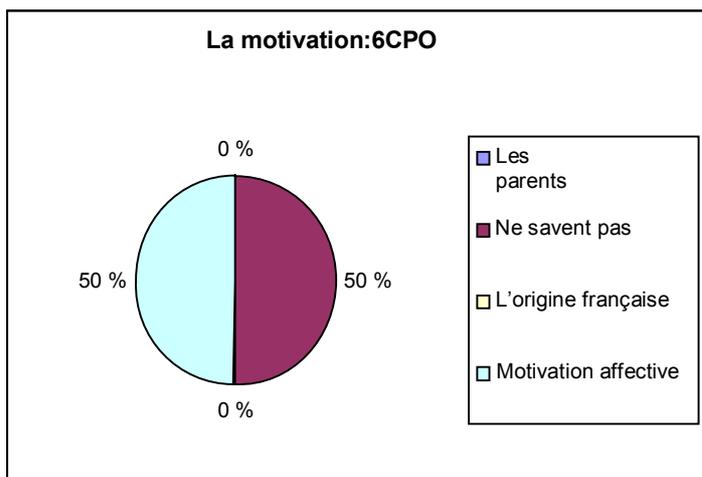
La classe 6 de l'école franco-finlandaise, 21 réponses :

Dans la classe 6CFF, plus de la moitié (11) répondent que ce sont leurs parents qui ont décidés pour eux. Ils disent que les parents : « les ont mis, les ont obligé, les ont conduit, les parents ont voulu qu'ils apprennent le français ». Dans quelques réponses nous remarquerons que les élèves sont pourtant contents (« je suis pourtant heureux », « je veux continuer », « j'ai toutefois aimé », « j'ai aussi voulu moi-même »). En conclusion, environ la moitié des élèves sont néanmoins contents et veulent continuer à étudier le français. La motivation est soit affective ou intégrative. 4 élèves ont une relation avec la France spécifique, ils y ont vécu ou ils ont de la famille française. 2 élèves ne savent pas pourquoi ils ont voulu étudier le français. 4 élèves ont des raisons personnelles : ils veulent aller habiter en France ou devenir professeur de français, ils trouvent très bien de savoir plusieurs langues. Ces élèves sont également motivés (motivation affective et intégrative).



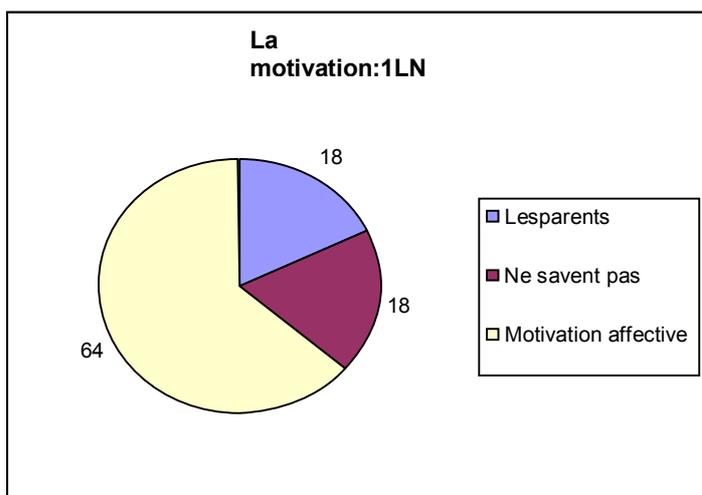
La classe 6 de l'école primaire ordinaire, 14 réponses :

Les élèves sont divisés en deux dans les réponses, la moitié dit ne pas savoir pourquoi ils ont voulu apprendre le français, l'autre moitié a une réponse dans la catégorie de la motivation affective. Ils ont été intéressés par les langues en général et ont pensé que la langue française est une langue importante. Ils ont voulu apprendre une deuxième langue à l'école élémentaire et le choix du français a été obligatoire (l'allemand n'a pas eu assez de participants). Ils pensent que la langue peut être utile (motivation intégrale) dans leurs études après.



La classe de la 1<sup>ère</sup> année du lycée, 11 réponses :

Sept étudiants ont choisi d'étudier la langue française pour des raisons affectives, intégratives et personnelles. Ils aiment la langue et la culture française, ils trouvent que la langue française est belle, ils aiment étudier les langues en général et veulent s'améliorer. Ils pensent que c'est une langue utile dans leur avenir, que le français est une langue beaucoup parlée et que le français est une langue intéressante, difficile et exigeante. Le reste des réponses consiste en conseils des parents, l'obligation de choisir une langue, et un étudiant ne sait pas pourquoi il a choisi le français.



## 8 CONCLUSION

Nous avons déjà analysé les résultats après chaque partie par une conclusion assez explicative. Pour la conclusion finale de cette étude, nous allons récapituler les résultats de ces parties. Dans la première partie nous avons demandé aux apprenants de décrire leurs sentiments vis-à-vis des différentes parties didactiques du français. Nous pouvons constater que les élèves de l'école franco-finlandaise considèrent la compréhension et la lecture du français comme quelque chose de facile et par contre les élèves de l'école primaire ordinaire jugent ces parties plutôt comme difficile. Les lycéens pensent que la réception de la langue française est une chose plutôt moyennement difficile. Nous pouvons également constaté que dans la partie de la production de la langue française (la prononciation, l'écriture, la langue parlée, la grammaire et le vocabulaire) les résultats sont similaires. Les élèves de l'école franco-finlandaise jugent la production de la langue comme quelque chose de facile et les élèves de l'école primaire de difficile ; et les lycéens comme moyennement difficile.

La partie suivante de cette étude comprend des affirmations sur les stratégies d'apprentissage. Nous pouvons remarquer que dans la partie sur les stratégies métacognitives les apprenants se comportent de façon assez similaire. Les résultats sont pour la plupart satisfaisants. Les apprenants sont tous conscients de leur apprentissage de la langue en général et de plus, ils s'autocorrigent et s'autoévaluent dans leurs études. Les élèves de l'école bilingue et les lycéens pratiquent la langue en dehors de l'école par exemple en lisant ou en regardant la télévision en français. Par contre, l'étude montre que les apprenants devraient améliorer certains points de leurs stratégies. Surtout le fait qu'ils se disent de ne pas planifier concrètement leurs études. C'est un véritable défi pour l'enseignant : Comment faire comprendre aux élèves que la planification est une chose importante dans leurs études de langue ?

Nous constatons que dans la partie sur les stratégies cognitives les résultats sont différents parmi les apprenants. Les élèves de l'école franco-finlandaise utilisent plus des stratégies diverses de compréhension comme par exemple l'utilisation des contextes pour une meilleure compréhension et ils comparent le plus souvent les deux langues. Ceci est quelque chose que

les autres apprenants devraient suivre également. Les élèves les plus jeunes répondent ne pas noter les nouveaux mots par exemple, en revanche, les lycéens ont l'habitude de prendre des notes. Il paraît que le fait de prendre des notes est une stratégie d'apprentissage encore trop compliquée pour les jeunes apprenants. Tous les apprenants suivent attentivement l'enseignement, par contre ils ne révisent pas systématiquement. Il serait important de faire comprendre aux élèves que la révision et la répétition sont la base de l'apprentissage.

Dans la dernière partie, nous remarquons que ce sont surtout les lycéens qui utilisent les stratégies socio-affectives et cela est sûrement dû à leur âge et maturité. Ce qui est inquiétant est que les apprenants ne parlent pas de leurs difficultés dans l'apprentissage avec les autres, et il y a aussi quelques apprenants qui sont tendus pendant les cours. Il est nécessaire d'essayer de produire une atmosphère ouverte et libre pendant le cours de langue. Les apprenants sont très partagés dans leurs opinions sur le fait d'utiliser le français en sachant qu'ils font des erreurs, mais pour la plupart ils osent utiliser le français. Uniquement les élèves les plus jeunes répondent qu'ils n'utilisent jamais. Il est important que tous les apprenants osent parler en français, même s'ils font des erreurs. Il faut que l'enseignant encourage les apprenants à utiliser la langue et ne fasse pas « trop » attention aux fautes.

La motivation est importante dans l'apprentissage et nous voyons que les apprenants les plus jeunes sont moins motivés que les plus âgés. C'est dû au fait que ce sont leurs parents qui ont décidé qu'ils doivent apprendre le français. Les lycéens sont plus motivés et ont fait leur choix eux-mêmes. Est-ce que l'on ne devrait pas écouter plus attentivement les enfants plus jeunes pour savoir s'ils ont envie ou non d'apprendre le français ? Et bien leur expliquer pourquoi il est important d'apprendre des langues et surtout dans ce cas le français ?

Nous pouvons constater que les apprenants utilisent plus ou moins toutes les stratégies, mais il serait très important de présenter aux apprenants les différentes possibilités de stratégies d'apprentissage et de leur faire prendre conscience de leur propre façon d'apprendre. Il est évident que les plus jeunes n'ont pas une connaissance encore profonde d'eux-mêmes et leurs façons d'apprendre. Mais nous pouvons leur expliquer à l'aide d'affirmations concrètes ce qu'ils peuvent faire pour mieux apprendre. Les élèves franco-finlandaises ont des aptitudes diversifiées vis-à-vis de la langue française.

Nous proposons que les enseignants des langues se familiarisent avec les différentes stratégies d'apprentissage dans le but de mieux superviser les apprenants dans leur apprentissage la langue française.

## 9 SOURCES

### Les sources bibliographiques :

Alasuutari, P. 1995. *Laadullinen tutkimus*. 3.painos. Vastapaino Gummerus, Jyväskylä,

Buss, M. & Laurén, C. 1996. *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta*, Vaasan yliopisto täydennyskoulutuskeskus, Vaasa.

Chiss, J-L. David, J. Reuter, Y. 2005. *Didactique du français*, De Boeck et Larnier s.a.

Conseil de la Coopération culturelle Comité de l'éducation. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Conseil de l'Europe. Les éditions Didier, Paris.

Cuq, J-P. 1991. *Le français langue seconde, Origines d'une notion et d'implications didactiques*. Hachette, Paris

Cuq, J-P. & Gruca, I. 2005. *Cours didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.

Cyr, P. 1996. *Les stratégies d'apprentissage , Didactique des langues étrangères*. Les éditions CEC, Anjou Québec.

Gaonac'h, D. 1991. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Les Editions Didier, Paris.

Jaakkola, H. 2000. *Kielenoppijan opiskelutaitoja kehittämässä*, OPH, Helsinki.

Laurén, C. 1994. *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyyteen*. Vaasan yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus, Vaasa.

- Laurén, C. 1995. *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasan yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus, Vaasa.
- Legendre.1995. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Paris.
- Leino, A-L. 1989. *A study of learning styles*. University of Helsinki. Yliopistopaino, Helsinki.
- Le Pape Racine, C. 2004. *Plurilinguisme et immersion*, dans l'œuvre *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire- L'allemand après l'anglais*. Hufeisen, Neuner, Editions du Conseil de l'Europe, Strassbourg.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies, What every teacher should know*. Newbury house publishers, New York.
- Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère*. Hachette, Paris.
- Porcher, L. 2004. *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette, Paris.
- Pöyhönen, S. & Luukka, M-R. (toim). 2007. *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta, Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti KIEPO*. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä.
- Rampillon, U. 2004. *Stratégies d'apprentissage au seuil de L2/L3: profil minimal*, dans l'œuvre *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire- L'allemand après l'anglais*. Hufeisen, Neuner, Editions du Conseil de l'Europe, Strassbourg.
- Robert, J-P. 2002. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Editions Ophrys, Paris.
- Rubin, J. & Wenden, A. 1978. *Learner strategies in language learning*, Prentice-Hall International (UK) ltd, Cambridge.

### **Les sources sur Internet :**

<http://www.info.tampere.fi/a/aleksanteri/ranska>

<http://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kiepo>

<http://www.insee.fr>

<http://koulut.tampere.fi/aleksanteri>

<http://koulut.tampere.fi/nekala>

<http://www.uta.fi/laitokset/norssi/>

<http://kala.edu.hel.fi>

<http://www.tkukoulu.fi/%7evheikki/index.html>

[http://www.oph.fi/info/tilastot/Indikaattorit\\_2006.pdf](http://www.oph.fi/info/tilastot/Indikaattorit_2006.pdf)

<http://www.kieliluokat.fi/topelius.php>

<http://www.education.gouv.fr>

[http://www.tampere.fi/tiedostot/5iDQPRIHz/po\\_kieliohjelman\\_14062007.pdf](http://www.tampere.fi/tiedostot/5iDQPRIHz/po_kieliohjelman_14062007.pdf)

[http://www.tampere.fi/tiedostot/56XX83kml/Perusopetuksen\\_ops\\_230807.pdf\(175-185\)](http://www.tampere.fi/tiedostot/56XX83kml/Perusopetuksen_ops_230807.pdf(175-185))

Opetushallitus. *Opetusuunnitelma, Programme de cadre 2004*

### **Les périodiques et les quotidiens :**

Aamulehti, 8.11.2007

Aamulehti, 25.1.2008

Opettaja-lehti, 11.1.2008

Tempus, 1/2008

**Les annexes :**

1. Les questionnaires :

Partie 1 et 2

Partie 3

Les traductions

# Annexe 1

## Partie 1 et 2

Kyselylomake

päivämäärä : \_\_\_\_\_

(Nimi) Sukupuoli: \_\_\_\_\_

Ikä: \_\_\_\_\_

1. Mitä tiesit Ranskasta ennen kielen opiskelun

alkua? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Miksi halusit oppia ranskan

kieltä? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Ranskan kielen oppiminen:

Arvioi asteikolla ja ympyröi vastauksesi:

- 1 = erittäin vaikeata  
2 = melko vaikeata  
3 = keskintaso  
4 = melko helppo  
5 = erittäin helppo

Mikä sinun mielestäsi on ranskan kielessä vaikeata ja mikä helppoa? Ympyröi mielipiteesi!

	erittäin vaikeata	melko vaikeata	keskintaso	melko helppoa	erittäin helppoa
1. Ymmärtäminen	1	2	3	4	5
2. Ääntäminen	1	2	3	4	5
3. Lukeminen	1	2	3	4	5
4. Kirjoittaminen	1	2	3	4	5
5. Puhuminen	1	2	3	4	5
6. Sanasto	1	2	3	4	5
7. Kulttuurin tuntemus	1	2	3	4	5

## Partie 3

### Oppimisstrategiat / ranskan kieli

Sukupuoli \_\_\_\_\_

Syntymävuosi \_\_\_\_\_

Kuinka kauan olet opiskellut ranskan kieltä \_\_\_\_\_

Valitse jokaiseen alla olevaan väitteeseen vaihtoehto joka sopii sinulle, ympyröimällä oikea numerokohta.

OSA 1	Ympyröi mielipiteesi	1	=	usein			
		2	=	joskus			
		3	=	harvoin			
		4	=	en koskaan			
1.	Kun luen ranskankielistä tekstiä, luen sen ensin nopeasti läpi, sitten palaan alkuun ja luen sen läpi tarkasti.	1		2	3	4	
2.	Kuuntelen tarkasti omaa ääntämistäni ja yritän korjata sitä.	1		2	3	4	
3.	Yritän lukea usein ranskankielisiä kirjoja tai lehtiä.	1		2	3	4	
4.	Yritän löytää useita erilaisia tapoja harjoituttaa ranskan kieltä.	1		2	3	4	
5.	Lukiessani ranskankielistä tekstiä, yritän ymmärtää yleisidean ennen kuin etsin sanakirjasta tuntemattomat sanat.	1		2	3	4	
6.	Katson ranskankielistä televisiota parantaakseni ranskan kielen ymmärrystäni	1		2	3	4	
7.	Huomioin virheeni ranskan kielessä ja yritän korjata niitä.	1		2	3	4	
8.	Kuuntelen tarkasti aina kun joku puhuu minulle ranskan kieltä.	1		2	3	4	
9.	Yritin selvittää kuinka voisin parantaa ranskan kielen oppimistäni.	1		2	3	4	
10.	Suunnittelen vapaa-aikani niin, että minulle jää aikaa ranskan kielen opiskeluun.	1		2	3	4	
11.	Etsin ihmisiä joiden kanssa voin puhua ranskan kieltä.	1		2	3	4	
12.	Jos tiedän joutuvani käyttämään ranskan kieltä esim. puhelimesta, kaupassa, lomilla, mietin etukäteen mitä sanoisin.	1		2	3	4	

-----

<b>OSA 2</b>	<b>Ympyröi mielipiteesi</b>	<b>1</b>	<b>=</b>	<b>usein</b>
		<b>2</b>	<b>=</b>	<b>joskus</b>
		<b>3</b>	<b>=</b>	<b>harvoin</b>
		<b>4</b>	<b>=</b>	<b>en koskaan</b>

1. Vastaan päässäni opettajan kysymyksiin, vaikkei hän kysyisikään minulta.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
----------	----------	----------	----------

-----

2. Kirjoitan muistiin oppimani uudet sanat.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
----------	----------	----------	----------

-----

3. Puhun itsekseni ranskaa.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
----------	----------	----------	----------

-----

4. Käytän uusia sanoja lauseissa, jotta muistaisin ne paremmin.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
----------	----------	----------	----------

-----

5. Löydän joskus sanan tarkoituksen muun tekstin avulla tai saman lauseen avulla.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
----------	----------	----------	----------

-----

6 Opetellessani uusia sanoja tai sanontoja, toistan niitä ääneen.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
----------	----------	----------	----------

-----

7. Kertaan säännöllisesti kotonani ranskan kielen tuntejani.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
----------	----------	----------	----------

-----

8. Etsin ja huomaan äidinkielestäni sanoja jotka muistuttavat ranskan kielen sanoja.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
----------	----------	----------	----------

-----

9. Yritän olla kääntämättä ranskasta suomeen, sanasta sanaan.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
----------	----------	----------	----------

-----

10. Jos en ymmärrä uutta ranskankielistä sanaa, yritän keksiä sanan tarkoituksen.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
----------	----------	----------	----------

-----

11. Ymmärrän mitä joku haluaa minulle ranskaksi sanoa hänen ilmeistään ja eleistään.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
----------	----------	----------	----------

-----

12. Etsiessäni sanakirjasta sanaa, toistan sanaa ääneen.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
----------	----------	----------	----------

-----

<b>OSA 3</b>	<b>Ympyröi mielipiteesi</b>	<b>1</b>	<b>=</b>	<b>usein</b>
		<b>2</b>	<b>=</b>	<b>joskus</b>
		<b>3</b>	<b>=</b>	<b>harvoin</b>
		<b>4</b>	<b>=</b>	<b>en koskaan</b>

1. Jos en ymmärrä mitä opettaja sanoo, pyydän häntä toistamaan tai selittämään asian.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
----------	----------	----------	----------

-----

2. Jos en tiedä kuinka ilmaisisin ajatukseni ranskan kielellä, pyydän apua ystävältäni	1	2	3	4
-----				
3. Jos en ole varma siitä, että se, mitä sanon ranskaksi on oikein, kysyn sitä puhekumppaniltani	1	2	3	4
-----				
4. Yritän matkia ranskalaisten puhetapaa.	1	2	3	4
-----				
5. Puhun muiden ihmisten kanssa ongelmistani ranskan kielen oppimisen suhteen	1	2	3	4
-----				
6. Yritän käyttää ranskan kieltä, vaikka tiedän tekeväni virheitä.	1	2	3	4
-----				
7. Huomaan olevani jännittynyt tai hermostunut kun käytän tai opiskelen ranskan kieltä.	1	2	3	4
-----				
8. Harjoittelen ranskankieltä muiden opiskelijoiden/oppilaiden kanssa .	1	2	3	4
-----				

**Kiitos ajastasi !**

## Les traductions

Partie 1 et 2

Le questionnaire

la date \_\_\_\_\_

le nom /le sexe \_\_\_\_\_

l'âge \_\_\_\_\_

1. Que savais tu de la France avant tes études ?

---

---

---

2. Pourquoi voulais tu apprendre le français?

---

---

---

### L'apprentissage du français

Réponde en cochant ton avis personnel

- 1 = très difficile  
2 = assez difficile  
3 = moyen  
4 = assez facile  
5 = très facile

Qu'est-ce qui est difficile et facile dans l'apprentissage du français ? Coche ton avis !

	très difficile	assez difficile	moyen	assez facile	très facile
1. Ymmärtäminen la compréhension	1	2	3	4	5
2. Ääntäminen la prononciation	1	2	3	4	5
3. Lukeminen la lecture	1	2	3	4	5
4. Kirjoittaminen l'écriture	1	2	3	4	5
5. Puhuminen la langue parlée	1	2	3	4	5
6. Kielioppi la grammaire	1	2	3	4	5
7. Kulttuurin tuntemus les connaissances culturelles	1	2	3	4	5

### Partie 3

Le nom/le sexe \_\_\_\_\_ la date de naissance \_\_\_\_\_

Combien de temps as tu étudié la langue française ?

---

Cocher la réponse qui vous convient

- 1                    souvent  
2                    quelques fois  
3                    rarement  
4                    jamais

#### Partie A

1. Lorsque je lis un texte en français, je lis d'abord rapidement, Puis je reviens au début et je lis attentivement

1. Kun luen ranskankielistä tekstiä, luen sen ensin nopeasti läpi, sitten palaan alkuun ja luen sen läpi tarkasti

1        2        3        4

2. J'écoute attentivement ma prononciation et j'essaie de la corriger

2. Kuuntelen tarkasti omaan ääntämistäni ja yritän korjata sitä

1        2        3        4

3. J'essaie de trouver différentes occasions de lire le plus possible en français

3. Yritän löytää mahdollisuuksia, jotta voin lukea usein ranskan kieltä

1        2        3        4

4. J'essaie de trouver différentes façons de pratiquer le français

1        2        3        4

4. Yritän löytää useita tapoja harjoituttaa ranskankieltä

1        2        3        4

5. Quand je lis un texte français, j'essaie d'en comprendre l'idée générale avant de chercher dans le dictionnaire les mots que je ne connais pas

1        2        3        4

5. Lukiessani ranskankielistä tekstiä, yritän ymmärtää yleisidean ennen kuin etsin sanakirjasta tuntemattomat sanat

1        2        3        4

6. Je regarde la télévision en français dan le but d'améliorer ma compréhension

6. Katson ranskankielistä televisiota parantaakseni ranskan kielen ymmärrystä

1        2        3        4

7. Je prends garde à mes erreurs en français et j'essai de m'améliorer

7. Huomioin virheeni ranskankielessä ja yritän korjata niitä

1        2        3        4

8. J'écoute attentivement quand quelqu'un me parle français

1        2        3        4

8. Kuuntelen tarkasti kun joku puhuu minulle ranskaa

1        2        3        4

9. J'essaie de découvrir comment je peux améliorer mon apprentissage du français	1	2	3	4
9. Yritin selvittää kuinka voisin parantaa ranskan kielen oppimistani	1	2	3	4
10. Je planifie mes activités quotidiennes de manière à me réserver du temps pour étudier le français	1	2	3	4
10. Suunnitteles vapaa-aikani niin, että minulle jää aikaa ranskan kielen opiskelunne	1	2	3	4
11. Je cherche des personnes avec qui je peux parler en français	1	2	3	4
11. Etsin ihmisiä joiden kanssa voin puhua ranskan kieltä	1	2	3	4
12. Lorsque je sais que je devrai utiliser le français au téléphone, ou dans un commerce ou en vacances, je pense à l'avance à ce que je vais dire	1	2	3	4
12. Jos tiedän joutuvani käyttämään ranskankieltä esim puhelimessa, kaupassa, lomilla, mietin etukäteen mitä sanoisin	1	2	3	4

#### Partie B

1. Je réponds dans ma tête aux questions du professeur même s'il ne s'adresse pas à moi	1	2	3	4
1. Vastaan päässäni opettajan kysymyksiin, vaikka hän kysyisikään minulta	1	2	3	4
2. Je note les mots nouveaux que j'apprends tous les jours en les écrivant dans un cahier	1	2	3	4
2. Kirjoitan muistiin uudet sanat vihkoon	1	2	3	4
3. Je me parle à moi même en français	1	2	3	4
3. Puhun itsekseni ranskaa	1	2	3	4
4. J'utilise les mots nouveaux dans les phrase pour m'en souvenir	1	2	3	4
4. Käytän uusia sanoja lauseissa, jotta muistaisin ne paremmin	1	2	3	4
5. Il m'arrive de deviner la signification d'une mot d'après le contexte ou le reste de la phrase	1	2	3	4
5. Löydän joskus sanan tarkoituksen muun tekstin avulla tai saman lauseen avulla	1	2	3	4
6. Quand j'apprends des expressions ou les mots nouveaux, je me les répète à moi même à haute voix	1	2	3	4
6 Opetellessani uusia sanoja tai sanontoja, toistan niitä ääneen.	1	2	3	4
7. Je révise régulièrement mes leçons du français	1	2	3	4

7. Kertaan ranskan tuntejani	1	2	3	4
8. Je cherche ou je remarque des mots dans ma langue maternelle qui ressemblent à des mots français	1	2	3	4
8. Etsin ja huomaan äidinkielestäni sanoja jotka muistuttavat ranskan kielen sanoja	1	2	3	4
9. J'essaie de ne pas traduire mot à mot	1	2	3	4
9. Yritän olla kääntämättä sanasta sanaan	1	2	3	4
10. Lorsque je ne comprends pas un mot nouveau en français j'essaie de deviner sa signification	1	2	3	4
10. Jos en ymmärrä uutta ranskankielistä sanaa, yritän keksiä sanan tarkoituksen	1	2	3	4
11. Il m'arrive de deviner ce que quelqu'un veut me dire d'après ses mimiques ou ses gestes	1	2	3	4
11. Ymmärrän mitä joku haluaa minulle ranskaksi sanoa osin hänen ilmeistään ja eleistään	1	2	3	4
12. Quand je cherche un mot dans le dictionnaire, j'essaie de le prononcer à haute voix				
12. Etsiessäni sanakirjasta sanaa, toistan sanaa ääneen	1	2	3	4

#### Partie C

1. Quand je ne comprends pas ce que le professeur a dit je lui demande de répéter ou d'expliquer	1	2	3	4
1. Jos en ymmärrä mitä opettaja sanoo, pyydän häntä toistamaan tai selittämään asian	1	2	3	4
2. Lorsque je ne sais pas comment exprimer une idée, je demande à un ami ou un francophone de m'aider	1	2	3	4
2. Jos en tiedä kuinka ilmaisisin ajatukseni ranskankielellä, pyydän apua ystävältä tai ranskalaiselta	1	2	3	4
3. Si je ne suis pas sûr de ce que j'ai dit est correct, je vérifie auprès de la personne à qui je parle	1	2	3	4
3. Jos en ole varma siitä, että se mitä sanon ranskaksi on oikein, kysyn sitä puhumaltani henkilöltä	1	2	3	4
4. J'essaie de parler comme les francophones	1	2	3	4
4. Yritän puhua kuten ranskalaiset	1	2	3	4
5. Je discute avec d'autres personnes de mes sentiments et de mes difficultés dans mon apprentissage du français	1	2	3	4

5. Puhun muiden ihmisten kanssa ongelmistani ranskan kielen oppimisen suhteen	1	2	3	4
6. J'essaie d'utiliser le français, même si je sais que je fais des erreurs	1	2	3	4
6. Yritän käyttää ranskan kieltä, vaikka tiedän tekeväni virheitä	1	2	3	4
7. Je remarque si je suis tendu ou nerveux lorsque j'utilise ou *etudie le français	1	2	3	4
7. Huomaan olevani jännittynyt tai hermostunut kun käytän tai opiskelen ranskan kieltä	1	2	3	4
8. Je pratique le français avec les autres étudiants	1	2	3	4
8. Harjoittelen ranskankieltä muiden opiskelijoiden kanssa	1	2	3	4

Merci!