

Le choix des langues étrangères optionnelles au collège

La motivation et l'image linguistique de soi des élèves

Mémoire de maîtrise
Jenni Rynänen
Université de Tampere
Langue française
Novembre 2012

Tampereen yliopisto

Ranskan kieli

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

RYYNÄNEN, JENNI : Le choix des langues étrangères optionnelles au collège. La motivation et l'image linguistique de soi des élèves.

Pro gradu – tutkielma, 66 sivua + 4 liitesivua

Syksy 2012

Valinnaisten kielten opiskelu on vähentynyt Suomessa merkittävästi viimeisten 20 vuoden aikana. Kieltenopiskelulla on Suomessa kuitenkin pitkät perinteet : kahta kieltä, toista kotimaista ja yhtä vierasta kieltä, on opiskeltu suomalaisissa kouluissa jo 1960-luvulta lähtien, kun taas suositus kahden kielen opiskelusta annettiin Euroopan unionissa vasta 30 vuotta myöhemmin. Pro gradu – tutkielmassani tarkastelen yläkoulun 7. luokkalaisten oppilaiden kielten opiskelumotivaation laatua ja kieliminää eli oppijan minäkuva kieltenopiskelijana. Pyrin tutkielmassani selvittämään, miksi oppilaat valitsevat valinnaisia kieliä ja toisaalta, miksi monet yläkoululaiset jättävät kielivalinnan tekemättä.

Kielten opiskelumotivaatio voi olla luonteeltaan integratiivista, jolloin oppija on aidon kiinnostunut oppimaan kieltä tutustuakseen paikalliseen kulttuuriin ja ihmisiin, tai instrumentaalista, jolloin oppija asettaa itselleen tavoitteita ja kokee hyötyvänsä kieltenopiskelusta esimerkiksi jatko-opinnoissaan tai työelämässä. Parhaassa tapauksessa oppijan motivaatio voi sisältää sekä integratiivisia että instrumentaalisia piirteitä. Loppujen lopuksi valinnaisen kielen opiskelun toteutuminen on monen asian summa : valintaan vaikuttavat kunnan ja koulun tarjoamat puitteet, senhetkinen kielipoliittinen ilmapiiri, oppijan aiemmat kokemukset vieraista kielistä sekä itsestään kieltenoppijana unohtamatta perheen ja ystävien vaikutusta kielivalintaan.

Olen kerännyt aineistoni kyselylomakkeiden avulla kolmesta eri yläkoulusta, jotka eroavat toisistaan niin sijainniltaan kuin oppilasainekseltaan. Kieltenopiskelun historiaa ja nykypäivää Suomessa, motivaatiota sekä kieliminää käsittelevän teorian avulla olen analysoinut kyselylomakkeen vastauksia pääasiassa laadullisin menetelmin. Lisäksi olen

myös vertaillut eri yläkouluista saatuja tuloksia keskenään ja tarkastellut sukupuolten välisiä eroja.

Tutkimuksesta käy ilmi, että integratiivinen motivaatio on hieman instrumentaalista motivaatiota yleisempää 7. luokkalaisilla oppilailla. Sitä vastoin sukupuolten väliset erot ovat hyvin vähäisiä : sekä tytöillä että pojilla on integratiivisen ja instrumentaalisen motivaation piirteitä. Tutkimustulosten mukaan, oppilaat jättävät kielivalinnan pois, jos vieraat kielet eivät kiinnosta, oppilaat eivät koe tarvitsevansa kolmatta kieltä tai jos he pitävät itseään heikkoina kielissä. Kieliminä-käsityksen suhteen erot sukupuolten välillä ovat selkeät : pojat kokevat olevansa hyviä kielissä, mutta kiinnostus vieraisiin kieliin on huomattavasti vähäisempää kuin tytöillä, jotka ovat hyvin kiinnostuneita kielistä, mutta myös varsin kriittisiä kielitaitoaan kohtaan.

Avainsanat : integratiivinen motivaatio, instrumentaalinen motivaatio, kieliminä, kielivalinnat, valinnaiset kielet.

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	1
1.1. Objectif	3
1.2. Corpus	4
1.3. Méthode	5
2. L'enseignement des langues étrangères en Finlande	9
2.1. Bilan de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères	10
2.2. L'enseignement des langues étrangères aujourd'hui	11
2.2.1. Les curriculums nationaux	11
2.2.2. Les langues étrangères communes et optionnelles	13
2.3. La politique des langues aujourd'hui	14
3. L'image de soi de l'apprenant et la motivation	16
3.1. L'image de soi de l'apprenant et la didactique	18
3.1.1. Les caractéristiques de l'apprenant	20
3.1.2. Les effets du milieu	22
3.1.3. L'image linguistique de soi de l'apprenant	23
3.2. La théorie sur la motivation	25
3.2.1. La motivation instrumentale	25
3.2.2. La motivation intégrative	26
3.2.3. Discussion sur la motivation	27
4. Analyse	28
4.1. Les informations de base	30
4.2. Les justifications des choix des langues	34
4.2.1. Pourquoi choisir des langues étrangères optionnelles?	35
4.2.2. Pourquoi ne pas choisir de langues étrangères optionnelles?	39
4.3. L'image linguistique de soi de l'informateur	43
4.3.1. Les critères de l'évaluation	43
4.3.2. Les impressions des élèves sur leurs connaissances des langues	46
4.4. Les profils des apprenants	50
4.4.1. Faible image de soi et attitude ignorante	53
4.4.2. Faible image de soi et attitude ouverte	53
4.4.3. Forte image de soi et attitude ignorante	54
4.4.4. Forte image de soi et attitude ouverte	55
4.5. Comparaison des collèges d'un point de vue régional et géographique	56
4.5.1. Un collège de la ville en comparaison avec un collège de la campagne	57
4.5.2. Un collège à Pirkanmaa (sud-ouest) en comparaison avec un collège à Pohjois-Karjala (est)	58

5. Conclusion.....	60
6. Bibliographie	64
Annexes	67

1. Introduction

Aujourd'hui, les connaissances des langues sont indispensables dans un monde qui devient constamment plus international. Les Finlandais ne peuvent absolument pas se débrouiller dans les contextes internationaux sans connaître les langues étrangères. La Finlande a besoin aussi bien de spécialistes des langues que des connaissances langagières qui peuvent être appliquées dans la vie quotidienne pour pouvoir communiquer le mieux possible. Le ministère de l'Éducation nationale reconnaît la situation : la variété du programme des langues étrangères et le soutien adressé aux études langagières à l'école finlandaise sont toujours considérés comme des objectifs importants, comme le démontrent de nombreux projets de développement entamés par le ministère (Nyman 2004 : 270-271). Certes, la popularité des langues étrangères optionnelles parmi les élèves continue à baisser. L'anglais garde son attractivité tandis que les autres langues étrangères n'ont pas connu un succès considérable depuis l'adhésion à l'Union européenne dans les années 1990 (Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi et Härmälä 2011: 10-11).

La Finlande est présentée comme un pays précurseur en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères. Depuis les années 1960, on apprend au moins deux langues à l'école fondamentale : une langue nationale, le suédois pour les finnophones ou le finnois pour les suédophones, et une langue étrangère qui est le plus souvent l'anglais (Numminen & Piri 1998 :8). Pourtant, la recommandation d'étudier au moins deux langues dans l'Union européenne a été éditée trente ans plus tard (ibid.). Les possibilités d'étudier les langues ont donc été formellement garanties par l'État finlandais il y a longtemps. Finalement, le fait d'étudier des langues étrangères optionnelles, en plus du suédois et de l'anglais, dépend de plusieurs facteurs comme la taille de l'école, les ressources que la commune peut garantir, la politique communale et la motivation des élèves (Kangasvieri *et al.* 2011 : 21-22).

Les recherches présentées dans ce travail montrent que la motivation joue un rôle primordial dans les études et surtout dans les études des langues étrangères. En Finlande, le cadre scolaire semble être le meilleur possible en comparaison avec d'autres pour les études langagières mais apparemment, les jeunes finlandais ne portent plus d'intérêt aux langues étrangères optionnelles. Nous nous posons la question de savoir si le type de motivation des élèves empêche le choix des langues. Dans ce

mémoire de maîtrise, nous allons étudier d'un côté les raisons qui motivent les collégiens à choisir des langues optionnelles et de l'autre côté, les raisons qui empêchent le choix. De plus, nous allons étudier l'image de soi des élèves en tant qu'apprenants de langues : comment analysent-ils leurs connaissances langagières et se considèrent-ils capables d'apprendre les langues étrangères?

En premier lieu, nous allons présenter brièvement l'enseignement des langues et la politique des langues en Finlande pour donner au lecteur une impression générale sur les études langagières aujourd'hui. Nous incluons l'aspect historique dans notre bilan car les tendances à étudier les langues ont été visibles relativement tôt en Finlande en comparaison avec d'autres pays occidentaux. Par contre, la variation dans le choix des langues étrangères optionnelles a été fréquente. Ensuite, nous abordons le thème central de notre travail, l'image linguistique de soi de l'apprenant et la motivation. Dans le domaine de la motivation, nous nous concentrons sur la théorie élaborée par Robert Gardner et Wallace Lambert que nous trouvons la plus appropriée pour notre travail. Ces chercheurs ont surtout développé la théorie sur la motivation instrumentale et intégrative. En dernier lieu, nous analysons les réponses des élèves issues d'un questionnaire et discutons de l'état de la motivation et de l'image de soi à travers la théorie présentée auparavant.

Notre but est donc étudier l'image linguistique et la motivation de l'apprenant finlandais dans le contexte finlandais. Pour illustrer la situation présente, notre partie théorique contient un chapitre concernant l'enseignement des langues étrangères en Finlande dans une perspective historique. Ainsi, il est normal que les sources dont nous nous sommes servie dans le chapitre soient en grande partie des oeuvres écrites en finnois. En ce qui concerne la théorie sur la motivation et l'image de soi, nous avons voulu nous concentrer sur les travaux de Gardner et Lambert – à l'origine en anglais – parce qu'ils constituent les premières théories sur la motivation instrumentale et sur la motivation intégrative. Nous justifions donc la petite quantité de sources françaises par le contexte finlandais de l'étude.

1.1. Objectif

Nous étudierons la motivation des élèves de la 7^e classe au moment où ils ont fait leur choix de matières optionnelles pour les deux années suivantes au collège. Nous nous intéressons donc à la motivation de départ que les élèves ont avant de commencer leurs études. Ainsi, la motivation de notre intérêt n'a rien à voir avec les méthodes d'enseignement, la dynamique du groupe ou le rôle de l'enseignant. Par contre, les expériences antérieures des études langagières ont certainement joué un rôle au moment de choisir une langue de plus. L'image de soi en tant qu'apprenant de langues a été développée pendant des années et ce développement a commencé quand l'élève a eu une première impression des études langagières.

Nous posons la question de savoir quelles raisons motivent les élèves à choisir des langues optionnelles ou à ne pas en choisir. En outre, nous cherchons à établir les profils des collégiens : comment se voient-ils en tant qu'apprenant de langues ? Nous essayons de trouver des ressemblances entre les profils des élèves intéressés par les langues et entre les profils des élèves qui ne choisissent pas de langues comme matières optionnelles. Dans cette partie du travail, nous nous intéressons aux réponses de tous les élèves, pas seulement aux élèves doués ou intéressés par les langues et qui ont choisi une langue optionnelle. En Finlande, tous les collégiens ont étudié au moins deux langues : suédois/finnois et anglais (cf. plus en détail dans le chapitre 2), ce qui a bien sûr influencé leur image de soi en tant qu'apprenant des langues.

Par ailleurs notre travail a pour objectif d'étudier s'il existe des différences régionales ou géographiques dans les choix des langues, la motivation et l'image de soi de l'apprenant. L'égalité de l'enseignement devrait être effective partout en Finlande : tout élève devrait avoir les mêmes possibilités d'effectuer ses études. Pourtant, il est normal que la taille de l'école et de la commune puissent déjà limiter les possibilités. Les collèges interrogés dans notre étude ont des profils différents, ce qui rend la comparaison intéressante.

Nous supposons que le type de motivation chez les collégiens est de nature intégrative. Comme il s'agit de jeunes de 13 ans qui ne savent probablement pas encore s'orienter vers l'avenir et penser au profit que les études langagières peuvent leur donner, ils choisissent des matières optionnelles qui les intéressent naturellement. Ils choisissent les

langues dont ils ont une bonne impression : la culture du pays source ou la langue en soi attise leur intérêt. En outre, nous supposons que les différences géographiques et régionales se manifestent dans le corpus : dans l'est de la Finlande, on étudierait plus le russe, mais sinon les possibilités d'étudier seraient meilleures dans le sud-ouest de la Finlande et surtout en ville. En ce qui concerne l'image de soi en tant qu'apprenant de langues, nous supposons que les élèves qui se sentent forts en langues étrangères choisissent des langues étrangères et gardent surtout une motivation intégrative. Au contraire, les élèves qui se considèrent comme faibles en langues ne vont pas choisir de langues étrangères même si ces études seraient utiles pour eux.

1.2. Corpus

Nous avons réuni notre corpus en utilisant des questionnaires. Les questionnaires ont été distribués dans trois collèges finlandais. Nous avons choisi des écoles qui se distinguent par la région, la géographie et le statut du collège.

Deux collèges interrogés se trouvent dans la région de Pirkanmaa (sud-ouest de la Finlande), l'un dans une petite commune à la campagne et l'autre dans la ville de Tampere. Le collège situé en ville a une filière francophone ce qui rassemble les élèves doués en langues étrangères dans cette école. Souvent, il s'agit d'enfants qui ont vécu à l'étranger, qui ont suivi la filière francophone depuis le jardin d'enfants ou qui ont un parent ou des parents d'origine étrangère. De plus, il est possible qu'un intérêt spécial pour les langues étrangères ait incité les parents à choisir une école franco-finlandaise. L'autre collège à Pirkanmaa est plus petit et situé à 40 kilomètres de Tampere vers le sud. La commune de Viiala a environ 5000 habitants mais depuis 2007, la commune fait partie d'une commune plus grande. Trois plus petites communes ont été réunies pour former une commune plus grande, Akaa, qui regroupe en tout 17 000 habitants.

La troisième école interrogée dans cette étude se trouve à l'est de la Finlande où les résultats d'apprentissage en langues étrangères sont parmi les plus faibles du pays (cf. chapitre 2.4.). Nous avons voulu étudier si l'inégalité régionale concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères était visible aussi dans cette recherche. Les deux collèges de « la campagne » sont les seuls collèges dans ces deux communes tandis qu'à Tampere il existe évidemment une vingtaine de collèges. Il faut

encore ajouter que nous n'avons pas interrogé toutes les 7^e classes dans ces trois écoles, mais la plupart des classes ont été consultées : nous n'allons pas faire de généralisations sur chaque école. Par contre, nous avons cherché à établir un corpus qui donne assez de matériel et dans lequel, nous avons la possibilité de choisir les questionnaires sérieusement remplis et de laisser les questionnaires inutiles de côté. Finalement, les questionnaires inutiles représentaient seulement une petite partie de la totalité : nous avons éliminé 20 questionnaires.

1.3. Méthode

Nous avons décidé d'utiliser des questionnaires comme méthode pour réunir notre corpus. Les questionnaires étaient destinés aux collégiens de la 7^e classe et ils convenaient à tous les élèves quels que soient leurs choix de langues ou d'autres matières optionnelles. Notre étude présente des traits qualitatifs ainsi que des traits quantitatifs car les questionnaires se composent de questions ouvertes et fermées.

Nous avons combiné des questions fermées et des questions ouvertes dans le questionnaire pour vérifier la qualité satisfaisante des réponses. Pourtant, l'accent est mis sur les questions ouvertes parce qu'il s'agit plutôt d'une étude qualitative et nous nous intéressons surtout aux propres opinions des élèves. Les questions ouvertes permettent d'obtenir une opinion approfondie des élèves et les réponses peuvent contenir de bonnes idées concernant la question de recherche (Valli 2007 : 124). Nous considérons que les questions fermées contrôlent et dirigent trop les réponses des élèves ce qui n'est pas souhaitable dans ce travail. Nous sommes bien consciente que le niveau des réponses peut varier : les réponses peuvent être imprécises et approximatives ou les informateurs peuvent laisser les questions sans réponse (ibid.). Il est normal que tous les informateurs ne répondent probablement pas sérieusement, ce qui est une faiblesse dans le fait de choisir des questions ouvertes. Pour réduire l'influence de ce problème, nous avons fait remplir le questionnaire par un nombre d'informateurs assez grand. Pourtant, nous aurons au moins une certaine impression des opinions de l'élève à partir de ses réponses aux questions fermées, si certains élèves ne réussissent pas à formuler des réponses vastes aux questions ouvertes. Les réponses aux questions ouvertes nous permettent d'approfondir la qualité de notre travail tandis que les réponses aux

questions fermées donnent une image générale sur le profil de l'élève et sur sa motivation.

Nous avons établi les questionnaires suivant les consignes de Raine Valli (2007 : 103-105) : au début des questionnaires, nous avons placé les questions de base (le sexe, la langue maternelle etc.), puis les questions ouvertes mais normalement faciles et finalement les questions plus sensibles. A la fin des questionnaires, nous avons choisi de mettre une question fermée à 13 affirmations (cf. annexes) où l'élève a dû choisir s'il était d'accord avec l'affirmation ou non. Il est recommandé de placer les questions fermées à la fin car après plusieurs questions ouvertes l'informateur est probablement fatigué et sa concentration n'est plus la meilleure (Valli 2007 : 103-105).

Dans les questionnaires, nous avons interrogé les élèves aussi sur leur passé. Nous rassemblons par exemple les informations suivantes : les expériences scolaires antérieures, les études des langues antérieures, le support familial et les expériences interculturelles hors de l'école. Par contre, nous n'allons pas tester les connaissances de l'apprenant mais nous nous concentrons sur l'impression que l'apprenant a lui-même sur ses connaissances langagières. Pour pouvoir établir le profil de l'apprenant, nous avons posé des questions sur les qualités et les faiblesses vues par l'apprenant lui-même. Sur ce point, les questions ouvertes nous serviront le mieux. Les réponses nous donneront des informations essentielles sur l'image de soi de l'apprenant des langues étrangères.

Les affirmations, que nous avons choisi d'utiliser dans l'application d'une question fermée, réunissent tous les thèmes traités plus haut dans le questionnaire : l'intérêt pour les langues étrangères, les cultures étrangères et les études en général, le support parental, les difficultés possibles concernant les études des langues et le profit dont l'apprenant bénéficie grâce aux langues étrangères. Même quand l'informateur n'a pas répondu soigneusement ou avec l'exactitude nécessaire, nous avons pu établir un profil d'informateur en tant qu'apprenant des langues étrangères à partir de ses affirmations. Nous n'avons pas donné la possibilité de répondre « je ne sais pas ». Nous considérons que l'informateur doit comparer les affirmations plus soigneusement si la possibilité d'une réponse « facile » n'existe pas. Pourtant, en cas de doute, certains informateurs n'ont pas répondu du tout ou ils ont coché au milieu des alternatives « oui » ou « non ». Nous avons décidé de laisser cette question hors de notre analyse, si l'élève a fait une

croix au milieu plus que quatre fois. Nous considérons que nous ne pouvons pas classer le profil de l'élève dans ce cas d'une façon fiable.

Les questionnaires ont été testés dans un collège du Pirkanmaa, dans une 7^e classe. Après le test, certaines questions ont été modifiées avant de réaliser les questionnaires finaux. Les questionnaires ont été réalisés pendant le mois de mai 2012 dans les trois écoles. Dans le collège du centre ville de Tampere, il n'était pas possible pour nous de surveiller le moment où les élèves ont rempli les questionnaires. Comme il s'agit d'une grande école, il était plus convenable de laisser les professeurs organiser la complétion des questionnaires au moment qui leur convenait le mieux. Nous avons emmené les questionnaires à l'école en question et puis deux semaines plus tard, nous sommes allée chercher les questionnaires remplis. Par contre, nous avons eu la possibilité de réaliser nous-même les questionnaires dans deux écoles plus petites, ce que nous considérons comme un bon choix : nous avons pu présenter la recherche et motiver les élèves à répondre soigneusement. Quelquefois, les élèves ont également posé des questions. Nous avons pu surveiller la situation au cours de laquelle les élèves ont écrit leurs réponses et heureusement, il y avait peu d'agitation. Nous avons passé une journée à Viiala et deux jours à Lieksa pour réunir le corpus. Même si nous n'étions pas présente au collège de Pyynikki, le niveau des réponses était aussi élevé que dans d'autres écoles : nous avons laissé peu de copies hors de l'étude.

Nous avons fait connaissance surtout avec des méthodes qualitatives à l'aide de l'article d'Eskola (2007 : 159-183) et l'oeuvre de Tuomi et Sarajärvi (2002). Suivant leurs exemples, nous avons décidé d'utiliser la méthode qualitative avec des traits quantitatifs. D'abord, nous avons lu toutes les réponses obtenues et ainsi, nous avons eu une impression générale sur notre corpus avant de commencer l'analyse plus approfondie. Nous avons considéré que nous pouvions combiner les méthodes qualitatives et quantitatives dans cette étude, étant donné que les questionnaires contiennent des questions fermées ainsi que des questions ouvertes.

Pour commencer l'analyse, nous avons compté les informateurs par collège et par classe. Nous avons obtenu le plus de réponses au collège de Pyynikki tandis que les réponses à Viiala et à Lieksa étaient moins nombreuses (cf. tableau dans le chapitre 4.1.). Nous avons lu les réponses des élèves une deuxième fois après avoir noté les thèmes qui se répétaient dans les questions ouvertes. Plus tard, nous avons regroupé ces

thèmes trouvés sous des thèmes supérieurs. Comme les questionnaires étaient relativement longs (trois pages, 13 questions pour les élèves de la 7^e classe) et que nous avons reçu un grand nombre de réponses, notre corpus est très vaste (au total 233 réponses). Nous nous gardons le droit de choisir les parties du corpus qui répondent le mieux à nos questions de recherche et dans lesquelles nous comptons trouver le centre de notre intérêt dans ce travail.

Après avoir lu les réponses plusieurs fois, nous nous sommes rendu compte que les réponses à certaines questions nous intéressaient davantage. En plus de l'information de base (le sexe, la langue maternelle, les études langagières antérieures), nous avons réuni des informations sur les motivations dans les choix des langues étrangères (pourquoi choisir ou ne pas choisir une langue étrangère), les voyages et les contacts à l'étranger, l'évaluation des connaissances langagières, l'image de soi et l'importance des études langagières. A partir des questions fermées, nous avons établi un profil d'apprenant que nous avons aussi bien comparé avec les réponses aux questions ouvertes. De plus, nous avons comparé les réponses aux questions ouvertes et questions fermées concernant le support parental : dans plusieurs cas, les réponses étaient contradictoires.

Nous sommes satisfaite de notre corpus car il contient des informations sur trois collèges différents. En outre, nous avons réussi à réunir un nombre vaste de réponses ce que nous a permis de bien choisir les questionnaires sérieusement remplis et les réponses les plus importantes pour notre travail. Pourtant, il faut ajouter que nous ne sommes pas assurée de la bonne formulation de certaines questions. Apparemment, la première page du questionnaire était floue car plusieurs informateurs n'ont pas indiqué leurs motivations pour les choix des langues. L'autre question que nous aurions dû présenter différemment est la question numéro 9 (cf. les annexes). Les informateurs ont dû cocher les situations dans lesquelles ils utilisaient les langues étrangères. Nous considérons que cette question aurait marché mieux comme une question ouverte. Nous pensons que les informateurs ont coché les situations où ils utilisent les langues en général, même la langue maternelle ce qui n'était pas le but de cette question. Par exemple, certains informateurs ont coché l'alternative « j'utilise les langues étrangères...avec mes parents » bien qu'ils aient indiqué le finnois comme langue maternelle au début du questionnaire.

2. L'enseignement des langues étrangères en Finlande

Etant donné que le finnois est parlé seulement en Finlande, les Finlandais sont obligés de maîtriser d'autres langues dans un monde qui devient de plus en plus international. Le finnois ne fait pas partie des groupes de langues les plus communs en Europe : les langues finno-ougriennes se distinguent des langues indo-européennes. Le finnois diffère radicalement des langues européennes par sa structure, son vocabulaire et son intonation. Le fait d'avoir deux langues nationales, le finnois et le suédois, influence aussi la politique des langues et de l'enseignement. Selon la tradition, les fonctionnaires et les gens qui travaillent dans les services doivent connaître les deux langues nationales. (Numminen & Piri 1998 : 7).

Sajavaara (2006 : 224) rappelle que le peuple finlandais est en grande partie monolingue bien qu'il ait deux langues officielles. Dans ce sens, le peuple finlandais est plus homogène que les peuples d'autres pays en général. Dans le monde entier, être bilingue ou plurilingue est plus commun que maîtriser seulement une langue maternelle (ibid.).

Les connaissances langagières et culturelles sont aujourd'hui utiles à l'étranger ainsi qu'en Finlande. Selon Opetushallitus (2001 : 3), il existe de nombreux groupes minoritaires en Finlande : des russes, des lapons et des immigrants originaires de divers pays. L'enseignement de la langue maternelle a été organisé en 52 langues en 2000. La société finlandaise est donc sous le procès d'un changement.

Nous devons donc bien réfléchir aux connaissances langagières dont les générations suivantes auront besoin. Pour pouvoir participer aux commerces économiques et aux discussions européennes, les langues étrangères devraient avoir la première importance pour les Finlandais. La Finlande est connue autour du monde pour son système scolaire qui a garanti de bons résultats et les points de départ égaux pour les enfants issus de toutes les classes sociales. L'éducation fait partie de la société finlandaise et il est souhaitable que cette tendance positive continue.

2.1. Bilan de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères

Selon Numminen et Piri (1998 : 8), les intérêts pour les langues étrangères ajoutées au programme de l'école primaire surgissent après la seconde guerre mondiale grâce à l'influence de la Suède et d'autres pays nordiques. Les expériences positives dans le domaine de l'enseignement des langues ont préparé le terrain pour des décisions importantes en Finlande. Des intentions systématiques pour définir un programme national des langues ont eu lieu bien en avance en comparaison avec d'autres pays européens (la recommandation d'étudier deux langues étrangères par l'Union Européenne dans les années 1990) (ibid.). On a considéré que tout le monde avait le droit d'étudier les langues étrangères.

À la fin des discussions, dans les années 1960, le Parlement a décidé que les élèves apprendraient deux langues étrangères, l'une étant le finnois pour les suédophones ou le suédois pour les finnophones. L'anglais a été vu comme la langue la plus appropriée pour tout le peuple, comme une langue universelle et importante dans la culture européenne. Pour des raisons pédagogiques et humaines, les élèves avaient pourtant le droit d'utiliser la dispense des études langagières. La décision du Parlement a été courageuse et prévoyante. Enseigner deux langues étrangères à toute une génération était un but ambitieux. (Numminen & Piri 1998 : 8).

Par contre, depuis les années 1980, les élèves dans les communes les plus grandes (plus de 30 000 habitants) ont la possibilité de choisir une autre langue étrangère que l'anglais : l'allemand, le français ou le russe. La variété des langues a été accentuée. Les Finlandais ont compris que les connaissances langagières étaient essentielles pour créer et maintenir des relations internationales. Le conseil des ministres a établi les buts pour tous les niveaux d'études. Au collège, on attendait qu'au moins 35% des élèves choisissent une langue optionnelle et au lycée, on attendait que 95% de la totalité des élèves étudient une langue optionnelle (les études langagières commencées au collège ou au lycée). (Numminen & Piri 1998 : 14-15).

En pratique, les langues ont donné une base essentielle aux études au lycée. De plus, Numminen et Piri (1998 : 14-15) expliquent qu'il valait mieux choisir une autre langue que l'anglais pour maintenir la variété des langues choisies. Malheureusement, la variété des choix a été difficile à réaliser et finalement, certaines langues ont été

choisies au détriment des autres langues. En dernier lieu, il faut remarquer que dans les années 1990-1991, environ 42% de la classe d'âge a étudié une langue optionnelle – un résultat qui démontre l'appréciation des connaissances langagières parmi le peuple finlandais. Par contre, étudier une troisième langue n'est pas obligatoire au lycée depuis 1975.

Aujourd'hui, la question se pose sur la variété des langues étudiées. Les deux langues nationales, le finnois et le suédois, ainsi que la première langue étrangère (en général l'anglais) sont étudiées par le peuple entier mais les connaissances d'autres langues, comme le français, l'allemand et le russe, deviennent petit à petit plus faibles. Dans ce chapitre, nous allons faire connaissance avec l'enseignement des langues étrangères aujourd'hui. Que dit-on dans le curriculum national sur les études langagières ? Quelles sont les langues communes et optionnelles ? Quand commence-t-on les études de ces langues ? A la fin de ce chapitre, nous allons nous familiariser avec la politique des langues aujourd'hui et étudier les raisons qui peuvent influencer le choix des langues étrangères optionnelles.

2.2. L'enseignement des langues étrangères aujourd'hui

Les méthodes d'enseignement des langues se sont fortement développées au cours des années. L'écriture et la traduction comme les seules façons d'apprendre ont été abandonnées. L'objectif de l'enseignement des langues a été d'entraîner l'intelligence et de cultiver l'apprenant. L'enseignement s'appuyait sur les textes littéraires qui avaient une valeur nationale et culturelle. Cette tradition de bien lire, écrire et comprendre les textes importants garde toujours ces traces dans l'enseignement des langues qui a pourtant changé de but en se tournant vers la communication authentique et pratique. (Sajavaara 2006 : 226).

2.2.1. Les curriculums nationaux

L'accentuation sur la communication est bien présente aussi dans le curriculum national d'Opetushallitus daté de 2004 : les buts d'apprentissage contiennent des connaissances

linguistiques ainsi que des stratégies d'apprentissage et de communication et des connaissances culturelles. Dans les premières classes de l'école primaire (1-2), on se concentre plutôt sur un enseignement d'une nature pratique et enjouée. On cherche donc à éveiller l'intérêt de l'enfant pour les langues étrangères à l'aide de chansons et de jeux. Depuis la 3^e classe à l'école primaire, l'enfant apprend à comprendre la langue quotidienne, à parler de lui et à écrire de petits textes correspondant à la vie d'un jeune enfant. Le contenu qu'on traite en cours de langues doit être proche de la vie d'enfant. Selon le curriculum national, il est important que l'enfant apprenne à agir dans des situations sociales et à travailler avec d'autres enfants sans oublier les compétences d'application de ses connaissances langagières individuellement (p.ex. pouvoir utiliser le manuel et le dictionnaire). (Opetushallitus 2004 : 138-140).

Au collège, les connaissances langagières deviennent plus importantes qu'à l'école primaire : on apprend à utiliser diverses structures et à appliquer la grammaire. En général, on s'entraîne plus à l'écriture au collège. Les connaissances culturelles sont mentionnées dans les objectifs du collège : l'élève apprend à connaître la culture cible et à comparer les différences avec sa propre culture. L'élève s'entraîne à communiquer et à agir d'une façon convenable en culture cible. En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, l'élève apprend à faire de petits projets indépendamment et dans un groupe. Ce qui est nouveau en comparaison avec les objectifs de l'école primaire, c'est le fait d'évaluer ses propres connaissances langagières et son développement. Une réflexion plus profonde sur les cultures et sur soi-même fait partie des études langagières au collège. (Opetushallitus 2004 : 141-142). Ce point est intéressant pour notre étude : les élèves de la 7^e classe que nous avons interrogés devraient, selon le curriculum national, réfléchir et évaluer leurs connaissances langagières activement en cours de langues étrangères. Cette donnée présente un bon point de départ quant aux choix des langues étrangères optionnelles.

Même si nous n'avons pas interrogé de lycéens dans notre étude, nous allons quand même résumer les points essentiels du curriculum national du lycée pour donner une image générale sur le continuum des objectifs à ce niveau. A la fin du lycée, l'élève doit participer aux épreuves nationales où seule la langue maternelle est obligatoire. L'élève peut donc décider lui-même quelles épreuves de langues il fait. Par contre, au lycée, il

existe des cours obligatoires d'anglais et de langue nationale. Les épreuves de langues ne contiennent pas de parties orales mais des parties d'écoute et d'écriture¹.

Selon le curriculum national d'Opetushallitus destiné au lycée (2003 : 100-101), l'enseignement des langues étrangères améliore les compétences de la communication interculturelle : les connaissances langagières sont toujours aussi importantes que les connaissances culturelles dans les objectifs. Le pouvoir de développer les stratégies d'apprentissage et le pouvoir de connaître ses propres points forts et faibles font partie des objectifs aussi au lycée. Ce qui est notamment différent dans le curriculum national en comparaison avec celui du collège concerne l'évaluation qui ne contient plus les trois sous-parties : les connaissances langagières, les connaissances culturelles et les stratégies d'apprentissage. L'évaluation concerne seulement les quatre secteurs des connaissances langagières : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite (Opetushallitus 2003 : 100-101). Nous pouvons donc conclure que l'aspect de l'enseignement des langues étrangères change nettement au lycée.

2.2.2. Les langues étrangères communes et optionnelles

Aujourd'hui, les langues communes à tout le monde à l'école primaire et au collège sont une langue étrangère qui commence à l'école primaire et une langue nationale, le suédois pour les finnophones ou le finnois pour les suédophones. Le plus souvent, la langue étrangère commencée en premier est l'anglais même si on essaie de diversifier les possibilités de choisir une autre langue que l'anglais. Les connaissances de deux langues étrangères sont soutenues aussi dans les écoles professionnelles. (Opetushallitus 2001 : 18).

Les langues étudiées en Finlande sont distinguées de la façon suivante (Opetushallitus 2001 : 18, Kangasvieri *et al.* 2011 : 8) :

A1 = la langue commune/obligatoire dont les études commencent à l'école primaire (le plus souvent en 3^e classe).

¹ <http://www.ylioppilastutkinto.fi/maaraykset/yleisohje1010.pdf>

A2 = la langue optionnelle dont les études commencent à l'école primaire (au plus tard en 5^e classe).

B1 = la seconde langue nationale, la langue commune/obligatoire dont les études commencent au collège. Il est possible que dans certaines communes, les élèves commencent le suédois/le finnois ainsi que la première langue étrangère déjà à l'école primaire. Dans ce cas, les élèves continuent leurs études langagières au collège.

B2 = la langue optionnelle dont les études commencent au collège (le plus souvent en 8^e classe).

B3 = la langue optionnelle dont les études commencent au lycée.

Le suédois a été la seule langue nationale pendant 650 ans jusqu'en 1809 où la Finlande est devenue une partie de la Russie. Aujourd'hui, la Finlande est un pays bilingue dont les langues nationales et officielles sont le finnois et le suédois (Kantelinen 2003 : 18). Sajavaara (2006 : 223-224) décrit la situation bilingue en Finlande de la façon suivante : Les suédophones représentent 5,6% des Finlandais et leur portion parmi le peuple n'est montée qu'à 17,5% au maximum. La communauté suédophone se trouve dans le sud et le sud-ouest de la Finlande. Les régions suédophones sont souvent isolées comme sur les côtes occidentales, dans certaines villes (Turku, Porvoo, Vaasa, Helsinki) et à Ahvenanmaa (l'archipel entre la Finlande et la Suède). Comme les régions suédophones sont légèrement séparées des régions finnophones, les finnophones n'apprennent guère le suédois naturellement. Cependant, connaître le finnois est souvent nécessaire pour les suédophones et la plupart des suédophones sont bilingues.

2.3. La politique des langues aujourd'hui

Pendant les quinze dernières années, l'enseignement des langues étrangères a connu de grands changements. Après la plus haute période dans les années 1990, la popularité d'étude les langues étrangères optionnelles à l'école primaire et au collège a diminué radicalement. Pourtant, la plupart des collégiens ont étudié deux langues, le plus souvent l'anglais et le suédois. Un cinquième a étudié trois langues au collège. La première langue étrangère (A1) est le plus souvent l'anglais. On ne peut pas dire que

l'anglais soit une langue étrangère obligatoire mais il représente la seule alternative comme langue A1 dans 90% des communes finlandaises. (Kangasvieri *et al.* 2011 : 8-9, 21-22). En 2009, 90,2 % des élèves de la 3^e classe ont étudié l'anglais. Parmi les autres langues étrangères, l'allemand a été choisi le plus. (id., p. 8-9).

Selon Kangasvieri *et al.* (2011 : 10-11), le programme des langues étrangères a connu des changements progressistes après que la Finlande est devenue un membre de l'Union Européenne en 1994. La langue optionnelle qui commence à l'école primaire (A2) a été ajoutée au curriculum national en 1994. La langue A2 a connu sa meilleure année en 1997 où 41% des élèves de la 5^e classe l'ont étudiée. Au début des années 2000, le succès des langues optionnelles s'est renversé. Kangasvieri *et al.* (ibid.) ajoutent que les choix de la langue optionnelle au collège (B2) ont diminué : le nombre d'étudiants de la langue B2 a baissé de 40 % (1994) à 25% par classe d'âge. Le français a perdu la moitié des élèves et les étudiants d'allemand ne représentent qu'un quart de la totalité. Les efforts faits pour varier les choix des langues sont une des raisons de cette tendance troublante : les élèves intéressés par les études langagières choisissent des langues étrangères déjà à l'école primaire et les choix des langues au collège baissent. Par ailleurs, il est possible que les élèves s'intéressent plus aux matières optionnelles, plutôt créatives ou sportives (comme l'art plastique, le sport, la cuisine), surtout après l'année 2001 où les heures des matières optionnelles par semaine ont été diminuées radicalement (Kangasvieri *et al.* 2011 : 10-11).

En ce qui concerne les différences géographiques, on étudie le plus les langues dans le sud et dans l'ouest de la Finlande, moins dans l'est de la Finlande. Etudier les langues est plus courant dans les communes urbaines qu'à la campagne. En général, on étudie plus les langues dans des régions suédophones. Les choix des langues se réalisent d'une manière différente parmi les suédophones ce qui explique partiellement la différence. On commence le finnois déjà à l'école primaire (A1) ce qui laisse de la place pour une nouvelle langue au collège où les élèves choisissent souvent une langue B2. (Kangasvieri *et al.* 2011: 23-24). En plus de ces choix, les résultats d'apprentissage sont meilleurs dans le sud de la Finlande et plus faibles dans l'est et dans le nord de la Finlande (Pohjola 2004 : 260-261).

Nous pouvons donc conclure à partir de ces informations que l'égalité régionale n'a pas toujours été confirmée. La réalisation des choix des langues dépend de plusieurs

facteurs comme l'emplacement et la situation économique de la commune, le nombre demandé pour un groupe de langue, la taille de l'école en question et l'intérêt général dans la commune. Quand la population se concentre dans les plus grandes villes et dans les banlieues, la campagne souffre du manque de population. Ainsi, les petites classes d'âge deviennent plus petites et le nombre d'écoles diminue: les communes qui ont des soucis financiers sont obligées de fermer des écoles et l'enseignement se concentre dans les centres urbains. Les plus grandes communes ont des meilleures possibilités d'offrir plus de choix dans les langues étrangères ainsi que dans toutes les matières optionnelles. (Kangasvieri *et al.* 2011 : 21-22).

Comme nous l'avons déjà vu plus haut dans ce travail, l'état finlandais cherche à soutenir et à varier l'apprentissage des langues. Le but est d'observer l'état présent de l'enseignement des langues, d'améliorer la qualité de l'enseignement et d'augmenter les possibilités de choix des langues à travers plusieurs projets (p.ex. KIMMOKE 1996-2001, KIEPO 2005-2007) sous la direction de l'Education Nationale. Le projet KIMMOKE a soutenu surtout l'idée de commencer les études langagières le plus tôt possible et d'augmenter le nombre d'étudiants en langues étrangères moins communes (allemand, russe, français). Ce projet a connu plusieurs problèmes en Finlande: l'intérêt général des élèves et des parents était faible. Les élèves trouvaient que les études de langues prenaient trop de temps et ils ne voulaient pas d'heures supplémentaires à l'école. A cause des programmes d'économie que les communes doivent souvent subir, on exige souvent un nombre trop élevé d'élèves pour qu'un groupe de langue puisse se former, ce qui empêche aussi le choix des langues. (Kangasvieri *et al.* 2011: 26-27).

Pour qu'un projet de développement réussisse et atteigne ses buts, il est nécessaire que les communes s'engagent dans ce travail de développement à long terme. De cette manière, on pourrait éviter les interruptions des études et développer un programme de langues étrangères approprié et bien organisé. (Kangasvieri *et al.* 2011: 26-27).

3. L'image de soi de l'apprenant et la motivation

Dans ce mémoire, nous envisageons la notion de « motivation » d'un point de vue didactique. Nous nous concentrons sur les raisons qui motivent l'apprenant à choisir une langue optionnelle et sur les raisons qui empêchent le choix. La motivation dans notre

objectif est celle du départ, c'est-à-dire la motivation initiale avant de commencer les études. Nous excluons la motivation effectuée par les méthodes d'enseignement, la dynamique de classe et le rôle de l'enseignant de notre travail. Par contre, les expériences que l'apprenant a connues dans les cours de langues communes (anglais, suédois/finnois) ont une influence sur l'image de soi en tant qu'apprenant des langues. Cette image linguistique de soi conduira certainement l'élève dans ses choix des matières optionnelles : choisir des langues ou choisir d'autres matières optionnelles ?

En général, la motivation explique *pourquoi* une personne décide de faire quelque chose, *quels efforts* il fait pour atteindre un but et *combien de temps* il consacre à son projet (Dörnyei 2001 : 7). Robert Gardner et Wallace Lambert (1972 : 15) suivent partiellement la définition des behavioristes qui distinguent le but d'une certaine action et les efforts faits pour atteindre ce but. Dörnyei, Gardner et Lambert trouvent aussi une troisième composante de la notion : l'intensité de la motivation qui joue un rôle signifiant. L'intensité indique aussi la valeur que l'individu accorde au projet en question. Gardner (1985 : 50-51) ajoute à la liste encore les attitudes favorables par rapport à l'activité comme une quatrième composante de la motivation. Kantelinen (1995 : 40) pour sa part, considère que la motivation soulève des besoins, des intérêts et des valeurs de l'apprenant et la volonté de remplir ces besoins.

Les langues ne peuvent pas être enseignées à l'école comme les autres matières car les langues transmettent aussi des cultures. Robert Gardner et Wallace Lambert (1972 : 2-3, 141-144) qui ont fait des recherches initiales dans ce domaine considèrent qu'apprendre une langue est apprendre une culture. Les apprenants qui adoptent une attitude ouverte et réussissent à imiter les locuteurs de la langue cible incluent la nouvelle culture dans leur propre culture, d'une façon ou d'une autre (ibid.). Ainsi, la langue étrangère devient une composante de l'image de soi de l'apprenant. Le fait que la langue et la culture soient liées est bien illustré dans les situations où l'apprenant ne montre aucun intérêt pour la culture source et refuse d'étudier la langue. Prenons comme exemple la langue russe qui serait extrêmement importante à connaître pour les Finlandais mais qui ne soulève guère d'intérêt comme langue optionnelle chez les élèves (Kangasvieri et al. 2011 : 9-12).

Dans les années 1970, Gardner et Lambert ont abordé les attitudes de l'apprenant concernant la culture et les locuteurs de la langue source dans un environnement

bilingue, au Canada. Ils ont remarqué le lien entre les attitudes de l'apprenant et l'apprentissage des langues étrangères. Finalement, une disposition positive envers la culture cible facilite l'apprentissage tandis que les attitudes négatives le rendent plus difficile : les apprenants motivés pour connaître la langue ainsi que la culture démontrent de bons résultats d'apprentissage.

Voici un bilan qui désigne brièvement les liens entre la langue et la culture étrangère, l'apprentissage des langues et la motivation. Dans ce chapitre, nous allons traiter le thème central de ce travail, la motivation initiale. Nous considérons que la personnalité, le milieu, les attitudes et les expériences de l'apprenant ont un effet primordial sur le développement de l'image de soi. L'image de soi se forme et change au cours des années, la jeunesse étant une période marquée par la réflexion sur soi-même. Le fond de la motivation repose sur l'image de soi de l'apprenant. En premier lieu, nous traitons l'image de soi de l'apprenant, les effets du milieu sur la formation de l'image de soi et surtout l'image de soi en tant qu'apprenant des langues étrangères. Finalement, nous nous concentrons sur la théorie de la motivation intégrative et instrumentale développée par Robert Gardner et Wallace Lambert.

3.1. L'image de soi de l'apprenant et la didactique

L'image de soi de l'individu est un ensemble complexe qui se forme et subit des changements au cours du temps. Selon Kaikkonen (2004 : 68-69), le nœud dur est composé du génotype et du tempérament naturel. En agissant dans un milieu social, l'individu apprend à régler son tempérament : soit à le renforcer, soit à le contrôler. L'image de soi est un concept individuel, lié à la personnalité naturelle de l'individu ainsi que collectif, lié aux communautés dont l'individu fait partie. Kaikkonen (ibid.) fait remarquer que finalement, c'est l'environnement qui influence le plus l'image de soi. La langue, la famille, la culture, la société, tout ce qui entoure l'individu aura une possibilité de diriger le développement de l'image de soi. En plus de l'environnement, l'image de soi est liée au temps : c'est un produit de son temps et de son lieu. Le développement de l'image de soi est dirigé par les choix : dans l'enfance et la jeunesse, les choix ont généralement été faits par l'environnement (la culture et la famille), mais

plus tard l'individu est capable de décider lui-même quelle direction il prend dans sa vie (id., p. 70).

La langue est l'un des éléments les plus importants dans le développement de l'identité. Car les langues sont associées aux cultures où on parle ces langues, il faut prendre en compte les caractéristiques de la langue cible et de la langue source pour remarquer des différences entre elles. La langue étrangère est toujours vue à partir de la langue maternelle ce qui a sans doute une influence sur l'apprentissage des langues (Kaikkonen 2005 : 243-244). Selon Defays (2003 : 100-101), à une certaine époque, il fallait faire table rase de la langue maternelle pour enseigner une nouvelle langue mais aujourd'hui, on essaie de profiter des interférences positives et des connaissances linguistiques d'autres langues étrangères que l'apprenant possède. L'apprentissage de la langue maternelle n'est plus vu en tant que modèle d'apprentissage (ibid.). Il est certain que plusieurs langues et cultures font partie du cadre d'expériences des collégiens et des lycéens.

Kaikkonen (2004 : 118-119) explique qu'apprendre une langue est une caractéristique innée pour l'homme: l'enfant apprend sa langue maternelle quand il communique avec autrui. La langue devient un instrument d'être dans le monde, de penser, de savoir et de sentir. L'individu se lie donc à sa propre communauté à travers sa langue maternelle et développe une image de soi par exemple en tant qu'individu, apprenant et membre de divers groupes (la famille, les activités des loisirs, la classe de l'école, le travail etc.). L'individu reflète toujours ses expériences d'autres communautés culturelles par sa propre langue et communauté (id., p. 120). Kaikkonen (2004 : 153-154) fait référence aux rencontres entre des individus d'originaires de cultures différentes qui causent souvent des conflits : l'individu est obligé de continuer à étudier et à développer son image de soi pour pouvoir réagir d'une manière convenable. Il est souhaitable que les élèves puissent s'entraîner aux rencontres avec des cultures différentes déjà dans les cours de langues étrangères : c'est au professeur de créer ces rencontres. Dans ce cas, on ne parle pas nécessairement de rencontres, mais de situations authentiques qui imitent le mieux possible les rencontres réelles. Dans la pédagogie de la rencontre, les expériences et les attitudes des élèves deviennent importantes : on discute des rencontres et on réfléchit aux sentiments que les rencontres ont réveillés chez les élèves (ibid.).

L'individu doit développer une compétence à agir correctement dans les situations interculturelles. L'individu laisse ses propres manières culturelles de réagir et essaie de trouver des moyens de se faire comprendre par les individus d'origine étrangère. De cette façon, l'individu démontre un respect et une tolérance envers les différences qu'il remarque (Kaikkonen 2004 : 147-148). Apprendre une langue est une expérience personnelle pendant laquelle la langue devient une composante de l'image de soi de l'apprenant : l'apprenant a connu le sentiment d'être un étranger et de parler une autre langue que la sienne. L'apprenant a réussi à surmonter ce sentiment d'incertitude et il est capable de vivre avec cette situation. Quand l'individu apprend à interpréter un comportement étranger (verbal et non-verbal), cela aboutit à des changements chez l'apprenant. De cette manière, l'individu développe une image de soi interculturelle, son image de soi s'ouvre vers les cultures différentes. L'image de soi culturelle de l'apprenant s'élargit dans deux directions : l'apprenant devient plus conscient de la nouvelle culture ainsi que de sa propre culture avec ses traits singuliers et sa langue maternelle. Ainsi, l'apprenant devient capable d'observer sa propre culture dans les yeux d'un étranger, de l'extérieur. (id., p. 167-169).

Ce procès décrit par Kaikkonen nous intéresse dans notre étude. Nous supposons que les élèves de la 7^e classe sont au début de ce procès qui peut prendre une vie entière avant d'atteindre l'image de soi interculturelle. Par contre, nous sommes certaine que notre corpus contient des éléments encourageants : sûrement, certains élèves ont remarqué des différences entre la culture source et la culture cible et ils sont déjà devenus conscients de ces différences culturelles. Sur ce point de développement, l'apprenant doit posséder une motivation intégrative : il est conscient des différences qui ne le gênent plus mais attisent son intérêt pour les cultures et les études langagières. L'image de soi de l'apprenant crée une base pour les études des langues étrangères.

3.1.1. Les caractéristiques de l'apprenant

On dit qu'apprendre les langues étrangères demande une certaine aptitude héréditaire. Souvent les parents jugent leurs enfants à travers les expériences personnelles de l'apprentissage des langues. Vu que l'apprentissage a été difficile pour eux, ils concluent que les langues étrangères poseraient autant de problèmes à leurs

descendants. Les différences dans les compétences linguistiques ont sans doute une importance, mais normalement secondaire. Quelles que soient les compétences, il semble qu'une langue étrangère soit pourtant acquise si le milieu social l'exige, par exemple dans les pays bilingues (Gardner & Lambert 1972 : 2, 130-132).

Les études présentées par Gardner (1986 : 36-38) soutiennent le fait qu'il existe une aptitude aux langues étrangères qui contient par exemple une bonne mémoire, une stratégie d'apprentissage inductive, une intelligence verbale, une sensibilité à la grammaire et une aptitude auditive. Nous trouvons que les méthodes modernes dans l'enseignement des langues offrent de nombreuses façons de soutenir les apprenants qui ne possèdent pas « cette aptitude pour les langues ». Gardner considère que le facteur le plus signifiant est la motivation tandis que l'aptitude et la personnalité, dont il ne distingue même pas les caractéristiques favorables à l'apprentissage, sont secondaires. Il faut faire remarquer que les apprenants sont toujours différents : ils ont leurs qualités et leurs faiblesses et chaque individu apprend d'une façon différente. Defays (2003 : 97) met l'accent sur la tolérance et la flexibilité. L'apprenant qui est capable de tolérer l'incertitude, voire la contradiction ose s'exprimer en langue étrangère plus librement même au risque de malentendus. Ceux qui acceptent le contrôle imparfait de la communication arrivent mieux à gérer leur apprentissage.

Les recherches montrent que le sexe a une certaine importance sur l'apprentissage. Il semble que les filles soient plus matures, plus motivées et plus disciplinées que les garçons surtout à l'école primaire et au collège (Defays 2003 : 95- 96). Ainsi, les résultats des filles sont souvent meilleurs que ceux des garçons. Par contre, les dernières études (Kangasvieri et *al.* 2011 : 11-12) en Finlande montrent que le niveau d'anglais des garçons a dépassé celui des filles. Les jeux sur ordinateur sont l'une des raisons de ce développement. D'ailleurs, la langue française est considérée comme une langue féminine dans certaines cultures tandis que l'allemand a historiquement été vu comme la langue de la technologie et donc, a été une matière populaire parmi les garçons (*ibid.*). En ce qui concerne les attitudes des garçons et des filles, les filles démontrent généralement des attitudes plus positives que les garçons (Gardner 1985 : 43).

Selon les chercheurs présentés plus haut, au moins l'aptitude pour les langues étrangères, certains caractères et le sexe sont des facteurs qui comptent en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères. En plus de ces facteurs, nous essayons

de réunir dans ce travail des informations sur le succès dans les études langagières antérieures. Nous considérons que le succès scolaire démontre la valeur que l'apprenant a accordée à ses études et les efforts qu'il est prêt à faire pour atteindre ses objectifs concernant les études.

3.1.2. Les effets du milieu

En plus de la langue maternelle à travers laquelle l'apprenant observe les autres langues et cultures, l'image de soi de l'apprenant a pris forme à partir des expériences, des croyances et des sentiments que l'apprenant a connus dans son passé.

Gardner et Lambert (1972 : 5) soulignent l'importance de la famille et du support parental quant au développement de l'individu. Ces chercheurs ont trouvé un rapport marqué entre les attitudes des parents et celles de leurs enfants. L'étude concernant les attitudes envers la communauté francophone au Canada montre que les étudiants favorables à l'étude du français partagent les mêmes opinions que leurs parents. Les enfants suivent souvent l'exemple de leurs parents et les attitudes sont adoptées avant de commencer les études de langues (Gardner & Lambert 1972 : 142). Par contre, ces familles interrogées n'avaient pas nécessairement plus d'expérience avec les francophones mais surtout leurs attitudes envers eux étaient favorables. Les parents transmettent par exemple leurs opinions sur l'importance des langues étrangères, leurs attentes sur les résultats de l'apprentissage, leurs impressions sur la langue cible et la culture cible (Gardner 1985 : 122). De plus, la classe sociale et le niveau d'éducation des parents ont une signification : les parents qui eux-mêmes ont étudié les langues étrangères ou qui apprécient les connaissances langagières encouragent leurs enfants à étudier et les soutiennent dans leurs études de langues.

Dans sa recherche, John Harris (2000 : 213-230) a étudié les attitudes et la motivation des enfants irlandais concernant les langues étrangères. Harris a fait la même remarque que Gardner et Lambert concernant l'importance du soutien et de l'encouragement parental sur la motivation de l'apprenant. Harris constate que les parents devraient être mieux informés sur la vie scolaire de leurs enfants et ainsi, les parents pourraient plus y participer.

Selon Julkunen (1998 : 77-81, 84-85), les amis occupent la deuxième place après les parents dans la liste des personnes qui influencent le choix des langues étrangères à l'école primaire (A2-langue). Certaines langues étrangères peuvent être « à la mode » et les élèves suivent l'exemple de leurs camarades au moment du choix des langues. L'importance des amis se renforce au collège et au lycée tandis qu'à l'école primaire, ce sont pratiquement les parents qui font le choix pour leurs enfants. Julkunen fait remarquer que les médias ont une importance visible sur les choix des langues. A travers les médias, les parents et les élèves ont une certaine impression sur les langues qui seraient utiles et importantes à connaître.

3.1.3. L'image linguistique de soi de l'apprenant

Les collégiens interrogés ont des expériences de l'apprentissage des langues étrangères, au moins de l'anglais et du suédois. Ainsi, les apprenants concernés par ce travail ont déjà développé une image d'eux-mêmes en tant qu'apprenant de langues étrangères. Comme nous l'avons déjà vu dans le chapitre 2.2.1., la propre réflexion de l'apprenant sur les connaissances langagières et les stratégies de l'apprentissage fait partie des objectifs posés pour le collège dans le curriculum national.

L'image de soi fait référence aux observations que chaque individu possède sur sa personnalité. Qui suis-je ? Quelles valeurs est-ce que je possède ? Quelles sont mes faiblesses et mes qualités ? Comment suis-je en tant qu'apprenant des langues ? Comment mes parents, mes amis et mes enseignants me voient-ils ? Ces évaluations du soi reflètent les expériences de l'apprenant. L'apprenant observe surtout comment par exemple les membres de famille, les camarades d'école et les amis réagissent en sa compagnie. À partir de ces observations et ces évaluations du soi, l'apprenant construit l'image de soi. Pour l'apprentissage, la façon dont l'individu se voit est significative dans les situations d'apprentissage. (Julkunen 1998 : 34-36).

L'image de soi peut être analysée selon plusieurs composantes. Sinclair (cité d'après Julkunen 1998 : 34-35) distingue l'image de soi académique et l'image de soi non-académique de l'individu. L'image de soi académique se forme à partir des expériences scolaires et des commentaires que l'apprenant a reçus de ses camarades et ses enseignants. L'image de soi académique se divise encore en matières différentes à

l'école ou en disciplines différentes. L'image linguistique de soi signifie la conception de l'individu en tant qu'apprenant de langues en général ou d'une certaine langue. L'image de soi non-académique fait référence aux expériences hors du milieu scolaire (ibid.).

Burns (cité d'après Julkunen 1998 : 35) a trois perspectives différentes pour analyser l'image de soi de l'apprenant : l'image du soi actuel, l'image du soi idéal et l'image du soi social. L'image du soi actuel contient les croyances, les suppositions et les informations réelles que l'apprenant possède sur soi-même tandis que l'image du soi social représente l'image que les autres personnes ont sur l'individu en question (selon l'individu lui-même). Burns (ibid.) explique que la tension entre l'image du soi actuel et l'image du soi idéal évoque la motivation – l'image du soi idéal représente les besoins, les espérances d'avenir et les objectifs importants que l'apprenant aimerait atteindre. L'apprenant travaille pour atteindre les buts qui font partie de l'idéal. Il faut faire attention au fait que l'individu n'est pas nécessairement conscient de toutes les qualités ou faiblesses qu'il possède. Il s'agit toujours d'une image vue et « colorée » par l'individu : l'image du soi actuel ne correspond pas directement l'image du soi réel.

Les résultats de Harris (2000 : 213-230) ne sont pas surprenants concernant l'image linguistique de soi des élèves irlandais : les élèves sont moins certains de leurs connaissances des langues étrangères que de la langue irlandaise qu'ils apprennent depuis la première classe de l'école primaire. La langue maternelle des irlandais est pourtant l'anglais. Les langues étrangères étaient encore nouvelles pour les élèves en question – obtenir une certitude sur l'image linguistique de soi au cours des études courtes est rarement possible.

Dans notre travail, nous allons étudier l'image linguistique de soi que les collégiens ont formée à partir de leurs études langagières antérieures (au moins l'anglais et le suédois). Nous allons établir des profils d'apprenants et comparer les profils par sexe et par collège. Nous allons aussi étudier s'il existe un lien entre l'image linguistique de soi et la motivation.

3.2. La théorie sur la motivation

La motivation de l'apprenant est déterminée par ses attitudes vis-à-vis de la langue et de la culture cible, des cultures étrangères en général et de son orientation vers la tâche d'apprentissage (Gardner & Lambert 1972 : 3). Gardner et Lambert ont développé un système pour mesurer la motivation sur une échelle qui varie de la motivation intégrative à la motivation instrumentale. Par contre, les conditions où les apprenants auraient les meilleures possibilités d'apprendre les langues étrangères demandent autant de la motivation instrumentale que de la motivation intégrative. Le type de motivation favorable dépend aussi de la personnalité de l'apprenant et de la tâche d'apprentissage.

3.2.1. La motivation instrumentale

Selon Defays (2003 : 144-148), la caractéristique qui décrit le mieux la motivation instrumentale est la tendance de l'apprenant à se fixer des buts. La langue étrangère fonctionne comme un outil pratique dont l'apprenant peut se servir dans l'avenir, dans les études et dans la vie professionnelle. A court terme, la motivation instrumentale exige des efforts pour réussir un examen, pour obtenir un travail, pour recevoir une reconnaissance sociale ou pour profiter d'une promotion (ibid.). Defays rappelle que les buts peuvent décourager les étudiants à long terme : soit les objectifs sont trop lointains, soit trop faciles à atteindre de façon que l'apprentissage risque de prendre fin dès que le but est atteint.

Il existe des finalités tant scolaires et professionnelles que sociales (l'immigration), culturelles (le prestige) et administratives (l'obtention d'un visa) (Defays 2003 : 144-148). Dörnyei (2001 : 56) ajoute à la liste encore la possibilité d'améliorer la position sociale, la réalisation d'un projet avec succès ou l'accès aux activités de loisirs grâce à la langue cible. Defays (2003 : 144-148) estime que les objectifs instrumentalisent un apprentissage que les apprenants comprennent seulement à travers les profits extérieurs. D'un autre côté, les objectifs concernant l'apprentissage ou le cours de langue sont indispensables pour organiser le travail et examiner le progrès (ibid.). Cependant, il vaut mieux que les élèves discutent et réfléchissent à leurs propres buts qui équivalent à leur niveau : chacun a ses étapes vers les objectifs souhaités.

La motivation instrumentale est très courante chez les garçons, par exemple l'allemand est vu comme la langue de la technologie dont les connaissances peuvent améliorer les possibilités dans la vie professionnelle. Cette approche a bien sûr ses avantages. La motivation instrumentale est indéniablement efficace surtout dans les situations d'obligation ou d'urgence, par exemple dans le cas des groupes minoritaires qui doivent apprendre rapidement la langue de la majorité. (Gardner & Lambert 1972 : 140-141).

3.2.2. La motivation intégrative

Les motivations relatives à l'objet de l'apprentissage se manifestent par un intérêt spécifique pour la langue et la culture cible ou bien pour les langues en général. Il s'agit de la motivation qui part de soi et pas de raisons extérieures. Les élèves qui font preuve de motivation intégrative peuvent s'intéresser aux voyages, à la découverte d'autres pays, à la rencontre des étrangers et à la mise en relation avec eux. Les impressions et les représentations de la langue et de la culture, souvent stéréotypées, jouent un rôle important dans la motivation. Les désappointements dans la propre culture peuvent éventuellement introduire une orientation intégrative chez certains apprenants dans l'espérance d'intégrer la communauté cible tandis que les autres présentent tout simplement une attitude curieuse et ouverte concernant leur propre culture et les cultures étrangères en général. (Gardner & Lambert 1972 : 3, 16, Defays 2003 : 144-145).

Dans ce cadre didactique, Gardner (1985 : 42-47) distingue les attitudes par rapport à l'apprentissage des langues étrangères et les attitudes par rapport aux cultures étrangères. Gardner constate que les attitudes sont plus significatives en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères que les autres matières scolaires. Gardner présente également des études qui ont attesté l'effet de l'âge sur les attitudes : les attitudes deviennent moins positives avec l'âge. Il est possible que la maturité développe un point de vue plus objectif et même critique chez les élèves, ce qui se manifeste par une baisse de motivation (ibid.). Pourtant, selon Gardner, les apprenants d'une langue étrangère ont tendance de développer une attitude positive par rapport à la langue et à la communauté cible au cours des études.

Les médias, les voyages et les relations personnelles avec les locuteurs de la langue cible jouent un rôle important dans le développement de la motivation intégrative (Julkunen 1998 : 85). Ces liens authentiques facilitent le procès d'identification (cf. sous-chapitre suivant).

Les apprenants qui souffrent d'angoisse ou d'ethnocentrisme sont incapables de développer la motivation intégrative (Laine 1978 : 10-11, 42). L'angoisse dans ce contexte didactique signifie les sentiments d'incertitude et la peur de faire erreur dans les situations de communication en langues étrangères (id., p. 16-17). Selon Laine, l'angoisse peut dans certains cas amener l'apprenant à améliorer ses résultats. Par contre, il est plus courant que l'angoisse décourage l'apprenant qui a jusque là démontré des résultats faibles en langues étrangères. Les apprenants ethnocentriques considèrent leur propre culture comme la meilleure et ont des préjugés envers les cultures étrangères, ce qui rend l'apprentissage d'une langue très difficile (ibid.).

3.2.3. Discussion sur la motivation

Selon les études de Gardner et Lambert, la motivation intégrative garantit des résultats d'apprentissage meilleurs que la motivation instrumentale. Dörnyei (2001 : 56) est du même avis que ces chercheurs et souligne qu'il faut démontrer l'utilité des connaissances langagières aux apprenants chez lesquels la motivation est en général instrumentale. Gardner et Lambert (1972 : 12) constatent que la motivation intégrative doit correspondre de quelque manière au procès d'identification où l'enfant commence à imiter ses parents au début de l'acquisition de la langue maternelle. Ainsi, l'enfant s'identifie d'abord à sa mère, à ses parents et finalement à sa communauté. L'apprentissage de la langue maternelle est motivé par le fait important de devenir un membre de la culture source. Pour se motiver à long terme et pour maîtriser une langue étrangère, un intérêt sincère tel que dans le procès d'identification est demandé. Gardner et Lambert (1972 : 14, 133-134) soulignent qu'un apprenant inspiré ne se contente pas de compétences formelles (p.ex. la traduction, la grammaire) mais il cherche à maîtriser même les mots, les sons et la prononciation comme un natif, d'une manière crédible. Une attitude ouverte et ambitieuse aboutit aux résultats meilleurs.

Concernant la motivation pour les études de langues étrangères aujourd'hui, nous nous intéressons à l'étude de Harris (2000 : 213-230). Harris indique que les enfants irlandais de 10 à 11 ans ont, pour la plupart, des attitudes positives concernant les langues et les cultures étrangères. Ils sont contents d'avoir choisi une langue étrangère et souhaitent continuer leurs études. Les élèves s'intéressent donc aux langues étrangères à un niveau général tandis que leur motivation pour l'apprentissage ne présente que pour la minorité des traits intégratifs. Faire des efforts à long terme pour les connaissances langagières reste pourtant une tâche peu fascinante pour les élèves.

4. Analyse

Comme nous l'avons décrit dans le chapitre 1.2., notre analyse contient un caractère qualitatif ainsi qu'un caractère quantitatif. Dans la première phase de l'analyse, nous avons compté toutes les réponses que nous avons reçues des écoles en question. Ces trois écoles se différencient de plusieurs façons : le collège de Pyynikki est un de nombreux collèges à Tampere et se trouve dans le centre ville tandis que le collège de Lieksa et le collège de Viiala se situent à la campagne, dans des communes plus petites et ils représentent les seuls collèges dans ces communes. Ils rassemblent donc tous les élèves par chaque classe d'âge. Par contre, au centre de Tampere, il y a plusieurs collèges et dans certains cas, les élèves ou leurs parents peuvent choisir le collège le plus favorable pour eux.

Notre but n'était pas d'interroger tous les élèves de la 7^e classe dans ces trois collèges. Toutefois, les collèges interrogés se distinguent par la taille : le nombre des réponses reçues est légèrement différent. Le collège de Pyynikki et celui de Lieksa, nous avons fourni 85 réponses (par collège) alors que les réponses du collège de Viiala étaient moins nombreuses (60 copies).

Dans ce travail, l'analyse quantitative concerne les informations de base des informateurs : sexe, langue maternelle, expériences internationales, études antérieures des langues étrangères et motivations concernant les choix des langues étrangères. Ainsi, nous pouvons faire des comparaisons entre les collèges, d'un point de vue géographique (régional), et des généralisations sur le type de motivation dont les

informateurs font preuve concernant les études de langues et surtout les langues étrangères optionnelles. Nous avons analysé les questions ouvertes d'une façon qualitative : nous avons prélevé les thèmes qui se répétaient dans les réponses et nous les avons regroupés sous des catégories plus vastes mais nous n'avons pas calculé l'occurrence de ces thèmes.

Il est normal que les justifications demandées aux questions ouvertes dépendent de l'informateur : un informateur peut donner seulement une justification à sa réponse tandis qu'un autre informateur trouvera plusieurs raisons pour justifier ses opinions. Souvent, les informateurs du collège de Pyynikki ont pu motiver leurs réponses à partir de plusieurs points de vue. Donc, nous avons reçu des réponses légèrement plus complexes du collège de Pyynikki. De plus, le statut du collège de Pyynikki est complètement différent en comparaison avec les deux autres collèges étudiés : le collège de Pyynikki rassemble des élèves doués et intéressés par les langues et ces élèves ont souvent des expériences internationales à long terme, comme les séjours à l'étranger ou un parent étranger. Le fait que le collège de Pyynikki représente une des écoles étudiées dans notre recherche enrichit notre corpus. Nous avons la possibilité d'étudier les motivations des élèves qui étudient plusieurs langues et qui sont bien motivés aussi. Comme nous avons reçu des motivations plus complexes du collège de Pyynikki, il est normal que l'analyse se concentre quelques fois un peu plus sur le collège de Pyynikki.

A partir de notre application d'une question fermée à la fin du questionnaire (cf. annexes, question numéro 13 composée de 13 affirmations), nous avons établi les profils des informateurs en tant qu'apprenants des langues étrangères. Nous avons donné des significations à chaque affirmation, nous avons analysé quelles affirmations ont été choisies et nous avons compté l'occurrence des affirmations. Nous avons remarqué que les réponses de informateurs suivaient des tendances variées : nous avons regroupé les affirmations qui se trouvaient souvent dans les même réponses et ainsi, nous avons réussi à regrouper les affirmations et établi les profils des apprenants que nous allons présenter en détail plus tard dans ce chapitre.

4.1. Les informations de base

Nous avons réuni les informations de base concernant les informateurs dans les trois tableaux suivants.

	Collège de Pyynikki		Collège de Lieksa		Collège de Viiala	
	filles	garçons	filles	garçons	filles	garçons
nombre	55	33	42	43	36	24
	88		85		60	
langue maternelle (autre que finnois)	12 (français, estonien, russe, perse, arabe, suédois, norvégien)		2 (russe, espagnol)		2 (thaï, letton)	

Tableau 1 : Nombre des informateurs et langues maternelles

Pour commencer, nous allons examiner le nombre d'informateurs et la distribution des sexes par école. Nous avons réuni un corpus d'une taille égale au collège de Pyynikki et au collège de Lieksa. Les réponses du collège de Viiala sont un peu moins nombreuses (60). Par contre, les informatrices représentent une majorité au collège de Pyynikki et au collège de Viiala tandis qu'au collège de Lieksa, le corpus se divise entre les sexes équitablement. Le statut du collège de Pyynikki en tant qu'école dite internationale est visible dans le corpus quand nous analysons le nombre d'élèves dont la langue maternelle est autre que le finnois : 12 élèves donc 14 % des informateurs parlent le français, l'estonien, le perse, l'arabe, le suédois ou le norvégien comme langue maternelle. Selon toute probabilité, ces élèves sont bilingues car il s'agit d'une école finnophone.

Ensuite, nous allons procéder à l'analyse concernant les études des langues étrangères antérieures c'est-à-dire les études commencées à l'école primaire et les choix des langues que les élèves ont faits pour les deux ans suivants au collège. Nous avons réuni ces informations dans le tableau suivant. Les langues étudiées varient selon le collège : le russe comme langue A1 est étudié seulement au collège de Lieksa et l'allemand comme langue A1 dans les collèges de Pyynikki et de Lieksa tandis qu'au collège de

Viiala, on étudie seulement le français en tant que langue A1. Au collège de Pyynikki, on étudie le français comme A1. La commune de Lieksa se trouve près de la frontière russe ce qui explique la popularité du russe en tant que langue A1.

		Collège de Pyynikki		Collège de Lieksa		Collège de Viiala	
		filles	garçons	filles	garçons	filles	garçons
études des langues étrangères	A1/A2-allemand	8	-	5	4	-	-
	A1-français	10	8	-	-	6	3
	A1-russe	-	-	4	5	-	-
choix de la langue optionnelle	B2-allemand	6	9	3	4	(2)	-
	B2-français	-	-	6	-	-	-
	B2-russe	-	-	3	3	-	-
les langues communes		44/ 50 %		48 /56 %		51/ 85 %	

Tableau 2 : Les études des langues étrangères antérieures et le choix des langues B2.

L'allemand, le français et le russe sont choisis en tant que langue B2 dont les études commencent pour les collégiens en 8^e classe. Souvent, il est possible que les choix des langues étrangères à l'école primaire diminuent les choix des langues étrangères au collège : les élèves qui s'intéressent aux langues ont déjà choisi une langue auparavant et se contentent de deux langues communes, l'anglais et le suédois/finnois, et une langue optionnelle. Par exemple, au collège de Pyynikki, cela a été le cas car les choix du français comme langue A1 ont influencé les choix des langues B2 : le français n'a pas été choisi comme programme court à Pyynikki. Vu que les langues étrangères sont populaires au collège de Pyynikki, il est surprenant que seul l'allemand ait été choisi en tant que langue B2. Par contre, au collège de Lieksa, des groupes ont été formés avec succès dans les trois langues même si les étudiants ne sont pas nombreux. La situation au collège de Viiala est troublante : aucune langue étrangère n'a été choisie dans le programme court chez les collégiens qui commencent la 8^e classe à l'automne prochain. Deux informatrices ont répondu avoir choisi l'allemand mais malheureusement, deux élèves n'étaient pas suffisants pour former un groupe d'enseignement.

Les pourcentages calculés dans la dernière ligne de notre tableau numéro 2 ci-dessous montrent la partie des élèves de la 7^e classe qui n'étudient que les langues communes et qui n'ont pas non plus choisi une nouvelle langue pour les deux années suivantes au collège. Dans ce cas, la différence entre un collège d'une grande ville et un collège de la campagne n'est pas étonnamment considérable en ce qui concerne la comparaison entre le collège de Pyynikki et le collège de Lieksa : 50% des collégiens de Pyynikki n'étudient pas les langues optionnelles et le pourcentage correspondant au collège de Lieksa est de 56 %. Comme nous l'avons déjà dit auparavant, la situation est bien pire au collège de Viiala même si les collèges de Viiala et de Lieksa sont à peu près de la même taille.

		Collège de Pyynikki		Collège de Lieksa		Collège de Viiala	
		filles	garçons	filles	garçons	filles	garçons
voyages	pas du tout/ un peu	17 / 19 %		46 / 54 %		24 / 40 %	
	souvent	34 / 39 %		32 / 38 %		23 / 38 %	
	beaucoup	33 / 38 %		7 / 8 %		13 / 22 %	
étude de plusieurs langues	3 langues	24	20	22	14	6	3
	4 langues	5	2	-	-	-	-
	5 langues	1	-	-	-	-	-

Tableau 3 : Les voyages à l'étranger et les connaissances en langues étrangères.

Le troisième tableau que nous présentons dans ce sous-chapitre concerne les voyages à l'étranger et illustre l'intérêt des apprenants pour les langues étrangères. Nous pensons que les rapports authentiques avec la culture cible soutiennent les études des langues étrangères : les élèves qui ont beaucoup voyagé, qui ont des amis étrangers ou de la famille à l'étranger pour donner quelques exemples, ont pu expérimenter eux-mêmes le profit des connaissances langagières. Ils ont eu la possibilité d'appliquer leurs connaissances dans la vie quotidienne et d'en tirer du profit. En revanche, les élèves qui ont peu d'expériences interculturelles ne voient probablement pas l'utilité des études

langagières. Dans le tableau numéro 3, nous avons noté aussi le nombre d'informateurs qui étudient plusieurs langues étrangères – au moins une langue optionnelle.

Concernant les voyages, dans la ligne « pas du tout/un peu » nous avons placé les informateurs qui disent ne pas avoir voyagé du tout ou les informateurs qui disent avoir voyagé dans des pays voisins (la Suède, l'Estonie, la Russie) une ou deux fois. Les informateurs qui sont placés dans la ligne « souvent » ont raconté qu'ils avaient visité plusieurs fois différents pays européens. Finalement, selon nous, les informateurs qui voyagent « beaucoup » ont énuméré de nombreux pays sur plusieurs continents dans leurs réponses. De plus, certains informateurs ont mentionné qu'ils avaient séjourné à l'étranger avec leur famille même si nous n'avions pas posé de questions spécialement sur ce point.

En regardant le tableau précédent, nous pouvons remarquer que les élèves du collège de Pyynikki et de Viiala ont voyagé considérablement plus que ceux de Lieksa, la ville de notre corpus la plus éloignée de l'aéroport central d'Helsinki-Vantaa, pour donner un exemple des distances. Plus de la moitié des collégiens de Lieksa ont dit qu'ils n'avaient jamais voyagé ou qu'ils ont voyagé un peu. Au collège de Viiala, les réponses de la première et de la deuxième ligne sont environ à égalité : 40 % des informateurs n'ont pas voyagé ou ont voyagé un peu. Par contre, au collège de Pyynikki, la plupart des informateurs ont davantage voyagé. Les élèves qui n'ont pas voyagé ou qui ont un peu voyagé sont dans la minorité.

Les collégiens qui étudient plusieurs langues sont clairement plus nombreux au collège de Pyynikki qu'au collège de Lieksa ou celui de Viiala. Dans ces deux collèges derniers, les élèves étudiant quatre ou cinq langues sont absents, mais au collège de Pyynikki, il y en a quelques-uns. Il faut noter que ces élèves parlent probablement plusieurs langues à la maison car l'enseignement de cinq langues n'est guère possible dans le système éducatif finlandais.

Pour conclure ce sous-chapitre, nous pouvons facilement remarquer qu'il existe des différences claires sur plusieurs points dans les informations de base : 1) la langue maternelle, 2) les voyages et les autres contacts avec la culture cible, 3) les études antérieures des langues étrangères et 4) les études des langues étrangères à venir. L'école de Pyynikki a clairement le profil d'une école internationale où on étudie

beaucoup des langues : les élèves de l'école bilingue (filiale franco-finlandaise de Tampere) continuent normalement leurs études au collège de Pyynikki. Les contacts à l'étranger de ces élèves sont variés : un parent ou les parents sont étrangers, la famille a séjourné à l'étranger ou bien, la famille s'intéresse aux langues et aux cultures en général et les parents souhaitent garantir à leur enfant un héritage culturel dans une école bilingue. Il est donc normal que les élèves bilingues ou les élèves dont la langue maternelle n'est pas le finnois soient plus nombreux au collège de Pyynikki que dans d'autres collèges ciblé par cette étude.

Par contre, il est surprenant que la situation soit meilleure au collège de Lieksa qu'aux collèges de Pyynikki et de Viiala en ce qui concerne la variété des langues étrangères optionnelles choisies pour les deux années suivantes au collège. Au collège de Pyynikki, seul le groupe d'allemand B2 a été constitué et au collège de Viiala, aucun groupe de langue n'a été formé. Sur ce point, il nous semble que la situation n'est pas aussi mauvaise dans l'est que le rapport d'Opetushallitus ne le sous-entendait (Kangasvieri *et al.* 2011 : 23-24, Pohjola 2004 : 260-261).

4.2. Les justifications des choix des langues

Les possibilités de choisir des langues étrangères sont différentes dans les écoles interrogées : l'école de Pyynikki a beaucoup d'élèves qui étudient une autre langue que l'anglais en tant que langue A1, le collège de Lieksa rassemble plus d'étudiants de russe que les autres écoles et au collège de Viiala, il y a un véritable manque d'étudiants en langues étrangères optionnelles. Maintenant, nous allons nous pencher sur les réponses concernant les justifications que les informateurs ont données, les raisons qui les ont motivés à choisir une langue étrangère/des langues étrangères et à l'inverse, les raisons qui les ont conduits à ne pas choisir.

Comme aux collèges de Lieksa et de Viiala les étudiants des langues étrangères sont considérablement moins nombreux qu'à celui de Pyynikki ou quasiment inexistant, nous avons décidé de traiter les motivations concernant la langue A1 et la langue B2 ensemble. Il est normal que dans les réponses du collège de Pyynikki, l'influence des parents devienne plus significative concernant les motivations d'une langue A1 dont le choix a été fait à l'école primaire. Au collège, les élèves ont plus de responsabilité vis-à-

vis de leurs propres choix et en discutent avec leurs parents, alors qu'à l'école primaire où souvent, le choix a pratiquement été fait par les parents.

En ce qui concerne notre méthode dans le traitement des questions ouvertes, nous avons procédé questionnaire par questionnaire et noté les motivations des élèves en entier pour éviter le risque d'une mauvaise catégorisation. Plus tard, nous avons associé les motivations qui avaient des traits en commun et finalement, nous avons établi des catégories. De cette façon, nous avons réussi à trouver les raisons principales qui ont influencé les choix des élèves. Interpréter les justifications des informateurs était quelquefois problématique : soit la justification était trop pauvre pour bien comprendre l'avis de l'informateur, soit la justification contenait une contradiction, ce qui la rendait ambiguë. Par exemple, plusieurs élèves ont écrit qu'ils n'arrivaient pas à étudier les langues étrangères. Nous ne savions pas si c'était à cause d'un manque de temps, d'un manque d'intérêt, d'un manque de compétence ou d'un manque du courage. Dans ces cas, nous avons étudié les réponses aux autres questions ouvertes ce qui nous a donné une image générale de l'informateur et nous avons mieux pu comprendre la justification. Il faut aussi rendre compte que nous avons noté et compté des justifications différentes – parfois, les élèves ont donné plusieurs justifications ou bien une seule justification. Il est normal que certains élèves puissent percevoir l'utilité des langues étrangères de plusieurs points de vue et en donner plusieurs justifications.

4.2.1. Pourquoi choisir des langues étrangères optionnelles?

Maintenant, nous allons traiter les justifications des élèves qui ont choisi une langue A auparavant à l'école primaire ou une langue B2 pour les deux années suivantes au collège.

Nous présentons les résultats dans le tableau numéro 4 qui se trouve à la page suivante. Nous avons pu constater qu'il existait deux motivations principales, la motivation instrumentale (couleur violette dans le tableau 4) et la motivation intégrative (couleur rouge dans le tableau 4). A partir des réponses que nous avons eues dans cette recherche, nous considérons que la motivation instrumentale contient des éléments sur le profit, les projets d'avenir ou l'emploi. Certains élèves ont motivé leur choix par le fait que les études en général ne leur posent aucun problème : ils sont doués pour l'école

et surtout, trouvent les langues étrangères faciles. Ainsi, les études des langues étrangères sont agréables à ces élèves. Nous avons placé ce raisonnement dans la motivation instrumentale parce que le succès à l'école exige une certaine mentalité : l'élève définit des buts qu'il souhaite atteindre. Selon Defays (2003 : 144-148), le fait de se fixer des buts est un signe visible de motivation instrumentale.

	Collège de Pyynikki		Collège de Lieksa		Collège de Viiala	
	filles	garçons	filles	garçons	filles	garçons
profit/avenir/travail	6	2	11	7	1	1
aisance/succès général à l'école	1	3	2	-	-	-
motivation instrumentale	12 / 27 %		20 / 44 %			2 / 22 %
contacts avec culture source	6	1	2	-	1	-
intérêt/ volonté d'apprendre	5	8	13	5	3	1
motivation intégrative	20 / 45 %		20 / 44 %		5 / 55 %	
décision des parents/obligation	7	-	-	-	-	2
influence des proches, voyages	4	-	2	-	-	-
"Je ne sais pas"/pas de justification	-	1	-	3	-	-
autres raisons	12 / 27 %		5 / 11 %		2 / 22 %	

Tableau 4 : Les justifications à la question « Pourquoi ai-je choisi une langue étrangère ? »

En plus de ce point de vue instrumental, les élèves ont expliqué leur choix par un simple intérêt ou désir d'apprendre une nouvelle langue. Les élèves ont souvent constaté qu'il est amusant d'apprendre des langues étrangères. Plus tard, quand nous allons établir les profils des apprenants, nous allons analyser cet intérêt plus en détail : s'il s'agit d'un intérêt pour la langue, la culture et/ou les études en général. Certains élèves ont décrit leur intérêt plus en détail déjà en justifiant leur choix de langue étrangère optionnelle : ils souhaitent voyager et faire connaissance avec les étrangers et pour cette raison, ils

considèrent les connaissances des langues étrangères comme très importantes. Même s'il est question d'élèves relativement jeunes, les informateurs ont expliqué qu'ils avaient des contacts avec le pays cible, par exemple des amis ou des connaissances à travers des voyages, ce qui les incite à étudier la langue en question. La famille et les amis ont aussi pu influencer la décision de l'élève d'apprendre des langues étrangères.

Nous avons décidé de placer les voyages et l'influence des proches dans la ligne « les autres raisons » (couleur verte dans le tableau 4). La justification « J'apprends les langues parce que j'aime voyager. » ne signifie pas encore une motivation intégrative à notre avis. Seulement si l'informateur a expliqué qu'il voulait voyager et faire connaissance avec la culture cible et les gens locaux, nous considérons qu'il s'agit de motivation intégrative. Ainsi, une justification « Ma soeur étudie le français et donc, je l'ai choisi aussi. » ne représente pas non plus la motivation intégrative. Par contre, si l'informateur a expliqué son désir de faire connaissance avec sa famille qui habite à l'étranger, nous avons catégorisé sa réponse sous la motivation intégrative.

Ensuite, nous allons traiter chaque collège séparément et comparer un peu ce que nous avons trouvé. Tout d'abord, il faut faire remarquer que les justifications en provenance du collège de Viiala sont peu nombreuses et la comparaison avec ce collège est très difficile.

Commençons par le collège de Lieksa où les filles ont donné un peu plus de justifications que les garçons – ce qui est normal car les filles ont choisi nettement plus de langues. Les garçons ont donné plus de justifications qui représentent la motivation instrumentale que les filles et à l'inverse, les filles ont donné plus de justifications intégratives que les garçons, mais la différence n'est pas très grande. Quand nous avons compté les justifications, nous avons remarqué que la motivation instrumentale et la motivation intégrative trouvaient autant de justifications au collège de Lieksa : 44 % des collégiens ont choisi une langue optionnelle parce qu'ils croient en profiter dans l'avenir et 44 % des collégiens ont un simple intérêt pour l'apprentissage des langues étrangères. Trois garçons n'ont pas su motiver leur réponse ou ils n'ont pas du tout donné de justification. Le russe est avec l'allemand la langue optionnelle la plus populaire au collège de Lieksa : la proximité de la Russie et la présence des russes dans la région permettent aux étudiants de russe de tirer profit de leurs connaissances langagières tout de suite. Ainsi, la motivation instrumentale est bien justifiée.

Quand nous regardons la colonne du collège de Pyynikki dans le tableau 4, nous pouvons noter une troisième justification principale dans les réponses: la décision des parents ou une autre obligation concernant le choix de l'école (l'élève a dû choisir une langue étrangère optionnelle pour pouvoir changer d'école). Sept informateurs ont même écrit que leurs parents avaient pris cette décision pour eux. Ces motivations sont associées aux choix d'une langue A1 à l'école primaire. Apparemment dans ces cas, les élèves ne sont probablement pas contents de la décision que leurs parents ont prise pour eux. Une autre remarque intéressante est le fait que la motivation intégrative est clairement plus fréquente que la motivation instrumentale chez les deux sexes au collège de Pyynikki : 45 % des informateurs ont une motivation qui contient des traits intégratifs. Il faut prendre en considération le statut de ce collège (ce dont nous avons discuté plus haut) : les élèves ont certainement plus de contacts avec l'étranger à travers la famille, les séjours à l'étranger et les voyages, ce qui ajoute un intérêt pour les langues étrangères. Nous avons déjà discuté dans le chapitre 4.1. du fait que les collégiens de Pyynikki avaient voyagé le plus parmi les collégiens interrogés dans notre étude. Ainsi, le point de départ pour les études des langues étrangères est certainement plus motivant quand les élèves ont des expériences antérieures de cultures différentes.

Les résultats concernant le collège de Viiala sont pauvres sur ce point car seulement cinq filles et cinq garçons ont eu la possibilité de commencer les études d'une langue A1 à l'école primaire et un groupe de langue étrangère pour le programme court au collège n'a pas pu être formé. Apparemment, les langues étrangères au collège n'avaient pas assez d'intérêt ou le collège n'a pas pu offrir la possibilité d'étudier une langue B2. Parmi ces 10 informateurs, la motivation intégrative a pourtant été la justification la plus fréquente. Nous pouvons analyser les réponses des collégiens de Viiala plus en détail dans la sous-partie suivante concernant les raisons qui ont empêché le choix d'une langue étrangère optionnelle car le nombre d'informateurs qui n'ont pas étudié de langues étrangères optionnelles est élevé.

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons dire que la motivation intégrative est bien présente dans les trois collèges interrogés mais l'accent est surtout mis au collège de Pyynikki sur la motivation intégrative. En même temps, la motivation instrumentale et la motivation intégrative sont à égalité au collège de Lieksa, ce que nous expliquons par les justifications des étudiants de la langue russe. À notre grande surprise, la différence entre les sexes est peu présente : les garçons au collège de Pyynikki présentent des

justifications plutôt intégratives tandis qu'au collège de Lieksa, la motivation instrumentale est nettement plus fréquente mais la différence n'est pas considérable. Selon Gardner & Lambert (1972 : 140-141), les garçons pensent plus au profit dans l'avenir quant aux études des langues étrangères, mais sur ce point, cela n'a pas été le cas dans notre étude.

4.2.2. Pourquoi ne pas choisir de langues étrangères optionnelles?

Après avoir analysé les justifications que les élèves ont données à leurs choix de langues étrangères optionnelles, nous allons procéder aux raisons qui empêchent ce choix. Cette question est extrêmement intéressante pour nous bien que nous ne puissions pas directement aborder la grande question de la motivation. Par contre, les réponses donnent une image générale sur les suppositions que les élèves font sur leur capacité d'apprendre les langues étrangères – c'est une question importante dont nous allons discuter plus tard dans cette étude. Nous allons avancer de la même façon que plus haut : nous analysons collège par collège et essayons de trouver les tendances principales.

Une autre raison pour laquelle cette question nous intéresse est le grand nombre d'informateurs qui ont donné leur opinion sur ce point. Il faut noter que la plupart des élèves n'ont pas étudié les langues étrangères optionnelles ou bien, ils ne les ont pas choisies pour les deux années suivantes au collège. Environ la moitié des informateurs de Pyynikki (50%) et de Lieksa (56%) sont dans cette situation tandis que la plupart (82 %) des informateurs de Viiala ont donné leur avis sur cette question.

Nous avons récupéré et catégorisé les réponses des élèves dans le tableau 5. Cette fois-ci, nous avons formé des entrées à partir des citations des informateurs. Au collège de Lieksa, plus de la moitié des filles trouvent qu'au moins pour le moment, elles n'ont pas besoin d'apprendre une nouvelle langue étrangère. Selon elles, les études d'anglais et de suédois donnent assez de travail et il vaut mieux se concentrer d'abord sur ces deux langues. Il faut faire remarquer que le suédois est une nouvelle langue depuis une année pour les élèves de la 7^e classe : si le suédois pose des problèmes et que l'élève ne se sent pas assuré de ses stratégies d'apprentissage, le choix d'une deuxième nouvelle langue en si peu de temps peut sembler trop difficile. Chez les garçons, la justification la plus

fréquente est qu'ils ne s'intéressent pas aux langues étrangères. 13 % des garçons disent de ne pas avoir besoin d'une nouvelle langue ce qui était la justification la plus présente dans les réponses des filles. Un autre raisonnement qui est aussi souvent présent dans les réponses des garçons est le manque de temps : 13 % des informateurs ne veulent pas prolonger les journées scolaires ou ils ne veulent pas avoir de travail supplémentaire à cause des langues étrangères.

élèves de la 7e classe	Collège de Lieksa		Collège de Viiala		Collège de Pyynikki	
	filles	garçons	filles	garçons	filles	garçons
"Je n'ai pas besoin d'apprendre une nouvelle langue."	16 / 55 %	4 / 13 %	12/ 30 %	6 / 29 %	16 / 34 %	5 / 31 %
"Les langues ne m'intéressent pas."	-	14/ 47 %	6 / 15 %	8 / 38 %	9 / 19 %	3 / 19 %
"Je n'avais pas la possibilité de choisir une langue."	1 / 3 %	-	10/ 25 %	3 / 14 %	7 / 15 %	3 / 19 %
"Je suis faible en langues."	9 / 31 %	3 / 10 %	6 / 15 %	-	5 / 11 %	2 / 13 %
"Je n'ai pas de temps pour les études de langues."	-	4 / 13 %	3 / 6 %	-	4 / 9 %	-
"Je m'intéresse à d'autres choses."	3 / 10 %	2/ 7 %	1 / 3 %	-	4 / 9 %	2 / 13%
pas de justification	-	3 / 10 %	2 / 5 %	4 / 19 %	2 / 4 %	1 / 6 %

Tableau 5 : Les raisons qui empêchent le choix d'une langue étrangère optionnelle.

La différence entre les filles et les garçons dans les réponses du collège de Lieksa est relativement claire : presque la moitié (47 %) des garçons ne trouvent pas les langues étrangères intéressantes, mais pourtant, ils sont bien conscients de leurs connaissances langagières et peu d'informateurs se considèrent comme faibles en tant qu'apprenants de langues étrangères. Par conséquent, les garçons les langues peu importantes tandis que les filles ne pensent pas avoir besoin d'une nouvelle langue à ce moment de leurs études. Par contre, aucune fille n'a motivé sa réponse par un manque d'intérêt. Un quart des filles se trouvent faibles en tant qu'apprenantes de langues ce qui témoigne d'une attitude critique envers les connaissances antérieures des langues et la capacité à apprendre les langues étrangères.

Le manque de possibilité est un raisonnement quasiment absent au collège de Lieksa mais qui apparaît régulièrement dans les réponses de Pyynikki ainsi que dans celles de Viiala. Cette raison est la deuxième ou troisième raison la plus fréquente que les informateurs de Pyynikki et de Viiala ont formulée. Au collège de Viiala, 25 % des filles et 14 % des garçons estiment qu'ils n'avaient pas la possibilité de choisir une langue qui les intéressait. Dans ce cas, l'élève n'a pas pu faire son propre choix concernant la langue : soit l'école n'a pas pu offrir de langues étrangères intéressantes pour l'élève, soit la langue étrangère n'a pas soulevé assez d'intérêt pour pouvoir former un groupe selon l'effectif demandé (ce qui dépend de la commune). Evidemment, les informateurs trouvent la situation problématique car ils s'intéressent aux études de langues mais l'école ne peut pas satisfaire leurs demandes.

Au collège de Pyynikki, 34 % des filles et 31 % des garçons pensent qu'ils n'ont pas besoin d'apprendre une nouvelle langue ce qui est la justification la plus fréquente chez les deux sexes. Ce raisonnement contient aussi l'idée que l'anglais et le suédois sont des langues « suffisantes », au moins pour le moment – souvent le statut de l'anglais est celui de la langue étrangère la plus importante dont les connaissances garantissent le succès dans l'avenir et dans la vie active. Par contre, il est raisonnable de bien étudier d'abord les langues communes avant de se lancer dans les études d'une nouvelle langue, ce que certains élèves ont donné comme justification. En outre, il faut rendre compte qu'une grande partie des élèves de Pyynikki ont déjà en 7^e classe une troisième langue étrangère. Ainsi, il est normal qu'ils hésitent à choisir une nouvelle langue : ils se contentent de l'anglais, du suédois et d'une autre langue étrangère optionnelle qu'ils ont commencé probablement déjà à l'école primaire. Le manque d'intérêt est à la deuxième place chez les filles (19 %) et les garçons (19 %) au collège de Pyynikki.

Comme au collège de Lieksa, à Viiala, la plupart des garçons (38 %) justifient leur choix par un manque d'intérêt ; l'impression de ne pas avoir besoin d'une nouvelle langue est à la deuxième place (29 % des garçons). Chez les filles, le manque d'intérêt est moins courant : 15 % des filles disent qu'elles se trouvent faibles en tant qu'apprenantes de langues et la même proportion existe pour le manque d'intérêt. La plupart des filles (30 %) pensent qu'elles n'ont pas besoin d'apprendre une nouvelle langue mais une presque aussi grande partie des filles disent ne pas avoir eu la possibilité de choisir une nouvelle langue étrangère qui leur plaisait.

Quand nous regardons le tableau 5, il nous semble que les collégiens de Pyynikki s'intéressent plus aux langues étrangères que les élèves de Lieksa et de Viiala. Seulement 19% des filles et des garçons ont expliqué leur choix par un manque d'intérêt tandis que cette raison a été la plus fréquente chez les garçons de Viiala et de Lieksa. Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre 4.1., les élèves de Pyynikki sont les informateurs dans notre étude qui étudient le plus les langues étrangères. Ainsi, cette information nous ne surprend pas. En général, les filles dans les trois collèges ont justifié leur réponse moins souvent par un manque d'intérêt que les garçons.

Certains informateurs ont motivé leur décision par l'intérêt pour d'autres choses. Ils ont trouvé les autres matières optionnelles plus intéressantes que les langues étrangères, au moins à ce niveau des études. En outre, il est vrai que les élèves auront encore le temps et la possibilité d'étudier les langues étrangères plus tard, par exemple au lycée, ce que les élèves ont aussi mentionné comme justification de leur choix. Un élève a écrit : « on aura tout le temps plus tard pour étudier de nouvelles langues étrangères ». Nous pouvons nous demander si les langues étrangères paraissent utiles aux jeunes finlandais déjà dans leur vie quotidienne aujourd'hui, dans l'avenir et dans la vie professionnelle qui sont éventuellement encore lointains pour les élèves de la 7^e classe. Pourtant, les élèves qui préfèrent d'autres matières en ce qui concerne le choix des matières optionnelles gardent souvent une attitude positive envers les études en général, y compris les études des langues. Ces élèves aiment bien étudier les langues mais en cas de choix, ils mettent une autre matière plus inspirante en avant.

Finalement, il nous semble que les mêmes phénomènes se répètent dans les réponses des collégiens quel que soit leur collège. Les collégiennes à Lieksa, à Pyynikki et à Viiala pensent qu'elles n'ont pas besoin d'apprendre une nouvelle langue mais elles veulent se concentrer sur les deux langues communes ou bien, sur les langues communes et optionnelles qu'elles étudient à ce niveau. Un tiers des garçons à Viiala et à Pyynikki sont du même avis que les filles tandis que la moitié des garçons du collège de Lieksa ne s'intéressent tout simplement pas aux langues étrangères. Ce raisonnement est fréquent chez les collégiens à Pyynikki et à Viiala aussi mais les proportions sont plus petites. Généralement, dans ces résultats, il nous semble que les garçons s'intéressent moins aux langues mais ils sont pourtant plus conscients de leurs connaissances langagières : les filles ont plus souvent justifié leur réponse par une faiblesse en langues étrangères. A notre grande surprise, selon ces résultats, les

possibilités de choisir des langues étrangères optionnelles sont meilleures au collège de Lieksa : un quart des collégiennes de Viiala, 15 % des filles et 19 % des garçons au collège de Pyynikki disent qu'ils n'ont pas eu la possibilité de choisir une langue optionnelle qui leur plaisait tandis qu'au collège de Lieksa, ce raisonnement est quasiment absent.

4.3. L'image linguistique de soi de l'informateur

Dans le questionnaire, nous avons posé une question ouverte sur l'image de soi de l'informateur en tant qu'apprenant de langues étrangères (cf. annexes, question numéro 10) : Comment te vois-tu en tant qu'apprenant de langues étrangères ? De plus, les informateurs ont dû décrire leurs points forts et points faibles en ce qui concerne leurs connaissances langagières. Pour pouvoir évaluer les connaissances langagières, les informateurs ont dû réfléchir à ce qu'ils comprennent par la notion de « connaissances langagières ». Nous avons suivi la même méthode que nous avons utilisée avec d'autres questions ouvertes jusqu'à présent : nous avons noté et catégorisé les réponses des élèves sous des thèmes différents. Cette fois-ci, nous n'avons pas compté les mêmes types de réponses qui se répètent car nous ne nous intéressons pas directement aux faiblesses et qualités nommées par les informateurs mais à l'image de soi que leurs réponses reflètent.

4.3.1. Les critères de l'évaluation

Finalement, lors de la lecture des réponses, nous avons remarqué une tendance intéressante : la façon de définir les connaissances d'une langue étrangère était différente chez les informateurs. Nous en avons trouvé plusieurs. Il est clair que les élèves sont capables de décrire leurs propres connaissances langagières seulement à travers la notion qu'ils possèdent sur les connaissances langagières. Les définitions des élèves contiennent également les objectifs de l'enseignement : les élèves ont clairement une impression des choses qu'il faut apprendre et savoir en ce qui concerne les connaissances langagières. Nous considérons que cette impression a été créée à l'école,

pendant les leçons en langues étrangères et cette impression ne reflète pas nécessairement les connaissances utiles dans la réalité, dans la vie quotidienne.

Au collège de Lieksa, les critères d'évaluation ont été étonnamment partiels. Sauf quelques exceptions, les élèves ont décrit leurs connaissances langagières d'un point de vue très formel. Ils ont utilisé les critères suivants pour donner des exemples : grammaire, conjugaison, prononciation, traduction, formation des phrases, apprentissage des mots et ordre des mots. Nous avons reçu des réponses comme « Mes faiblesses sont la traduction de certains mots en finnois et l'ordre des mots. » ou « La conjugaison des verbes irréguliers me pose des problèmes. », ce qui signale à notre avis une idée limitée des connaissances langagières. Cette tendance a été clairement plus fréquente chez les filles : seulement deux élèves parmi elles ont décrit les connaissances des langues d'un point de vue plus vaste. Elles ont écrit : « Je comprends bien et je suis capable de me faire comprendre. » et « Je sais lire et parler (anglais). ». De plus, nous avons remarqué encore l'effet de la tradition ancienne d'apprendre et de connaître les choses par coeur car souvent, les informateurs ont indiqué le fait d'apprendre par coeur ou se bien de se rappeler des choses facilement comme une qualité.

Les informateurs de Lieksa sont moins critiques envers leurs connaissances langagières : les garçons ont indiqué qu'ils étaient capables d'apprendre, s'ils voulaient et s'ils travaillaient. Souvent, les garçons ont analysé leur façon de travailler en cours ou en général : « Je n'arrive pas à écouter (le professeur en cours), mais je fais les exercices avec enthousiasme. » et « J'ai de la patience pour m'entraîner. ». Par ailleurs, les garçons ont évalué leurs connaissances des langues avec des idées plus vastes. Ils ne distinguent pas la notion de connaissances langagières en d'aussi petites parties que les filles mais ils décrivent leur capacité à parler, comprendre et écrire.

Cette tendance à analyser les connaissances langagières très spécifiquement est relativement moins fréquente au collège de Viiala et de Pyynikki qu'au collège de Lieksa même si les filles ont surtout l'habitude d'utiliser l'évaluation spécifique en tant que critère. Comme les élèves ont donné de nombreuses justifications aux questions ouvertes traitées auparavant, le même phénomène continue sur ce point. Nous avons même trouvé trois différentes façons d'évaluer les connaissances langagières chez les filles du collège de Pyynikki : les critères spécifiques, les critères vastes et les compétences d'apprentissage. Les compétences d'apprentissage ont été présentes aussi

dans les réponses des garçons du collège de Lieksa quand les élèves ont analysé leurs capacités à apprendre et leurs façons de travailler. Certains garçons de Pyynikki ont donné des notes par langue étrangère ou ont évalué les langues étrangères séparément (connaissances de l'anglais, du suédois etc.).

Les filles de Pyynikki ont utilisé les critères spécifiques suivants pour décrire leurs connaissances langagières : formation des phrases, traduction, ordre des mots, vocabulaire, structures. Les critères vastes ont été mentionnés plus souvent que les critères spécifiques: les filles ont décrit leur pouvoir de comprendre, parler, produire, écrire, utiliser la langue et connaître l'orthographe. Les filles ont décrit aussi leurs compétences et façons d'apprentissage des points de vue suivants : activité en cours, bonne mémoire, manque d'intérêt, capacité à apprendre facilement et à travailler sérieusement. Nous pouvons conclure que la façon d'évaluer les connaissances est très variée chez les collégiens de Pyynikki, surtout chez les filles. Il faut ajouter que les justifications des filles ont été plus complètes à cette question tandis que les garçons ont souvent évalué leurs connaissances langagières d'un seul point de vue.

Au collège de Viiala, les élèves utilisent surtout des critères vastes pour évaluer leurs connaissances. Les filles ont mentionné plus souvent des critères spécifiques que les garçons. Ce résultat signale que cette tendance est plus fréquente chez les filles de tous les collèges. Par ailleurs, la façon d'analyser les langues étrangères séparément est présente dans les réponses des filles tandis que les garçons semblent être bien conscients de leurs faiblesses et qualités et ils les analysent plutôt avec des critères vastes.

Finalement, nous pouvons conclure que nous avons trouvé trois façons principales d'évaluer les connaissances des langues étrangères parmi les réponses des informateurs. Les critères d'évaluation ont été spécifiques, vastes ou les élèves ont analysé leurs connaissances à partir de leurs compétences d'apprentissage. De plus, certains informateurs ont analysé leurs connaissances à travers des notes ou ils ont évalué les connaissances langue par langue sans la formation d'une image générale sur les connaissances de toutes les langues étrangères. Le collège de Lieksa se distingue des tendances visibles au collège de Pyynikki et au collège de Viiala : les élèves ont évalué leurs connaissances langagières très partiellement et presque toujours d'un point de vue formel avec des critères spécifiques. Les façons d'évaluer ont été les plus variées au collège de Pyynikki surtout dans les réponses des filles mais les réponses des collégiens

de Viiala contiennent aussi, à notre avis, des critères assez variés pour correspondre la réalité. A partir de ces résultats, nous considérons que l'impression sur les connaissances langagières est plus complexe et réaliste chez les collégiens de Pyynikki et de Viiala : il s'agit de bien s'exprimer et communiquer avec autrui.

4.3.2. Les impressions des élèves sur leurs connaissances des langues

Ensuite, nous allons analyser les impressions que les élèves ont sur leurs connaissances des langues étrangères. Les réponses reflètent de nombreux sentiments de la confiance en soi à l'incertitude. Avant de présenter les impressions, nous pouvons dire que les critères d'évaluation ont déjà donné beaucoup d'informations sur le niveau d'autocritique des élèves : si les élèves ont tendance à évaluer les connaissances des langues très spécifiquement, nous trouvons qu'ils ont aussi tendance à chercher les faiblesses au lieu de reconnaître les qualités existantes. Alors, nous considérons que les critères d'évaluation font déjà référence aux impressions positives et négatives que les élèves ont sur leurs connaissances des langues. Il faut noter qu'il s'agit de leurs propres impressions, pas nécessairement de la réalité.

Cette fois-ci, nous allons d'abord traiter les filles en général et puis les garçons car les impressions étaient très similaires dans chaque collège. Par contre, la variation apparaît surtout selon le sexe. Nous illustrons l'analyse avec des exemples de chaque collège. Commençons notre analyse par les réponses des filles du collège de Lieksa. Les impressions chez les collégiennes de Lieksa varient de la confiance à une attitude douteuse ou même incertaine. Plusieurs élèves ont déclaré qu'elles aimaient bien apprendre les langues étrangères et qu'elles apprenaient facilement tandis que les élèves incertaines ont écrit : « Je ne connais pas mes faiblesses ni mes qualités. » et « Cela (les connaissances des langues) dépend du professeur. ». Nous considérons que ces élèves ne comprennent pas le but de l'apprentissage des langues : on n'apprend pas pour obtenir de bonnes notes ou pour plaire aux professeurs mais pour soi-même. Certaines collégiennes sont surtout conscientes de leurs faiblesses : « Je ne connais pas les langues et je n'ai même pas d'intérêt à les apprendre. » et « Je suis très faible en langues étrangères comme ma mère l'a été. ».

Au collège de Viiala, certaines filles ont fait des remarques intéressantes sur leurs connaissances langagières. Une fille soulève le phénomène de l'interférence dans sa réponse, ce qui signale une impression développée concernant les connaissances langagières : « Les langues sont faciles pour moi. Les langues que je connais bien contiennent des mots qui ressemblent à ceux de la langue étudiée. ». Une attitude ouverte et curieuse est souvent présente dans les réponses des filles : « Je veux apprendre beaucoup, j'ai le courage de parler et d'écrire même si je fais des erreurs quelquefois. » et « J'ai un état d'esprit positif vis-à-vis des nouvelles langues étrangères. ». Certaines filles au collège de Viiala ont compris que l'apprentissage des langues étrangères demandait un travail à long terme : « J'apprends facilement si je suis capable de me concentrer. », « Je ne connais pas du tout les langues mais j'étudie jusqu'à la fin. ». Chez les filles, les impressions au collège de Viiala ont été généralement plutôt positives.

Au collège de Pyynikki, les impressions varient un peu plus qu'au collège de Viiala. Certaines filles sont très sûres de leurs connaissances langagières. Ces informatrices sont capables d'évaluer leurs connaissances langagières d'un point de vue réaliste, elles ne dénigrent pas leurs qualités et elles n'exagèrent pas leurs faiblesses : « Les études ne me posent pas de problème », « Je sais parler, prononcer, lire et je comprends tout ce j'entends mais je fais de petites erreurs à l'écrit. » et « Je suis bien motivée et j'aime surtout prononcer et parler. ». Même si les langues étrangères ne sont pas les points forts chez tous les informateurs, elles arrivent à trouver des côtés positifs : « Si je dois dire quelque chose à l'étranger, je vais y arriver. » et « Je sais communiquer et je comprends à peu près, mais en production écrite, je dois encore m'améliorer. ». Bien sûr, nous trouvons aussi des filles de Pyynikki qui ont une image d'elles-mêmes très faible.

En ce qui concerne notre système éducatif, il est surprenant que certains informateurs trouvent l'apprentissage à l'école difficile pour eux : par exemple, une élève préfère étudier à la maison. En fait, ce phénomène a été présent dans plusieurs réponses tout au long du questionnaire. Par exemple, la question numéro 4 portait sur les études de langues étrangères que l'élève avait effectuées jusqu'à présent : plusieurs informateurs étudient une ou plusieurs langues étrangères seuls ou avec les parents à la maison ou dans une école spécialisée. La question numéro 12 où nous avons demandé l'avis des informateurs sur les cours des langues a engendré des réponses concernant les études de

langues indépendantes, c'est-à-dire hors de l'école. Souvent, il s'agit de la langue maternelle de la mère ou du père que le parent enseigne à son enfant. En plus de cela, les élèves s'intéressent aux langues romanes que l'école n'a pas pu enseigner (l'espagnol, l'italien) ou aux langues rares comme le japonais, le chinois ou le coréen. L'intérêt pour ces langues doit être fort car l'élève se lance dans les études volontairement. De plus, nous considérons que la motivation pour les études doit être personnelle : soit l'élève s'intéresse à la culture de son parent soit à la culture dans laquelle, il a trouvé un hobby.

Un autre commentaire que nous pouvons considérer comme une critique du système éducatif est le suivant : « Je suis douée en langues mais j'oublie les choses importantes aux examens. ». Cette élève trouve donc que les examens sont ses faiblesses. Nous pouvons nous demander si les examens correspondent aux connaissances en langues nécessaires quand un élève doué n'est pas capable de bien répondre aux examens.

Maintenant, nous allons traiter les réponses des garçons collège par collège. Les impressions des garçons au collège de Lieksa sont clairement plutôt positives. Il nous semble que les points forts chez les garçons sont la communication orale et la compréhension orale : « Je sais décrire les choses dans plusieurs langues et je me débrouille bien dans les situations quotidiennes. La grammaire est ma faiblesse. Je préfère parler qu'écrire. » et « Je sais m'exprimer oralement mais je fais des fautes d'orthographe. ». Les impressions négatives sont étonnamment rares dans les réponses des garçons.

Les garçons ont été honnêtes dans leurs réponses. Par exemple, au collège de Pyynikki, les informateurs ont écrit : « J'apprends facilement, mais je suis paresseux. », « Je sais utiliser la grammaire dans la langue parlée mais je n'ai pas de motivation pour les études. » et « J'apprends bien si je fais des efforts. ». Les élèves savent bien qu'il faudrait travailler pour apprendre les langues. La question se pose donc de savoir si les garçons ont la motivation d'étudier. Principalement au collège de Pyynikki, les garçons se considèrent comme suffisamment forts en tant qu'apprenants de langues étrangères d'autant plus s'ils veulent faire des efforts dans leurs études.

La même tendance continue dans les réponses du collège de Viiala : la plupart des garçons se considèrent comme doués en langues étrangères. Les informateurs ont dit par

exemple : « Je connais bien toutes les langues étrangères que j'étudie. », « J'apprends facilement et je n'ai pas de faiblesses. », « J'aime bien apprendre les langues, j'ai lu beaucoup et je joue à des jeux qui sont en anglais. ». Ces exemples illustrent une attitude simple des garçons interrogés dans notre étude en ce qui concerne l'apprentissage des langues : les langues étrangères sont des matières parmi les autres, elles ne comportent rien de difficile ni rien de spécial pour eux. Ces informateurs font confiance à leur capacité à apprendre : ils ne posent pas d'obstacles qui pourraient rendre leur apprentissage plus difficile ou même impossible. Par contre, nous trouvons aussi des réponses de l'autre extrême : par exemple, certains garçons du collège de Viiala disent : « Je suis très faible. », « Je n'apprends pas les langues étrangères ou cela prend beaucoup de temps pour moi. » et « Je n'ai que des faiblesses. ». Il est difficile de savoir si ces informateurs sont vraiment faibles ou si leur impression est erronée. Tout de même, nous pouvons conclure que l'apprentissage des langues étrangères doit être très difficile pour ces élèves : se retrouver face à ses faiblesses de nouveau plusieurs fois ne présente pas une situation confortable pour l'apprentissage. Les réponses neutres concernant l'image linguistique de soi sont peu nombreuses chez les élèves de Viiala. Le plus souvent, nous pouvons placer les réponses sur les deux extrêmes.

Finalement, les différences dans les impressions par collège ne sont pas grandes – par contre, les différences par sexe sont relativement claires. Bien qu'il y ait beaucoup de variation dans les réponses comme nous l'avons expliqué plus haut, nous pouvons conclure qu'en général, les filles sont plus critiques envers leurs connaissances en langues étrangères que les garçons. Dans notre étude, nous nous intéressons aux impressions que les collégiens ont sur leurs connaissances et sur leurs propres évaluations, mais nous n'avons aucune information sur leur succès scolaire ni leurs notes en langues étrangères. D'après les réponses que nous avons reçues, les garçons sont plus conscients de leurs connaissances. En outre, les garçons considèrent souvent qu'ils sont capables d'apprendre s'ils le veulent. Tout dépend de leur propre capacité : l'apprentissage est entre leurs mains. Au contraire, les filles sont plus modestes : quand les garçons se sont placés sur les deux extrêmes (très forts ou très faibles), les filles évaluent leurs connaissances à partir de critères très spécifiques et elles trouvent des points faibles qui ne sont pas dans la réalité importants pour une notion aussi vaste que les connaissances en langues étrangères.

4.4. Les profils des apprenants

La dernière question dans notre questionnaire contenait 13 affirmations sur l'apprentissage des langues étrangères (cf. annexes). Il s'agit d'une application à questions fermées : l'informateur a dû choisir s'il était d'accord ou s'il n'était pas d'accord avec l'affirmation. Les options « oui » et « non » ne plaisaient pas à tous les informateurs car certains d'entre eux ont fait une croix au milieu de ces deux options ou écrit leurs propres commentaires à côté. Si l'informateur n'a pas d'une façon ou d'une autre donné sa réponse en choisissant une des deux options plus de quatre fois, nous avons laissé l'informateur en dehors de notre analyse. Nous considérons qu'il serait trop difficile d'analyser cette question fermée totalement s'il nous manque plusieurs réponses.

Nous avons catégorisé les 13 affirmations et nous leur avons donné des valeurs différentes suivant la formule ci-dessous.

Intérêt pour les études en général : 6. Il est sympathique d'aller en cours de langues étrangères.

Intérêt pour la langue étrangère/ pour les langues étrangères : 3. Etudier les langues étrangères m'intéresse.

Intérêt pour la culture source : 5. Faire connaissance avec des étrangers et de nouvelles cultures m'intéresse., 9. Je voudrais étudier ou travailler à l'étranger dans l'avenir.

Profit : 1. Les langues étrangères seront utiles pour moi dans l'avenir., 7. Les connaissances des langues sont utiles quand je cherche un travail d'été., 8. On apprécie les connaissances des langues.

Difficulté : 2. A mon avis, il est difficile d'étudier les langues., 4. Les situations dans lesquelles je dois utiliser les langues étrangères me paraissent inconfortables.

Soutien parental : 11. Mes parents m'encouragent dans les études des langues., 12. Mes parents pensent que je suis doué/douée pour les langues étrangères., 13. Mes parents pensent que les études des langues étrangères sont importantes.

Soutien des professeurs : 10. Les professeurs de langues m'encouragent dans les études des langues.

L'analyse des affirmations n'était pas toujours simple dans le cas où les réponses des informateurs étaient contradictoires. Par exemple, quant aux difficultés, certains élèves ont dit que les études de langues leur paraissaient difficiles mais par contre, ils ne se sentaient pas inconfortables dans les contextes de communication en langue cible. Tous les informateurs, malgré quelques exceptions, pensent que les langues étrangères seront utiles pour eux dans l'avenir et que cette capacité est appréciée. Pourtant, de nombreux élèves avaient des doutes concernant le profit des langues étrangères pour un travail d'été, ce qui nous a surprise et troublée. Si les élèves n'envisagent pas les langues comme des connaissances utiles aujourd'hui dans leur vie quotidienne, il n'est pas très motivant d'étudier pour l'avenir qui paraît encore lointain pour les élèves de 13 ans.

Comme nous l'avons distingué, l'intérêt pour les études comprenait plusieurs sous-parties. Il existe des élèves qui s'intéressent seulement à la langue ou seulement à la culture. Certains élèves aimaient bien aller en cours des langues sans avoir un intérêt particulier pour les langues étrangères. Nous avons remarqué que l'idée d'étudier ou de travailler à l'étranger faisait encore peur aux jeunes élèves : même s'il nous semblait que l'élève avait une motivation intégrative, il ne voulait pas séjourner à long terme à l'étranger.

Dans notre questionnaire, nous avons aussi une question ouverte (cf. annexes : question numéro 7) sur le soutien parental. Parfois, les réponses à la question ouverte et à la question fermée contenaient des contradictions : l'informateur donnait d'abord une réponse neutre comme « Mes parents me soutiennent bien pour les études de langues. » tandis qu'à la question fermée, il a coché « non » sur le soutien parental. Nous trouvons qu'il est plus facile à contester l'attitude des parents dans une question fermée où les justifications ne sont pas demandées.

Nous avons trouvé principalement quatre profils différents. Comme nous l'avons indiqué plus haut, nous avons dû laisser certaines réponses (2 au collège de Pyynikki et 3 au collège de Lieksa) hors d'analyse à cause de nombreuses réponses de type « je ne sais pas ». Finalement, nous avons analysé les réponses travers l'image de soi et l'attitude que l'apprenant porte envers les études en général et particulièrement les

études des langues. Pour illustrer les profils trouvés, nous avons réuni les résultats dans le tableau 6 au-dessous. Nous allons traiter les profils plus en détail dans les sous-chapitres suivants.

	Collège de Pyynikki		Collège de Lieksa		Collège de Viiala	
	filles	garçons	filles	garçons	filles	garçons
Faible image de soi et attitude ignorante	4/7 %	-	8/20 %	10 /24 %	1/3 %	4 /17 %
Faible image de soi et attitude ouverte	15/28 %	5 / 16 %	9/22 %	7/17 %	9/28 %	6/25 %
Forte image de soi et attitude ignorante	8/15 %	9 /29 %	8/20 %	14/34 %	8/25 %	7/29 %
Forte image de soi et attitude ouverte	25 /46 %	17/55%	13/32 %	10/24 %	18/56 %	7/29 %
hors cadre	2/4 %	-	3/7 %	-	-	-

Tableau 6 : Les profils des apprenants dans les trois collèges.

Avant d'analyser les profils établis plus en détail, il faut rappeler que nous n'avons pas classé les informateurs sur la base des langues étrangères qu'ils étudiaient mais nous avons analysé le profil de l'informateur en tant qu'apprenant de langues étrangères au niveau général. Il est bien possible que l'apprenant se voie différemment en fonction de la langue étrangère en question. Par contre, nous considérons que les expériences d'une langue étrangère ont un effet sur la motivation en ce qui concerne les autres langues étrangères. En outre, notre corpus a influencé notre choix d'analyser les langues étrangères : surtout au collège de Viiala, les étudiants de langues étrangères optionnelles

étaient peu nombreux. Le corpus ne nous aurait pas permis une analyse profonde par langue étrangère ni une comparaison entre les trois collèges.

4.4.1. Faible image de soi et attitude ignorante

Dans ce groupe, nous avons placé les informateurs qui disent avoir des problèmes d'apprentissage et de motivation. L'intérêt pour les études en général, les études de langues et les cultures étrangères varient : dans la plupart des cas, les informateurs ne portent aucun intérêt aux études de langues. Par contre, une majorité des informateurs admettent qu'il est utile d'apprendre les langues étrangères. Le manque de soutien parental n'est pas toujours une raison des difficultés d'apprentissage et les problèmes de motivation : souvent, les informateurs de ce profil assurent bénéficier de soutien.

Quand nous regardons les pourcentages dans le tableau précédent, il est clair que ce profil est le plus courant au collège de Lieksa. Même un quart des garçons possèdent une faible image d'eux-mêmes en tant qu'apprenant de langues et se représentent très dubitatifs en ce qui concerne les études : leur intérêt est faible et ils ont beaucoup de difficultés dans les études. Les résultats sont semblables chez les filles : 20 % des collégiennes ont une attitude ignorante et une faible image d'elles-mêmes comme apprenantes de langues.

Au collège de Pyylikki et au collège de Viiala, ce type de profil est quasiment inexistant : aucun garçon du collège de Pyylikki ne se place sur cette ligne et parmi les filles et les élèves de Viiala, ce profil est parmi les plus rares. 17 % des collégiens de Viiala ont un profil d'apprenant faible mais en vrai, il s'agit seulement de quatre élèves car le corpus de Viiala était légèrement plus petit.

4.4.2. Faible image de soi et attitude ouverte

Les élèves qui s'intéressent aux langues, aux cultures et aux études en général mais qui sont en même temps très incertains de leurs connaissances langagières se sont placés dans ce groupe d'une faible image de soi et une attitude ouverte.

Ce profil est courant surtout chez les collégiennes, ce qui ne nous surprend guère. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 4.3.3., les filles sont plus critiques concernant leurs connaissances et leur capacité à apprendre. 28 % des filles au collège de Pyynikki et au collège de Viiala et 22 % des filles au collège de Lieksa ont une faible image d'elles-mêmes et une attitude ouverte. Même 25 % des garçons au collège de Viiala présentent ce type de profil. Quand nous faisons la moyenne des deux sexes, le pourcentage à Viiala est le plus élevé : au collège de Viiala ce profil est le plus commun parmi les trois collèges étudiés.

4.4.3. Forte image de soi et attitude ignorante

Contrairement au profil que nous venons de présenter, cet autre profil est commun chez les garçons qui gardent une image certaine de leurs connaissances et compétences concernant l'apprentissage. En même temps, l'intérêt pour les études peut quand même être très faible : un intérêt spécial et de la motivation intégrative n'aident pas ces informateurs, mais comme ils gardent une motivation clairement instrumentale, ils réussissent à obtenir des résultats satisfaisants ou même excellents. Un tiers ou plus d'un tiers des informateurs dans tous les trois collèges représentent ce profil, ce qui est un nombre considérable. Au collège de Lieksa, ce profil est le plus commun parmi les garçons.

Comme nous l'avons vu auparavant dans cette étude, les filles ont tendance avoir une motivation intégrative et par conséquent, elles s'intéressent très clairement à la langue et en même temps à la culture. Nous pouvons dire que cette tendance apparaît aussi à ce point de l'analyse. Même si de 15 à 25 % des filles par collège possèdent ce type de profil, la plupart des filles sont des élèves qui ont une attitude ouverte et motivée en ce qui concerne les études de langues et cultures.

Pourtant, nous avons vu dans le chapitre 4.2.1. que parmi les garçons qui ont choisi une langue étrangère optionnelle, la motivation intégrative était aussi commune que la motivation instrumentale ou qu'au collège de Pyynikki, les garçons avaient plus de motivation intégrative que les filles. Quand nous prenons ce résultat en compte, nous pouvons dire que le corpus contient des extrêmes sur ce point : environ un tiers des garçons dans tous les collèges ne s'intéressent tout simplement pas aux langues

étrangères, mais beaucoup de garçons qui s’y intéressent ont une motivation intégrative. Nos résultats montrent que la motivation n’est pas clairement établie : selon l’opinion de Gardner et Lambert (1972 : 140-141), la motivation instrumentale est courante parmi les garçons, mais selon nos résultats, il y a de beaucoup de variation. Les filles peuvent donc avoir une motivation instrumentale et au contraire, les garçons peuvent avoir une motivation intégrative. Dans la meilleure situation, l’apprenant présente des traits de ces deux types de motivation.

4.4.4. Forte image de soi et attitude ouverte

Nous avons avancé jusqu’à notre quatrième et dernier profil. Il s’agit d’une situation idéale pour l’apprentissage des langues étrangères : les élèves ont un intérêt et du soutien, ils tirent profit des études des langues et ils n’envisagent pas de problèmes dans les études des langues ou dans les situations de communication. Ils s’intéressent non seulement aux études de langues mais aussi aux études en général et aux cultures étrangères.

Nous pouvons remarquer que ce profil est bien connu chez les informateurs dans les trois collèges interrogés. Au collège de Pynikki, environ la moitié des élèves ont une forte image d’eux-mêmes et une attitude ouverte envers les études. Le profil est un peu plus courant chez les garçons : 55 % des garçons sont conscients de leurs connaissances et gardent une attitude positive. La situation est opposée au collège de Viiala où ce profil est plus commun chez les filles : 56 % des filles se placent dans ce profil mais seulement un tiers des garçons. Au collège de Lieksa, environ un tiers des garçons et des filles ont un profil de ce type.

Les profils des apprenants varient le plus parmi les trois collèges : les quatre profils sont bien présents et l’accent est mis chez les filles sur le deuxième et le quatrième profil quand chez les garçons, le troisième profil est dominant. Nous pouvons donc conclure que les profils varient le plus au collège de Lieksa où tous les types de profil sont présents tandis que dans les autres collèges l’accent est plus clairement mis sur le quatrième profil, le plus favorable à l’apprentissage des langues étrangères. Les profils des filles et des garçons sont bien semblables dans les trois collèges. La plupart des filles ont le deuxième ou le quatrième profil : elles s’intéressent aux études, ont une

attitude ouverte, mais leur image linguistique de soi varie. Soit elles ont une faible image d'elles-mêmes soit une forte image d'elles-mêmes. Par contre, les garçons présentent dans la plupart des cas le troisième ou le quatrième profil : l'image d'eux-mêmes est toujours forte tandis que leur niveau de motivation varie. Soit ils ont une attitude ignorante envers les études, soit ils gardent leur motivation intégrative et s'intéressent fortement aux cultures étrangères.

4.5. Comparaison des collèges d'un point de vue régional et géographique

Tout au long de notre analyse, nous avons déjà comparé les résultats des collèges interrogés. À la fin de chaque chapitre, nous avons conclu les résultats que nous avons récupérés à partir de notre corpus. Pour conclure la comparaison des trois collèges interrogés, nous allons présenter les résultats plus en détail dans ce chapitre – au niveau régional et au niveau géographique. Les collèges de Viiala et de Pyynikki se trouvent dans le sud-ouest de la Finlande et le collège de Lieksa dans l'est. Une autre différence : les collèges de Viiala et de Lieksa se trouvent dans des communes plus petites (moins de 12 000 habitants) tandis que le collège de Pyynikki est au centre ville de Tampere (220 000 habitants). Nous allons comparer les collèges à partir de ces différences.

Dans le chapitre 2.3., nous avons présenté le rapport de Opetushallitus (Kangasvieri *et al.* 2011 : 21-24) qui démontre que les mêmes cadres de l'enseignement et de l'apprentissage ne sont pas toujours respectés partout en Finlande. Les résultats scolaires sont les plus mauvais dans l'est de la Finlande et dans les communes plus petites : Pourquoi ? Est-ce que l'enseignement est différent ou est-ce que les communes de la campagne ont moins de ressources pour l'enseignement ? Est-ce que le système scolaire finlandais, reconnu dans le monde, est en train de perdre une valeur importante en soi : l'égalité ? Nous avons une bonne possibilité de comparer les résultats de trois différents collèges interrogés dans cette étude : quelle est la situation dans ces écoles ?

4.5.1. Un collège de la ville en comparaison avec un collège de la campagne

La différence entre le collège de Pyynikki et les deux autres collèges qui représentent pour nous les collèges de la campagne a été claire depuis le premier chapitre de l'analyse. Il est sûr que les élèves de Pyynikki sont dans une situation tout à fait différente en comparaison avec les autres collégiens interrogés : 14 % des élèves de Pyynikki ont une autre langue que le finnois comme langue maternelle et les élèves ont beaucoup voyagé et même séjourné à l'étranger. Ainsi, ils ont pu expérimenter eux-mêmes l'utilité des langues étrangères dans la pratique. Ils ont déjà des contacts, de la famille et des amis à l'étranger qui garantissent leur motivation pour les études de langues à l'école.

Même si les élèves qui étudient les langues étrangères, (voire plusieurs langues étrangères) sont plus nombreux au collège de Pyynikki, le choix proposé pour une langue B2 est étonnamment restreint. Souvent, les élèves de Pyynikki ont commencé les études d'une troisième langue déjà à l'école primaire. La situation au collège de Pyynikki est tellement idéale que nous aurions attendu plus. Même les élèves attendaient plus : 16 % des élèves qui n'ont pas choisi de langue B2 disent qu'ils n'avaient pas la possibilité de choisir la langue étrangère qu'ils auraient voulue (cf. tableau 5 : 10 garçons et filles sur 63 élèves n'ont pas choisi de langues étrangères). Il est normal que certains élèves se contentent de trois langues étrangères mais parmi eux, il y a probablement des élèves qui s'intéressent aux langues étrangères à la mode aujourd'hui comme l'espagnol, l'italien ou même le japonais ou le chinois.

Finalement, le collège de Lieksa et le collège de Viiala n'ont pas grand chose en commun. Comme nous l'avons fait remarquer plus haut, la situation quant aux langues étrangères optionnelles est très troublante au collège de Viiala : aucun groupe d'une langue B2 n'a été formé cette année scolaire (2012-2013). Par contre, la situation est beaucoup plus favorable au collège de Lieksa où les groupes de français, d'allemand et de russe ont été formés. Ce que les informateurs des collèges ont en commun est le manque d'intérêt en ce qui concerne les études langagières : c'est une raison claire pour ne pas avoir choisi une langue optionnelle. Cette justification est encore plus fréquente au collège de Lieksa et chez les garçons. Une attitude défensive est malheureusement bien visible au collège de Lieksa.

L'attitude des garçons est complètement différente au collège de Pyynikki où mêmes les garçons s'intéressent fortement aux langues étrangères et à la partie culturelle des études. Ce sont surtout les garçons qui gardent une attitude ouverte et curieuse envers les études des langues : 55 % des garçons et 46 % des filles ont une forte image d'eux-mêmes et une attitude ouverte, ce que nous pouvons considérer en tant que la meilleure situation pour l'apprentissage des langues étrangères. Quand les élèves ont analysé leurs connaissances des langues, leurs faiblesses et qualités, la notion de « connaissances langagières » a été décrite d'une façon complexe – surtout par les filles qui ont analysé la notion à partir de plusieurs points de vue. Nous pouvons dire que leur notion correspond le mieux à la réalité.

4.5.2. Un collège à Pirkanmaa (sud-ouest) en comparaison avec un collège à Pohjois-Karjala (est)

Comme nous l'avons vu dans le sous-chapitre précédent, les trois collèges interrogés ont chacun leurs traits particuliers et certains traits en commun. Il n'est pas si simple de classer les collèges car les résultats varient beaucoup.

En tout cas, nous allons encore comparer les trois collèges d'un point de vue géographique. Le collège de Lieksa se trouve dans l'est de la Finlande tandis que le collège de Pyynikki et le collège de Viiala font partie de la région de Pirkanmaa dans le sud-ouest de la Finlande. La situation à Lieksa est complètement différente : la langue étrangère la plus utile serait le russe à cause de la frontière russe tout près de la ville. Ceux qui connaissent le russe peuvent en tirer profit tout de suite dans la vie professionnelle. Le russe est étudié au collège de Lieksa en tant que langue A1 et langue B2. Nos résultats renforcent le point de vue du profit en ce qui concerne les études des langues : 44 % des collégiens ont justifié leur choix par le profit que les études des langues donnent dans l'avenir. La motivation instrumentale est donc bien présente au collège de Lieksa et ce fait est bien justifié. En plus du russe, le français et l'allemand sont étudiés en tant que langue étrangère optionnelle. La popularité du russe n'a pourtant pas diminué les choix d'autres langues étrangères optionnelles.

Même si les groupes de langues sont petits au collège de Lieksa, ils ont été formés. Comme il s'agit d'une école plus grande, il est naturel qu'au collège de Pyynikki le

nombre demandé pour créer d'un groupe de langue soit plus grand. Seul le groupe d'allemand a été formé au collège de Pyynikki. Il nous semble que les choix d'une langue B2 ont été diminués à cause de la popularité des langues A1. Le mécontentement des élèves est bien présent surtout au collège de Viiala où aucun groupe de langue n'a été formé pour cette année scolaire.

En ce qui concerne l'image de soi comme apprenant de langues étrangères, les résultats au collège de Lieksa se distinguent nettement dans la comparaison avec le collège de Pyynikki et le collège de Viiala. Tout d'abord, les critères d'évaluation que les élèves ont utilisés dans l'analyse de leurs propres connaissances langagières ont été très spécifiques et formels. Comme si les élèves avaient une impression sur les connaissances langagières tout à fait singulière. Pour eux, les connaissances langagières comportent souvent seulement des règles de grammaire, des mots et de la traduction. Les élèves au collège de Pyynikki et de Viiala ont pourtant évalué leurs capacités à comprendre, parler et communiquer : ils ont compris l'utilité des langues étrangères dans le contexte. De plus, 20 % des filles et 24 % des garçons ont été placés à partir de leurs réponses dans le profil de l'apprenant à faible image linguistique de soi et à l'attitude ignorante.

Nous pouvons conclure ce chapitre en disant que certains résultats ont été surprenants. A cause de la frontière russe, il est normal que le russe soit étudié au collège de Lieksa et que la motivation soit globalement instrumentale mais il existe plusieurs contradictions. Le collège de Lieksa a pu garder les étudiants d'autres langues étrangères malgré le russe langue A1 et l'allemand langue A1, pas le collège de Pyynikki. Plusieurs langues étrangères sont étudiées au collège de Lieksa même si le profil de l'apprenant non-favorable aux études langagières est courant et que la notion de connaissances langagières selon les élèves est limitée. À l'inverse, l'intérêt pour les études de langues est bon ou même fort dans les collèges de Pyynikki et de Viiala, mais les ressources n'ont pas été suffisants pour garantir la variété des langues étrangères à tous les niveaux (langue A1 et langue B2). Pour que les choix des langues étrangères soient possibles, il s'agit d'un puzzle complexe et dans cette étude, nous pouvons dire que les différences existent mais qu'elles ne sont pas si claires que nous aurions pu le croire auparavant.

5. Conclusion

Il est temps de conclure l'étude sur la motivation et l'image linguistique de soi des élèves de la 7^e classe. Nous allons évaluer nos façons de travailler : notre méthode et corpus. Ensuite, nous présentons les résultats principaux de notre étude. Finalement, nous donnerons des idées pour des études supplémentaires sur ce domaine.

Nous sommes satisfaite de notre corpus, dans lequel nous avons rencontré beaucoup de variation grâce aux différences entre les collèges interrogés. Le corpus était assez grand et le grand nombre de réponses reçues nous a permis de choisir les éléments les plus intéressants pour notre étude. Nous avons décidé de traiter seulement une partie des questions posées lors du questionnaire, ce qui a permis un travail mieux orienté et plus profond sur les points importants pour nous.

En ce qui concerne la partie théorique, nous pensons que nous aurions pu inclure un bilan sur la politique communale dans la partie sur la politique des langues en Finlande pour illustrer un peu mieux la situation de l'enseignement des langues étrangères optionnelles qui peut varier considérablement selon la commune. Sinon, nous trouvons que la théorie nous a donné de bons outils pour traiter notre corpus et en conduire l'analyse la plus exhaustive possible dans ce contexte. La théorie a bien couvert notre sujet de recherche. Le début de l'analyse nous a pris beaucoup de temps : comme le corpus était vaste, la lecture seule de toutes les copies a duré longtemps. Nous avons dû lire le corpus plusieurs fois pour pouvoir avoir une impression générale sur les points centraux. Il n'était pas si simple de décider des parties qui seraient utiles pour nous, mais après les décisions de limiter le corpus, le travail a avancé plus facilement. Nous trouvons que notre méthode était bien appropriée à ce corpus et nous avons trouvé les points essentiels sans perdre la voix des informateurs que nous avons également citée dans l'analyse.

Sur certains points, nous avons l'impression que l'analyse du corpus avait posé plus de questions qu'elle n'avait donné de réponses. L'analyse des profils des apprenants était surtout difficile parce que les réponses étaient parfois très contradictoires. Pourtant, nous avons dû prendre des décisions que nous avons également montrées et justifiées au lecteur dans l'analyse. Nous avons travaillé systématiquement et noté les cas particuliers, ce qui nous a aidée à continuer le travail.

Dès le début, nous connaissions bien les différents statuts des trois collèges interrogés dans cette étude. Nous avons rencontré les traits particuliers de chaque collège tout au long de l'analyse et nous trouvons que les traits ont même été renforcés sur certains points. Commençons par la question centrale de notre étude : la motivation parmi les élèves qui ont choisi une langue étrangère optionnelle. La motivation intégrative était plus fréquente chez les informateurs comme nous l'avions supposé mais la différence entre la motivation intégrative et la motivation instrumentale était très nette : au collège de Lieksa, ces deux types de motivation étaient à égalité. Un résultat surprenant sur ce point est le fait que la différence entre les sexes n'était pas grande dans nos résultats. Au collège de Pyynikki, les garçons ont justifié leurs réponses plus souvent par une motivation intégrative que les filles même si la motivation instrumentale était supposée plus commune parmi les garçons.

Les raisons qui ont empêché les études langagières sont relativement simples : les garçons du collège de Lieksa et du collège de Viiala ne s'intéressent pas aux langues étrangères et les filles de tous les collèges ainsi que les garçons du collège de Pyynikki pensent qu'ils n'ont pas besoin d'apprendre une nouvelle langue pour le moment. Parmi les filles, la justification d'un faible succès en langues en général était aussi une raison courante. Même si le collège de Pyynikki est considéré comme un collège où on étudie beaucoup de langues, certains élèves du collège de Pyynikki et du collège de Viiala ont déclaré qu'ils n'avaient pas la possibilité de choisir la langue étrangère qu'ils voulaient. Au collège de Viiala, la situation était troublante : aucun groupe de langue B2 n'a été formé pour l'année scolaire 2012-2013.

Quant à l'image linguistique de soi des informateurs, la tendance était en général la suivante : les filles gardent une attitude critique ou même incertaine envers leurs connaissances langagières mais elles sont relativement ouvertes et curieuses d'étudier les langues et de faire connaissance avec des cultures étrangères. Au contraire, les garçons sont conscients et sûrs de leurs connaissances langagières mais ils adoptent une attitude plutôt ignorante envers les études de langues et les cultures étrangères. Un résultat positif était le grand pourcentage correspondant au profil « idéal » (forte image de soi et attitude ouverte) pour l'apprentissage des langues : environ la moitié des informateurs au collège de Viiala et au collège de Pyynikki ont été placés dans ce profil. Les garçons étaient également nombreux dans ce profil malgré la tendance générale.

Le collège de Lieksa fait exception : les élèves se placent plus régulièrement dans plusieurs profils et pas dans le profil « idéal ». Même le profil d'une faible image linguistique de soi et d'une attitude ignorante est parmi les profils les plus fréquents. En outre, la notion de connaissances langagières a été décrite d'une façon très formelle et spécifique au collège de Lieksa. Nous supposons que ces facteurs – faible image linguistique de soi, attitude ignorante et manque d'intérêt pour les études langagières, surtout parmi les garçons, et notion des connaissances langagières partielle – ont un lien avec l'emplacement de la ville de Lieksa qui est éloignée de la capitale et même un peu isolée à l'est. Les élèves ont très peu voyagé et probablement, ils n'ont pas eu d'expériences interculturelles ni de contacts à l'étranger qui pourraient leur montrer le profit des études et les inciter à étudier les langues étrangères optionnelles.

Les élèves du collège de Pyyikki sont dans une situation complètement différente et certainement plus motivante : la plupart des élèves ont souvent ou beaucoup voyagé et ils ont des contacts à l'étranger. L'intérêt pour les langues étrangères est fort et l'attitude est positive, même parmi les garçons qui gardent souvent une motivation intégrative. Par contre, la variété des langues étrangères optionnelles est une bonne nouvelle au collège de Lieksa tandis qu'au collège de Pyyikki, seul le groupe d'allemand langue B2 a été formé ; au collège de Viiala, aucun élève n'étudie la langue B2 cette année. Donc, pour conclure les résultats, nous pouvons dire que l'inégalité existe mais que selon notre étude, elle existe d'une façon complètement différente de ce que nous pensions.

L'étude sur la motivation et l'image linguistique de soi pourrait être conduite vers des orientations différentes. Personnellement, nous voudrions en savoir plus sur les méthodes d'enseignement, le rôle de l'enseignant et étudier s'il existe un lien entre l'enseignement et la motivation aussi bien qu'entre l'enseignement et l'image linguistique de soi. La comparaison avec une autre classe d'âge serait aussi intéressante par exemple en étudiant s'il existe des différences entre la motivation des collégiens et la motivation des lycéens.

Pour améliorer la situation dans la région de Pirkanmaa, il faudrait continuer les projets de développement à long terme et trouver des ressources financières pour garantir la variété des langues étrangères dans le programme des écoles. En ce qui concerne la situation dans l'est de la Finlande, il est difficile de dire comment on pourrait inspirer et

motiver les élèves. Nous n'avons pas étudié les méthodes d'enseignement, mais d'une façon ou d'une autre, il faudrait rendre les cultures étrangères plus proches des élèves et leur montrer l'utilité des connaissances langagières par exemple par des méthodes valorisant l'utilisation de documents authentiques.

6. Bibliographie

Defays, Jean-Marc (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Sprimont: Pierre Margada éditeur.

Dörnyei, Zoltán (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: University press.

Gardner, Robert C. et Lambert, Wallace E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley : Newbury house publishers.

Gardner, Robert C. (1985). *Social psychology and second language learning : the role of attitudes and motivation*. London : Edward Arnold (Publishers).

Harris, John (2010). « Attitude motivation in the early learning of foreign languages and minority second language », IN *Language learner autonomy: Policy, Curriculum, Classroom*, O'Rourke, Breffni et Carson, Lorna (éds.). Bern : Peter Lang AG, 213-230.

Eskola, Jari (2007). « Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat, laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta », IN *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*, Aaltola, Juhani et Valli, Raine (éds.). Juva : PS-Kustannus, 159-183.

Julkunen, Kyösti (1998). *Vieraan kielen oppiminen : A2 -kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät*. Joensuu : Joensuun yliopistopaino.

Kaikkonen, Pauli (2004). *Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kaikkonen, Pauli (2005). « Kokemus ja kohtaaminen kielikasvatuksen lähtökohtina », IN *Osaaminen ja kokemus*, Poikela, Esa (éd.). Tampere: Tampere University Press, 243-261.

Kangasvieri, Teija ; Miettinen, Elisa, Kukkohovi, Pirkko et Härmälä, Marita (2011). *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa*. Opetushallitus: Edita Prima oy.

Kantelinen, Ritva (1995). *Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Kantelinen, Ritva et Kettunen, Sinikka (éds.) (2004). *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Numminen, J. & R. Piri (1998). «Kieliohjelman suunnittelu Suomessa», IN *Kielikoulutus Suomessa*, Sajavaara, Kari et Takala, Sauli (éds.). Jyväskylän yliopisto : Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 7–21.

Nyman, Tarja (2005). «Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämisprojekti KIMMOKE» IN *Kielikoulutus tienhaarassa*, Sajavaara, Kari et Takala, Sauli (éds.). Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 269–281.

Opetushallitus (2001). *Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämisshanke 1996–2001, loppuraportti*. Helsinki: Hakapaino oy.

Opetushallitus (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Vammala: Vammalan kirjapaino oy.

Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammala: Vammalan kirjapaino oy.

Pohjala, K (2004). «Opetushallituksen tehtävät ja toiminta kielenopetuksen kehittämisessä», IN *Kielikoulutus tienhaarassa*, Sajavaara, Kari et Takala, Sauli (éds.). Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 257–268.

Pöyhönen, Sari et Luukka, Minna-Riitta (éds.) (2007). *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopistopaino.

Laine, Eero (1978). *Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa 2*. Turku : AFinLA.

Sajavaara, Kari (1999). «Toisen kielen oppiminen», IN *Kielenoppimisen kysymyksiä*, Sajavaara, Kari et Piirainen-Marsh, Arja (éds.), Jyväskylä : Jyväskylän yliopistopaino, 73-102.

Sajavaara, Kari (2006). «Kielivalinnat ja kielten opiskelu» IN *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*, Alanen, Riikka ; Dufva, Helena et Mäntylä, Katja (éds.). Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 223–254.

Tuomi, Jouni et Sarajärvi, Anneli (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä : Gummerus Kirjapaino oy.

Valli, Raine (2007). «Kyselylomaketutkimus», IN *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*, Aaltola, Juhani et Valli, Raine (éds.). Juva : PS-kustannus, 102-125.

Internet :

Ylioppilastutkinto <http://www.ylioppilastutkinto.fi/maaraykset/yleisohje1010.pdf>
consulté le 1.11.2012

6. Mitä kieliä vanhempasi ja sisaruksesi osaavat?

7. Kuinka vanhempasi suhtautuvat kieliopintoihisi (englanti, ruotsi, valinnaiset kielet)?

8. Oletko käynyt ulkomailla? Missä maissa?

Jos olet käynyt ulkomailla, mikä on ollut matkan tarkoitus?

9. Minkälaisissa tilanteissa hyödynnät **vieraita kieliä**? Voit valita niin monta vaihtoehtoa kuin haluat.

luen sanoma- ja aikakauslehtiä_____

katson televisiota_____

kuuntelen radiota/musiikkia _____

internetissä_____

tietokone-/konsolipeleissä_____

puhun kavereiden kanssa_____

puhun sisaruksien kanssa_____

puhun vanhempien kanssa_____

koulussa_____

matkoilla_____

jostain muualla, missä

10. Millaisena pidät itseäsi kieltenoppijana? Kuvaile vahvuuksiasi ja heikkouksiasi kielen eri osa-alueilla.

11. Onko kielten opiskelu mielestäsi tärkeää? Perustele vastauksesi.

12. Mitä mieltä olet kielten oppitunneista? Perustele vastauksesi.

13. Kuinka suhtaudut seuraaviin väittämiin? Ympyröi mieleisesi vaihtoehto.

- | | | |
|--|-------|----|
| 1. Vieraista kielistä on minulle hyötyä tulevaisuudessa. | kyllä | ei |
| 2. Mielestäni kielten oppiminen on vaikeaa. | kyllä | ei |
| 3. Vieraiden kielten opiskelu kiinnostaa minua. | kyllä | ei |
| 4. Tilanteet, joissa joudun käyttämään vieraita kieliä, tuntuvat minusta hankalilta. | kyllä | ei |
| 5. Ulkomaalaisiin ihmisiin ja uusiin kulttuureihin tutustuminen kiinnostaa minua. | kyllä | ei |
| 6. Kielten tunneille on mukava mennä. | kyllä | ei |
| 7. Kielitaidosta on hyötyä, kun haen kesätöitä. | kyllä | ei |
| 8. Kielitaitoa arvostetaan. | kyllä | ei |
| 9. Haluan opiskella tai työskennellä tulevaisuudessa ulkomailla. | kyllä | ei |
| 10. Kielten opettajat kannustavat minua kieliopinnoissa. | kyllä | ei |
| 11. Vanhempani kannustavat minua kieliopinnoissa. | kyllä | ei |
| 12. Vanhempieni mielestä olen hyvä kielissä. | kyllä | ei |
| 13. Vanhempieni mielestä kieliopintoni ovat tärkeitä. | kyllä | ei |