

La motivation dans l'apprentissage du français facultatif à l'université

Paulina Lundberg

Mémoire de master

Enseignement et apprentissage des langues, Département de français

Institut de langues et de traduction

Faculté de Lettres

Université de Turku

Novembre 2021

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Mémoire de master

Enseignement et apprentissage des langues, Département de français

Paulina Lundberg

La motivation dans l'apprentissage du français facultatif à l'université

Pages : 51 (14 pages d'annexes)

Ce mémoire traite la motivation dans l'apprentissage du français langue étrangère optionnelle des étudiants universitaires, qui suivent des cours du français dans le Centre d'études des langues et de la communication de l'Université de Turku. Nous essayons de déterminer pourquoi les étudiants ont choisi à étudier le français à l'université et comment leur motivation se manifeste pendant l'apprentissage. L'étude est basée principalement sur les théories de motivation de Dörnyei (2001) et Deci et Ryan (2015). Les participants sont 27 étudiants dans l'Université de Turku, principalement des étudiants de l'économie. Les données ont été collectées avec un questionnaire électronique, composé principalement des questions à choix multiples. Les réponses ont été divisés en catégories selon le type de motivation qu'ils représentent pour les analyser.

Les réponses montrent que les participants ont plusieurs raisons variées pour étudier le français. Ils ont choisi le français principalement parce qu'ils le trouvent utile pour leur vie professionnelle, mais l'intérêt personnel et le plaisir sont aussi des raisons communes. De plus, presque tous les participants ont des études préalables du français. Les participants ont beaucoup d'objectifs pour l'apprentissage du français, dont les plus populaires sont liées à la motivation intégrative (p.e. parler avec les francophones et connaître leur culture). Quant à la motivation pendant les cours, les participants expriment une attitude positive envers le français, les cours et le professeur, cependant les émotions négatives comme la peur et la honte les empêchent de participer dans certaines activités en classe (cf. Méndez-Aguado et al. 2020). La participation en classe est principalement motivée par le désir d'éviter des émotions négatives, mais les devoirs sont faits parce que les étudiants reconnaissent la valeur de l'activité. En tout, les participants sont fortement motivés à apprendre le français.

Mots clés : motivation, apprentissage des langues étrangères optionnelles, français langue étrangère, niveau universitaire, centre de langues

Table des matières

1	Introduction	1
2	L'apprentissage des langues étrangères en Finlande	3
2.1	Les langues étrangères à l'école	3
2.2	Les langues étrangères à l'université	7
3	La motivation dans l'apprentissage des langues étrangères	12
3.1	Les théories de motivation	13
3.2	Les facteurs qui influencent la motivation	16
3.3	Les études antérieures	20
4	Corpus et méthode d'analyse	23
4.1	Le questionnaire	23
4.2	Les participants	25
4.3	Méthode d'analyse	27
5	Résultats et analyse	28
5.1	La motivation de choix	28
5.2	Les objectifs pour l'apprentissage de français	32
5.3	Les stratégies d'apprentissage et l'attitude	34
5.4	La participation pendant les cours	38
5.5	La phase postactionnelle	42
5.6	Commentaires libres sur l'apprentissage du français	43
6	Conclusion	45
	Bibliographie	48
	Annexe 1. Le questionnaire en finnois	i
	Annexe 2. Le questionnaire traduit en français	vii
	Annexe 3. Résumé en finnois – suomenkielinen lyhennelmä	ix

1 Introduction

De moins en moins d'étudiants choisissent le français comme langue optionnelle en Finlande chaque année. La popularité du français a décliné considérablement : si, en 2000, environ 8000 collégiens ont commencé à étudier le français, en 2018 seulement 4000 ont choisi le français. Dans les lycées, la chute a été encore plus rapide : en 2017 la quantité de lycéens qui étudient le français était environ une moitié de celle de 2010. (Vipunen 2018abc.)

Dans son mémoire de Master, Kiehelä (2021) présente les résultats d'une étude sur les raisons pour lesquelles les lycéens finlandais ne choisissent pas de langues étrangères optionnelles. Selon cette étude, beaucoup d'étudiants (n=273) avaient plusieurs raisons pour leur décision de ne pas choisir des langues. Les réponses les plus communes étaient liées au manque de temps (25 %) ou la grande quantité de travail requis par les autres cours qu'ils suivent (23 %). D'autres raisons communes étaient le manque d'intérêt personnel (18 %), des difficultés d'apprentissage des langues obligatoires (14 %), des difficultés à les intégrer dans leur emploi du temps (12 %), et la croyance qu'ils ne sont pas doués pour les langues (11 %) ou que les langues sont difficiles à apprendre (10 %). Dix pour cent ont répondu qu'ils ne trouvent pas que les langues étrangères soient utiles. Néanmoins, 39 % de ceux qui n'ont pas choisi de langues optionnelles ont répondu qu'ils voudraient les étudier.

Il semble que, quant aux lycéens, ce ne soit pas le manque de motivation qui est responsable pour la chute de la popularité des langues optionnelles, mais c'est qu'ils n'ont ni le temps ni l'énergie d'étudier des matières optionnelles. Cela est un problème courant parmi les lycéens finlandais : une enquête menée par la fondation de recherche Otus en 2019 a trouvé que 40 % de lycéens qui ont répondu à l'enquête (N=2966) trouvent leurs études cognitivement épuisantes. De plus, plusieurs ont répondu que la fatigue (37 %) ou la quantité de travail (28 %) ont ralenti leurs études.

Dans notre étude, nous nous intéressons aux étudiants universitaires qui étudient le français comme langue optionnelle. Leurs études dans leur matière principale sont sans doute difficiles et prennent beaucoup de temps, cependant cela ne les a pas empêché d'étudier une langue optionnelle. Cela nous amène à nos questions de recherche :

QR1 : Pourquoi les étudiants universitaires ont-ils choisi d'étudier le français ?

QR2 : Comment la motivation manifeste pendant les cours ?

Nous essayons de trouver les réponses à ces questions avec un questionnaire composé principalement des questions à choix multiples. La QR1 peut être étudié par une question directe, mais la QR2 est plus complexe ; une seule question ne suffit pas. Ainsi, nous essayons d'étudier la motivation pendant le cours d'apprentissage par plusieurs questions, qui sont liées aux objectifs de l'apprentissage du français, les stratégies d'apprentissage, les attitudes, les émotions et la participation pendant les cours universitaires. Nous discuterons le questionnaire plus en détail dans la section 4.1.

Dans la section 2, nous présenterons la situation linguistique des écoles et universités finlandaises. Nous présenterons la sélection des langues offertes et nous comparerons leur popularité et comment elle a changé pendant la XXIème siècle. La section 3 présente notre cadre théorique. Nous présenterons les théories de la motivation les plus pertinentes (dont Dörnyei 2001 et Deci et Ryan 2015 et 2020 sont les plus importantes pour cette étude), les facteurs qui influencent la motivation et le rôle de la motivation. Ensuite, nous présenterons quelques études similaires à la nôtre. Dans la section 4, nous présenterons notre questionnaire et nos participants et les méthodes d'analyse. Dans la section 5 nous présenterons les réponses au questionnaire, nous les analyserons et nous les comparerons aux résultats d'autres études similaires. Finalement, dans la section 6 nous tirerons des conclusions et réfléchirons aux limitations de cette étude. Le questionnaire originel est présenté dans l'annexe 1 et sa traduction française est dans l'annexe 2.

2 L'apprentissage des langues étrangères en Finlande

Dans ce chapitre, nous traiterons brièvement l'apprentissage des langues en Finlande. Pour mieux comprendre les raisons motivationnelles des étudiants universitaires, il faut connaître le contexte dans lequel ils étudient le français. Nous expliquerons brièvement la situation linguistique de la Finlande. Premièrement, nous traiterons l'apprentissage des langues à l'école primaire et secondaire car cela peut influencer les choix langagiers des étudiants universitaires. Deuxièmement, nous discuterons de la place des langues étrangères dans les formations universitaires.

2.1 Les langues étrangères à l'école

La Finlande est officiellement bilingue : le finnois est la langue maternelle de 86,9 % de la population et le suédois l'est pour 5,2 % (SVT 2020). De plus, les langues sames, parlées par les peuples autochtones de la Laponie, ont une position officielle dans certaines régions du nord de la Finlande (Kotus s.d.). Les deux langues officielles sont obligatoires pour chaque élève. Outre l'apprentissage des langues officielles, il est obligatoire d'étudier au moins une langue étrangère. Les langues offertes varient selon les écoles et les communes, mais les langues optionnelles les plus courantes sont l'anglais, l'allemand, le français, l'espagnol et le russe. La figure 1 illustre la popularité de différentes langues étrangères (Vipunen 2018b) pendant les années 2010. Cette première langue étrangère, qui est obligatoire pour tous les élèves, est appelée la langue « A1 ».

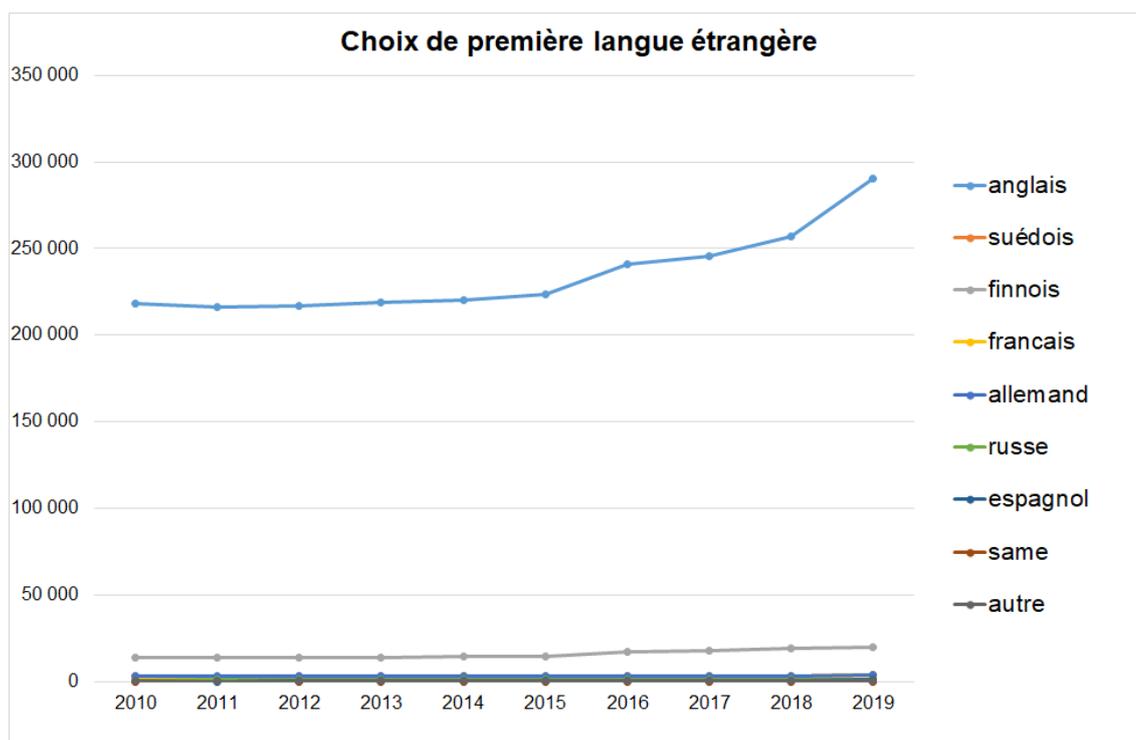


Figure 1. Choix de la première langue étrangère (A1) à l'école primaire.

Comme la figure 1 montre, l'anglais est de loin la langue la plus populaire : en 2018, 90 % des élèves de la 3^{ème} année scolaire étudiaient l'anglais comme langue A1. La deuxième langue la plus populaire est le finnois (5,6 % en 2018), choisi par les suédophones. Quant au français, en 2018 seulement 1,2 % des élèves l'étudiaient comme langue A1. (SUKOL s.d.)

À partir de 2020, l'apprentissage de la langue A1 commence pendant la première année scolaire (Opetus-ja kulttuuriministeriö 2018), mais tous les participants de notre étude sont allés à l'école pendant une période où l'apprentissage de la première langue étrangère a généralement commencé en 3^{ème} année scolaire. Les termes utilisés dans les écoles finlandaises (langues A1, A2, B1, B2 et B3) ne doivent pas être confondus avec ceux utilisés dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR 2001) pour décrire les niveaux de maîtrise d'une langue étrangère (A1, A2, B1, B2, C1 et C2). Dans cette étude, « langue A1 » réfère à la durée des études des langues à l'école finlandaise et « niveau CECR A1 » réfère au niveau de maîtrise. Les termes finlandais sont expliqués plus bas. (SUKOL s.d.)

En ce qui concerne les langues facultatives, il est possible de commencer à les étudier pendant la 4^{ème} ou la 5^{ème} année scolaire (dépendant de l'école) et au collège (entre la 7^{ème} et la 9^{ème} année scolaire). La langue commencée pendant la 4^{ème} ou la 5^{ème} année

scolaire est appelée la langue A2 et celle commencé au collège est la langue B2. Quant à la langue B1, c'est le suédois pour les finnophones et le finnois pour les suédophones. La langue B1 commence pendant la 6^{ème} année scolaire et elle est obligatoire pour tous, à moins que l'élève n'ait pas déjà choisi le suédois ou le finnois comme langue A1 ou A2. Quant aux langues étrangères facultatives commencées au lycée, elles sont appelées les langues B3. (SUKOL s.d.)

Les langues A2 sont beaucoup plus populaires que les langues B2 : en 2018 28 % des élèves de 5^{ème} année étudiaient une langue A2. En revanche, en 2017, seulement 11 % des collégiens étudiaient une langue B2. Les choix des langues A2 et B2 sont beaucoup plus variées que celles de la langue A1. La figure 2 illustre les choix de langue A2 pendant la XXI^{ème} siècle (Vipunen 2018b). (SUKOL s.d.).

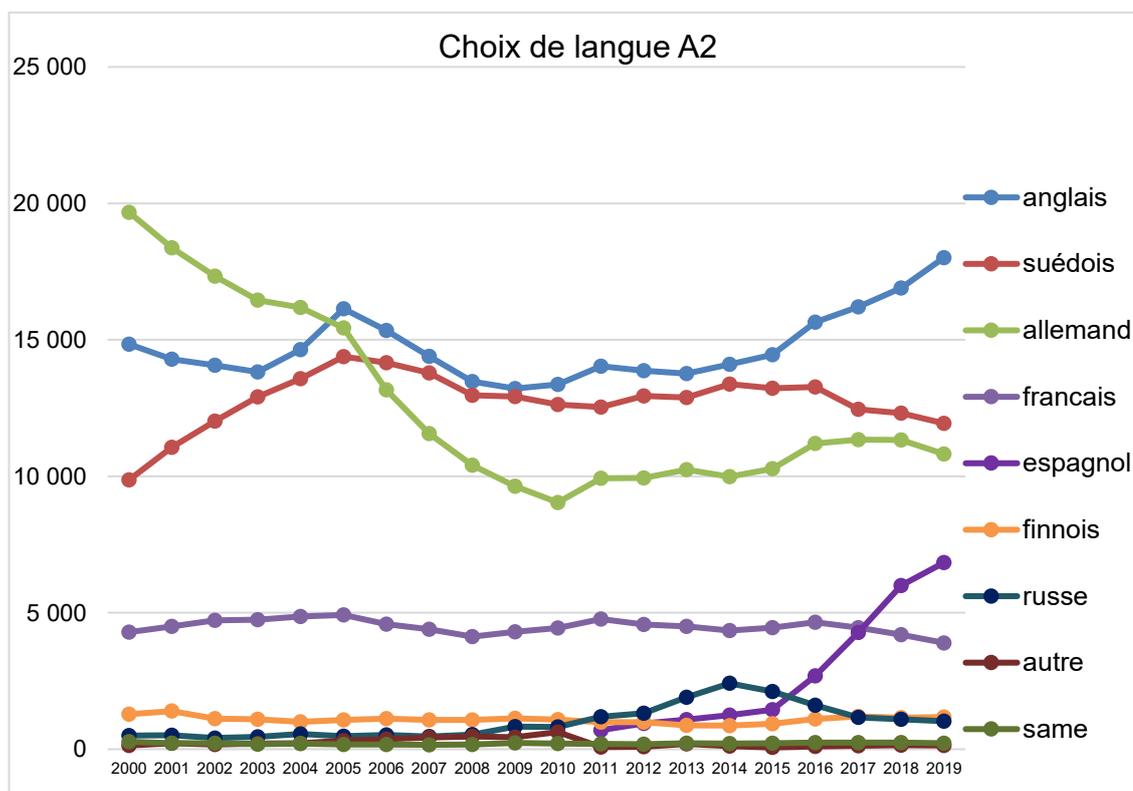


Figure 2. Choix de langue facultative (A2) à l'école primaire.

L'anglais est la langue la plus populaire depuis 2005, choisi comme langue A2 par presque tous ceux qui ne l'ont pas choisi comme langue A1. La plupart des finnophones étudient le suédois comme langue B1, mais beaucoup d'élèves le choisissent comme A2. La popularité de l'allemand a subi une chute mais celle de l'espagnol, qui n'était même pas offert comme langue A2 avant 2011, a explosé. La popularité du français,

pour sa part, est restée quasiment la même pendant les derniers vingt années : elle a varié entre 1,0 % et 1,4 %.

En ce qui concerne les langues B2 au collège, l'allemand est resté la langue la plus populaire pendant les vingt dernières années, même si sa popularité a baissé. Le français était la langue la deuxième plus populaire jusqu'à l'année 2018, quand elle était dépassée par l'espagnol, la seule langue dont la popularité continue à grandir. En 2019, seulement 1,9 % des collégiens étudiaient le français comme langue B2. Outre les langues mentionnées précédemment, au collège il est aussi possible d'étudier l'italien (à son apogée choisi par 0,1 %) et le latin (0,2 % en 2019). (Vipunen 2018c).

Quant aux langues B3, commencées au lycée, la situation est similaire : la popularité de presque toutes les langues facultatives continue à baisser rapidement. En 2017, la dernière année dont il existe des statistiques officielles, l'espagnol était la langue B3 la plus populaire, mais même sa popularité diminue depuis 2013. Les deux exceptions sont le latin, qui continue d'être choisi par seulement 0,2 % chaque année et la russe, qui est la seule langue dont la popularité augmente (de 2,0 % en 2010 à 2,9 % en 2017). (Vipunen 2018a).

À l'exception de l'anglais, toutes les langues du même niveau suivent un programme d'enseignement similaire. Cela signifie que même si deux étudiants choisissent deux langues différentes pour, par exemple, leur langue A2, ils vont avoir la même quantité de leçons et ils sont censés atteindre le même niveau de maîtrise. Au moins, cela est vrai s'ils vont à la même école ; il existe de la variété dans la quantité des leçons entre les écoles et les municipalités. Certes, tous les élèves n'atteignent pas le même niveau, mais les sujets et les objectifs de l'apprentissage sont à peu près les mêmes dans toutes les langues étrangères sauf l'anglais. Dans le cas de l'anglais, le niveau cible est plus haut que dans les autres langues (Opetushallitus s.d.). Les grandes lignes de l'enseignement des langues étrangères sont décrites dans le programme d'enseignement national que toutes les écoles doivent suivre. Au lycée, le programme national exige que les lycées doivent offrir au moins 9 cours de chaque langue B2 et B3 enseignée. Néanmoins, les lycéens sont plus libres que les élèves à l'école primaire et au collège ; ils sont libres à abandonner leurs études des langues optionnelles quand ils le veulent.

2.2 Les langues étrangères à l'université

Dans les universités finlandaises, il existe deux types d'études langagières : les langues comme matière principale ou secondaire aux départements de langue visant à un diplôme dans ces domaines, et les cours de langues. Si l'étudiant veut étudier une langue comme matière principale ou secondaire, il doit passer un examen d'entrée qui mesure ses connaissances de la langue en question. Par exemple, pour étudier le français comme matière principale ou secondaire dans l'Université de Turku, l'étudiant doit posséder les connaissances de la langue française qui correspondent au programme de français comme langue B3 (Université de Turku s.d.a). Quant aux cours de langues, ce sont des cours de niveaux variés qui sont en général ouverts pour tous les étudiants, avec n'importe quelle matière principale. Dans notre étude, nous nous intéressons aux étudiants qui participent à ces cours de langues optionnelles et non à ceux qui étudient le français comme matière principale ou secondaire dans un département de langue.

Chaque formation universitaire contient des études langagières obligatoires du finnois, du suédois et d'une langue étrangère (Université de Turku s.d.b). De plus, certaines formations demandent que les étudiants étudient même plus de langues étrangères. Par exemple, les étudiants de l'économie (qui forment la majorité des participants dans cette étude) doivent étudier deux langues étrangères et obtenir au moins six crédits dans toutes les deux (Université de Turku s.d.c). Si un étudiant choisit le français comme une de ces langues, il doit suivre au moins deux cours de français. Les cours de français offerts en 2020-2021 sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 1. Les cours de français offerts dans la faculté de l'économie pendant l'année scolaire 2021-2022 (Université de Turku s.d.c).

Nom	Niveau CECR	Autre information
Cours débutants		Ne peuvent pas être inclus dans les études langagières obligatoires
Français débutant I	A1	
Français débutant II	A1	
Études obligatoires A		Pour ceux qui ont passé les cours débutants ou ont les connaissances équivalentes

Français niveau élémentaire	A2	
Français des affaires A	A2	
Études obligatoires B		Connaissances préalables : 3 ans des études
Français niveau intermédiaire	B1	
Français des affaires B	B1	

Comme le tableau 1 le montre, la quantité des cours de français dans la faculté de l'économie est assez limitée. Les cours sont aussi limités dans leurs sujets : tous ces cours sont des cours de français généraux ou centrés sur le vocabulaire du monde des affaires. En revanche, les cours plus spécialisés sont organisés par le Centre d'études des langues et de la communication et sont ouverts pour tous, même s'ils sont aussi concentrés sur le sujet d'affaires. Si un étudiant de l'économie a choisi le français comme une de ses langues étrangères obligatoires, il doit passer soit les études A ou soit les études B, dépendant de ses connaissances préalables. S'il n'a jamais étudié le français, il doit d'abord passer les deux cours de français débutant, qui ne comptent pas comme les études langagières obligatoires.

À l'université de Turku, la plupart des cours de langues prennent place au Centre d'études des langues et de la communication (aussi connu sous le nom ancien Centre des langues que nous utilisons dorénavant pour des raisons de simplicité). Le Centre des langues offre une grande variété de cours de niveaux différents. Les langues offertes sont pour la plupart les mêmes que dans les écoles, à l'exception du latin, qui peut être étudié dans la faculté des humanités. De plus, le Centre des langues offre des cours du chinois, du japonais et du coréen. La plupart des cours sont des cours généraux, destinés aux étudiants d'un niveau débutant ou intermédiaire, mais il y a aussi des cours qui se concentrent sur un domaine spécialisé, par exemple le français juridique. Les cours de français du Centre des langues offerts pendant l'année scolaire 2021-2022 sont présentés dans le tableau 2 (Université de Turku s.d.d).

Tableau 2. Cours de français offerts dans le Centre des langues pendant l'année scolaire 2021-2022.

Nom du cours	Niveau CECR	Autre information
Français pour débutants I	A1	
Français pour débutants II	A1	
Français intermédiaire I	A2	
Français intermédiaire II	A2	
Français intermédiaire III	B1	
Français intermédiaire III, Activer la langue	B1	Le cours contient beaucoup de collaboration avec des étudiants d'échange francophones.
Français IV	B1	
Français V	B2	
Grammaire française	A2	
Cours de français concentré sur les textes	B1-B2	
Cours d'accompagnement	non défini	Organisé avec le département du français, recommandé pour les étudiants de français de première année
Expression orale	B1-B2	Destiné principalement aux étudiants de première année dans le département du français
Tandem de langue et culture	non défini	Seulement pour les locuteurs natifs du finnois ou du français. Les étudiants travaillent en tandem et enseignent leur langue et culture pour l'autre.
Tandem additionnel	non défini	

Français oral	B1-B2	Études du français prérequis : 5 ans ou le cours IV
La société française	B1-B2	Études du français prérequis : 5 ans ou le cours IV
Expression écrite	B1	Études du français prérequis : 5 ans ou le cours IV
Français juridique I	B2	Cours organisé pour la dernière fois
Français juridique II	B2	Cours organisé pour la dernière fois
Communication écrite du français des affaires	non défini	Destiné principalement aux étudiants de l'économie
Le monde des affaires	A2-B1	Destiné principalement aux étudiants de l'économie
Traduction de textes économiques (finnois- français)	B1-B2	Destiné principalement aux étudiants de l'économie
Français pratique	non défini	Destiné principalement aux étudiants de l'économie
Communication d'entreprise I	B1	Destiné principalement aux étudiants de l'économie
Communication d'entreprise II	B2	Destiné principalement aux étudiants de l'économie
Questions d'actualité	B1-B2	
Compréhension de textes	B1-B2	
Français pour les organisations internationales	B1-B2	

Comme le tableau 2 le montre, le Centre des langues offre une grande variété de cours, principalement des niveaux CECR B1 et B2. Une grande partie des cours sont destinés aux étudiants de l'économie. Tous les étudiants peuvent s'inscrire à ces cours, mais les

étudiants de l'économie sont priorisés. En ce qui concerne les connaissances préalables, beaucoup de cours ne les mentionnent pas. Pour les cours de français débutants, intermédiaires et les cours Français IV et V, les connaissances prérequisées sont définies comme « les cours précédents ou les connaissances similaires ». Quelques cours utilisent les niveaux CECR pour décrire les connaissances prérequisées et d'autres les décrivent en années étudiées.

Outre l'anglais, le français et l'allemand sont les deux langues qui offrent la plus grande variété de cours - même plus que le suédois, bien qu'il soit la seconde langue officielle du pays et obligatoire pour tous les étudiants. Nous n'avons pas trouvé de données récentes sur la popularité des langues étudiées dans le Centre des langues, mais Grasz et Schlabach (2011) ont étudié les choix des langues des étudiants de l'économie de cinq universités finlandaises, dont l'université de Turku. Selon leur étude (id., 34), basée sur une enquête menée en 2009, l'anglais est de loin la langue étrangère la plus populaire, étudié par 93 % des étudiants de l'économie (n = 2663). De plus, l'allemand, étudié par 48 %, est beaucoup plus populaire que les autres langues. Selon Grasz et Schlabach (ibid.), le français avait auparavant été la langue étrangère la troisième plus populaire (étudié par 25 %) mais a été ensuite surpassé par l'espagnol (étudié par 29 %). Il existe des différences notables entre les universités : par exemple, à l'Université de Turku, le français était étudié par 31 % des participants, mais à l'Université de Technologie de Lappeenranta-Lahti seulement 16 % de participants l'étudiaient (id., 37).

Dans ce chapitre 2, nous avons expliqué la situation linguistique des écoles et de certaines universités finlandaises : quelles langues sont offerts et quelles sont les plus populaires. Avant de décrire le corpus, nous traiterons les théories de la motivation et le rôle de la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères dans le chapitre prochain.

3 La motivation dans l'apprentissage des langues étrangères

Dans cette section, nous présenterons le cadre théorique de cette étude. Premièrement, nous essayerons de définir la motivation. Deuxièmement, nous présenterons des théories de motivation. Troisièmement, nous discuterons les facteurs qui influencent la motivation. Quatrièmement, nous discuterons le rôle de la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères. Finalement, nous présenterons quelques études similaires sur ce sujet.

Qu'est-ce que la motivation ? Selon Dörnyei et Ushioda (2011, 4), la motivation est la raison « *pourquoi* on décide de faire quelque chose, à *quel point* on le poursuit et *pour combien de temps* on est prêt à maintenir l'action ». Il existe de nombreuses définitions pour la motivation, mais ces points principaux apparaissent dans presque toutes les définitions : la motivation est interne et elle dirige les actions d'une personne.

Antérieurement, la motivation était considérée comme une caractéristique ou un état permanent, mais actuellement la motivation est comprise comme étant un processus ou une force dont la quantité varie (Lightbown & Spada 2006). Dörnyei (2001) souligne que la motivation est un concept abstrait - ce n'est pas quelque chose qui peut être mesuré de la même façon qu'on mesure la taille ou le poids. La motivation n'est pas observable de l'extérieur, ce sont seulement les effets de la motivation qui peuvent être observés et analysés. De plus, il n'existe pas une seule et simple définition de la motivation, ce qui rend encore plus difficile la mesure. Si la question de recherche est « est-ce que ces étudiants sont motivés ? », deux chercheurs peuvent obtenir des résultats différents selon la définition de motivation qu'ils utilisent.

Selon Gardner (1985), qui est un des chercheurs les plus importants dans le domaine de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde, la motivation et l'objectif sont inséparables - un apprenant motivé est un apprenant qui a un objectif. Il peut s'agir d'un objectif vague, comme « je veux parler français couramment », ou plus défini, comme « je veux passer l'examen du DELF B2 ». Gardner (1985) définit l'apprenant motivé ainsi : il est « a) enthousiaste pour apprendre la langue, b) prêt à travailler pour l'apprendre et c) prêt à maintenir le processus d'apprentissage ». Selon Dörnyei (2001), l'apprenant motivé prend plaisir au processus et utilise des stratégies d'apprentissage pour atteindre ses objectifs. Tous les deux chercheurs ont souligné le lien entre la

motivation et l'attitude : une attitude positive envers une langue, ses locuteurs ou leur culture crée et maintient la motivation.

3.1 Les théories de motivation

Dans une des œuvres centrales sur la motivation, Gardner et Lambert (1972) ont présenté deux formes de motivation : la motivation *instrumentale* et la motivation *intégrative*. Un apprenant instrumentalement motivé étudie la langue pour des raisons pragmatiques ; la langue n'est qu'un outil pour atteindre ses buts. Par exemple, un Canadien anglophone peut étudier le français seulement parce que le bilinguisme améliorera ses chances de trouver un emploi. Quant à la motivation intégrative, il s'agit d'un désir d'apprendre une langue pour communiquer avec les locuteurs et pour s'intégrer dans leur communauté. On a longtemps présumé que la motivation intégrale mènerait à de meilleurs résultats que la motivation instrumentale, mais en réalité toutes les deux peuvent mener à de bons résultats (Lightbown & Spada 2006). La motivation instrumentale peut être extrêmement forte quand l'avantage obtenu par l'apprentissage de la langue est remarquable. De plus, ces deux formes de motivation ne sont pas mutuellement exclusives ; les apprenants ont souvent plusieurs raisons pour apprendre une langue.

Deci et Ryan ont conduit de nombreuses études sur la motivation et ils ont développé une théorie de la motivation plus précise que celle de Gardner et Lambert. Ils ont développé la théorie de l'autodétermination (la TAD) en 1985 et ils l'ont révisée quelques fois, plus récemment en 2020. La théorie (Ryan & Deci 2020) présente les trois formes principales de la motivation : *intrinsèque*, *extrinsèque* et *l'amotivation*. L'amotivation décrit l'absence de la motivation. La motivation intrinsèque est liée aux actions que l'individu entreprend pour le plaisir de l'action, parce qu'il la trouve intéressante ou agréable. Donnons un exemple, les enfants jouent parce qu'ils trouvent cela amusant ; ils sont intrinsèquement motivés à jouer. Un étudiant qui est intrinsèquement motivé profite de l'apprentissage bien qu'il ne soit pas récompensé, car pour lui, l'apprentissage en soi est la récompense.

Quant à la motivation extrinsèque, il s'agit de toutes les autres formes de motivation. Un individu extrinsèquement motivé n'entreprend pas une action parce qu'il la trouve agréable, mais parce qu'il espère atteindre quelque chose avec cette action. Ryan et

Deci (2020) divisent la motivation extrinsèque en quatre sous-catégories qui se situent dans un continuum d'*internalisation*. Ce continuum est présenté dans la figure suivante.

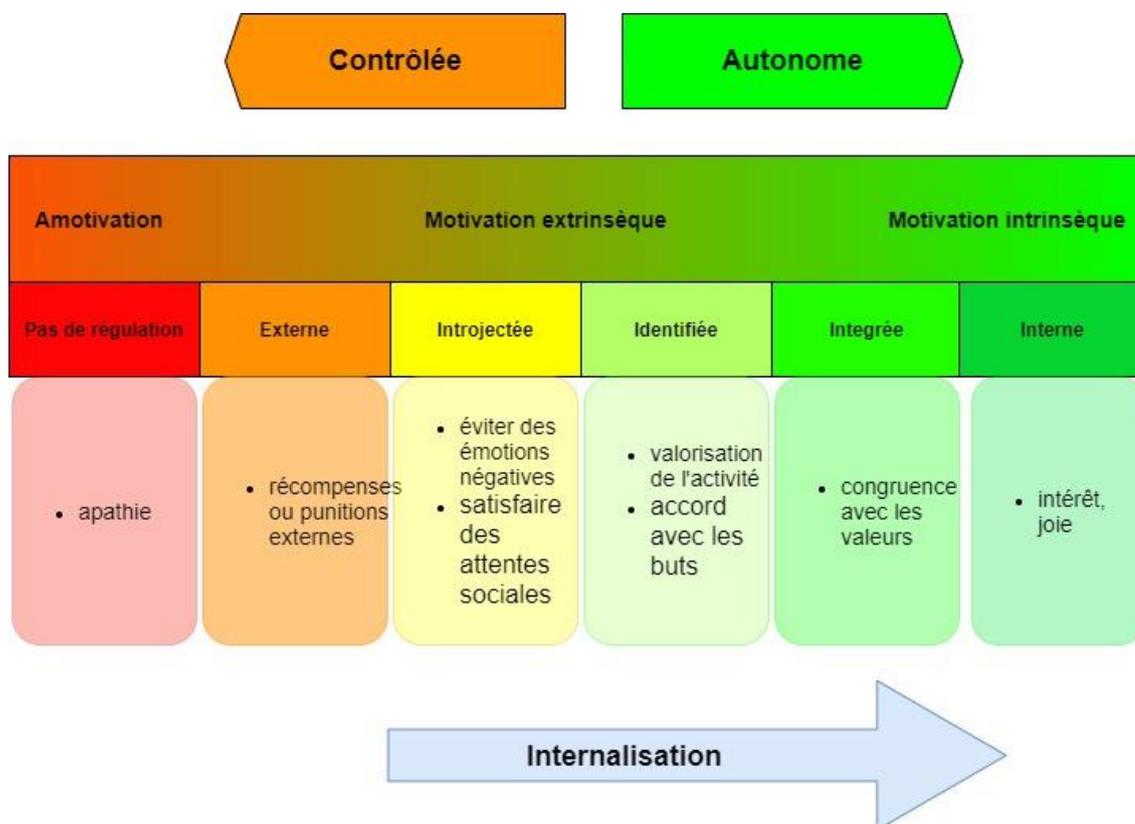


Figure 3. Le continuum d'internalisation, basé sur Deci et Ryan (2015).

Selon Deci et Ryan (2015), l'internalisation est la tendance des individus d'intégrer les attentes ou les attitudes extérieures, qu'ils viennent de leurs parents, professeurs, amis ou de la société en général. Quand l'individu est motivé par des raisons (récompenses ou punitions) complètement externes, pas du tout internalisées, cette situation est appelée *régulation externe*. Donnons un exemple : un élève qui fait ses devoirs simplement parce que ses parents l'exigent et il veut éviter être puni. La régulation *introjectée* décrit une situation où l'individu a internalisé les attentes externes au point qu'il sent une obligation de faire quelque chose, par exemple quand un élève fait ses devoirs parce qu'il aurait honte de lui-même s'il ne les faisait pas. Dans le cas de la régulation introjectée, les récompenses et les punitions sont internes, liés à l'ego. Quand l'individu a internalisé les attentes au point qu'il s'identifie avec eux et voit leur valeur pour lui-même, il s'agit de la régulation *identifiée*. Ainsi, un élève fait ses devoirs parce qu'il comprend que c'est une bonne manière d'apprendre. La forme de motivation externe la plus internalisée est la régulation *intégrée*. Dans cette situation, l'individu a

complètement internalisé les attentes extérieures ; elles sont en harmonie avec ses propres valeurs et il les voit comme faisant partie de soi. Donnons un exemple, un étudiant qui fait les devoirs parce qu'il pense que c'est ce que fait un bon étudiant.

Selon la TAD, les êtres humains sont par nature enclins à l'apprentissage et à la croissance psychologique, mais pour cela il faut que leurs besoins psychologiques fondamentaux soient soutenus (Ryan & Deci 2020, 3). Les trois besoins psychologiques fondamentaux sont l'autonomie (le sentiment d'avoir la charge de soi-même et de ses actions), la compétence (le sentiment d'efficacité et de maîtrise) et la relation sociale (le sentiment d'appartenance). Selon la TAD, si un de ces besoins n'est pas soutenu, la motivation et l'apprentissage vont souffrir. Si le besoin de compétence est complètement frustré, cela mène à l'amotivation (Deci & Ryan 2015, 488). Nous expliquons comment l'enseignant peut soutenir ou frustrer ces besoins dans la section 3.2.

De son côté, Dörnyei (2001, 21) présente la motivation comme un processus dynamique qui a trois phases : préactionnelle, actionnelle et postactionnelle. Dans la phase préactionnelle, la motivation doit être générée. Ce type de motivation, que Dörnyei appelle la motivation de *choix*, conduit la personne à fixer ses objectifs et choisir un champ d'action. Par exemple, dans cette phase, l'étudiant décide qu'il veut apprendre une langue étrangère et il s'inscrit dans un cours de français. La deuxième phase concerne le *maintien* de la motivation. La motivation *exécutive* décrit ce qui encourage l'étudiant à continuer à étudier. Finalement, dans la phase postactionnelle, l'étudiant réfléchit à son processus d'apprentissage. Cette *rétrospection motivationnelle* prend place après une période d'apprentissage, par exemple après un cours débutant, et elle influence la motivation future. Si l'étudiant est content de son progrès, il va continuer à étudier le français, mais s'il sent que ses efforts ont été vains, il va être démotivé et il va abandonner l'apprentissage.

Au XXIème siècle, les chercheurs ont été de plus en plus intéressés par le concept d'auto-motivation. Le système d'auto-motivation proposé par Dörnyei en 2005 est basé sur les théories psychologiques de E. Tory Higgins (1987, cité par Dörnyei 2005) liées à l'image de soi et son effet sur le succès académique. Selon Higgins, l'apprenant a des *images de son soi futur (future self)* : une image du soi *idéal (ideal self)* et une image du soi *exigé (ought self)*. Le soi idéal représente toutes les qualités que l'apprenant *voudrait*

posséder ; il représente ses espoirs et aspirations. Quant au soi exigé, il représente tout ce que l'apprenant pense qu'il *devrait* être : tout ce qu'il pense que ses professeurs, ses parents ou la société exigent de lui. Les deux sois futurs sont liés aux formes de motivation différentes : le soi idéal concerne tout ce que l'apprenant veut *atteindre*, le soi exigé concerne tout ce qu'il veut *éviter*. Autrement dit, le soi idéal motive l'apprenant à parvenir aux résultats positifs et le soi exigé le motive à prévenir les résultats négatifs. À cause du pouvoir énorme de la pression sociale et la tendance d'internaliser les normes sociales, il peut être difficile à discerner si un soi est en effet un soi idéal ou un soi exigé (Dörnyei 2011). D'un autre côté, si le soi idéal et le soi exigé s'opposent, cela va créer un conflit chez l'apprenant et ne va pas le motiver. Selon Higgins et sa théorie de la contradiction de l'image de soi (cité par Dörnyei 2005), la motivation est générée quand le soi réel diffère du soi futur : cette différence anime l'individu à essayer de la diminuer pour parvenir au soi idéal.

L'image de soi futur peut faire éveiller la motivation, mais seulement si certaines conditions sont remplies (Dörnyei 2011). Premièrement, la différence entre le soi réel et le soi futur doit être assez grande - s'ils sont similaires, l'apprenant ne sent pas qu'il doit faire des efforts pour y parvenir. Ce qui est peut-être le critère le plus important pour éveiller la motivation est que le soi futur doit paraître *possible* à atteindre - si l'apprenant pense qu'il ne va jamais réaliser ses espoirs, il n'a aucune raison de travailler dur. Néanmoins, le soi futur ne doit pas être *certain*, c'est-à-dire, l'apprenant ne doit pas croire qu'il va l'atteindre sans efforts ; il doit penser qu'il peut l'atteindre, mais seulement s'il y met des efforts. De plus, le soi futur doit être régulièrement activé pendant le processus d'apprentissage pour maintenir la motivation et il a besoin de stratégies d'apprentissage qui aident l'apprenant à atteindre le soi futur.

3.2 Les facteurs qui influencent la motivation

Selon Dörnyei (2001, 31-32), le facteur qui influence le plus la motivation d'apprenants est l'enseignant. L'attitude de l'enseignant envers son travail et la matière qu'il enseigne a un grand impact sur les étudiants : que l'attitude soit positive ou négative, les étudiants vont l'adopter. Si l'enseignant n'aime pas son travail, les étudiants le vont percevoir et ils vont se demander pourquoi ils devraient faire un effort pour apprendre quelque chose de si inutile que même le professeur ne le valorise pas. En revanche, si le professeur est enthousiasmé par le sujet, cela signale pour les étudiants que le sujet est quelque chose

qui a de la valeur pour le professeur et en pourrait avoir aussi pour les étudiants.

Dörnyei (2001, 33) souligne que cela ne veut pas dire que le professeur devrait être dramatiquement enthousiasmé par chaque aspect de son sujet ; il suffit simplement de partager avec les étudiants les raisons pour lesquelles il aime et valorise la matière qu'il enseigne.

En plus de l'attitude de l'enseignant, Dörnyei soutient que la relation entre l'enseignant et les étudiants est d'une importance extrêmement haute. Si les étudiants ont l'impression que l'enseignant sincèrement s'intéresse à eux et à leur succès, ils vont être beaucoup plus motivés. En fait, il n'y a rien qui démotive les étudiants plus qu'un professeur qui ne s'intéresse pas au succès de ses étudiants. Il ne suffit pas que le professeur soit intéressé à leur progrès, il doit aussi avoir des attentes suffisamment élevées et les exprimer aux étudiants. Les attentes du professeur sont une prophétie auto-réalisatrice : si le professeur croit que l'étudiant va atteindre de bons résultats et il continue de l'exprimer à l'étudiant, l'étudiant va être motivé et il va travailler plus dur pour répondre aux attentes du professeur. Également, si l'étudiant perçoit que le professeur a peu d'attentes de lui, il va être démotivé et il va travailler moins dur. (Dörnyei 2001, 34-35.)

Dörnyei (2001, 36) souligne qu'en plus de s'intéresser au succès académique des étudiants, il est important d'avoir une relation personnelle positive avec les étudiants. Selon lui, les étudiants vont être beaucoup plus motivés par un professeur avec qui ils ont une relation chaleureuse basée sur la confiance et le respect mutuels. La relation entre l'enseignant et les étudiants est importante aussi selon la TAD, car une relation chaleureuse soutient le besoin de la relation sociale (Ryan & Deci 2020). Selon Dörnyei (2001), la façon la plus importante de créer une relation chaleureuse est de faire attention à l'étudiant en tant qu'individu, d'exprimer de l'intérêt pour sa vie outre son progrès académique. Cependant, il faut noter que la relation entre l'enseignant et les étudiants diffère beaucoup dans les cultures différentes - dans certaines cultures la relation doit être distante. De plus, si l'enseignant doit enseigner des dizaines d'étudiants, il est certes difficile de créer des relations personnelles avec tous.

Selon la TAD (Ryan & Deci 2020), il est impératif que l'enseignant soutienne les besoins psychologiques fondamentaux des étudiants. Comme nous l'avons remarqué plus tôt, le besoin de relation sociale peut être soutenu en créant une relation

chaleureuse avec les étudiants et en montrant de l'intérêt au succès et aux vies personnelles des étudiants. Quant au besoin de compétence, il est soutenu par des réactions positives et frustré par la critique sévère. De plus, les exercices devraient être d'un niveau approprié : s'ils sont trop faciles, ils ne vont pas évoquer un sentiment de compétence chez l'apprenant, mais s'ils sont trop difficiles, ils vont évoquer un sentiment d'incompétence et ainsi frustrer le besoin de compétence. Ryan et Deci (2020, 6) se concentrent sur le besoin d'autonomie, car selon eux, en soutenant ce besoin, l'enseignant soutient aussi les deux autres besoins.

Une partie importante du soutien du besoin d'autonomie est d'offrir des opportunités de faire des choix et de prendre l'initiative. Selon Ryan et Deci (2020), les étudiants sont plus intrinsèquement motivés et plus engagés quand l'enseignant prend en considération leurs intérêts, écoute leurs propositions et leurs questions et soutient leurs initiatives. Tous ces comportements soutiennent aussi les deux autres besoins : donnons un exemple, si l'enseignant écoute les étudiants, cela améliore leur relation (besoin de relation sociale) et s'il soutient leurs initiatives les étudiants vont sentir que leurs idées sont bonnes (besoin de compétence). D'autre part, l'enseignant peut frustrer le besoin d'autonomie avec les comportements contrôlants, par exemple en ne laissant aucune liberté de choix ou en ignorant les propositions des étudiants.

Après l'enseignant, c'est l'ambiance de la salle de classe qui influence le plus la motivation (Dörnyei 2001, 40). L'anxiété est un des facteurs qui empêchent le plus l'apprentissage (McIntyre et Gardner 1989), donc il devrait y avoir une atmosphère de soutien et d'acceptation dans la classe pour réduire l'anxiété des étudiants. Si les étudiants ont peur d'être jugés ou moqués s'ils font des erreurs, ils vont éviter de parler. Cela crée un cycle négatif : en essayant d'éviter de parler, leur anxiété grandit, ce qui diminue leur motivation à apprendre (Méndez-Aguado et al. 2020, 8). L'enseignant peut soulager l'anxiété des étudiants en évitant la critique sévère et en rappelant que les erreurs font partie de l'apprentissage. Dörnyei (2001, 41) souligne que l'humour est une des meilleures façons de montrer que les erreurs ne sont pas aussi graves que les étudiants le craignent et de créer une ambiance positive et détendue. Outre l'anxiété, les autres émotions négatives (comme l'ennui, l'embarras et le désespoir) ont un effet négatif sur la motivation, tandis que les émotions positives (comme la confiance, la fierté, le calme et le plaisir) sont positivement corrélées avec la motivation (Méndez-Aguado et al. 2020, 8).

Selon la théorie de l'auto-motivation, l'image du soi futur est importante pour le maintien de la motivation. Dörnyei (2011) présente comment les enseignants pourraient renforcer, soutenir et réactiver les images de soi des apprenants. Premièrement, l'enseignant peut aider les apprenants à *créer* une image du soi idéal, car il est possible que tous les apprenants n'aient pas d'image du soi idéal. Dans ce cas, l'enseignant peut leur expliquer l'importance d'un soi idéal, présenter des exemples et les guider dans la création d'un soi idéal. De plus, même si un soi idéal existe, il n'est pas peut-être suffisamment précis, dans quel cas l'enseignant peut aider l'apprenant à mieux définir ses objectifs. Comme nous avons expliqué précédemment, l'image du soi futur est efficace seulement si l'apprenant sent que c'est *possible* d'y parvenir. Ainsi, c'est important que l'enseignant affirme que les apprenants ont des attentes réalistes et qu'il les aide à considérer les obstacles qu'ils vont rencontrer sur leur chemin. Un moyen potentiellement très efficace pour motiver des apprenants est d'utiliser des modèles qui montrent qu'il est possible d'atteindre son soi idéal malgré les difficultés initiales. De plus, l'enseignant peut fournir à l'apprenant des stratégies pour atteindre son soi idéal.

La motivation à apprendre les langues semble être fortement liée au sexe : selon Gardner et Lambert (1972), les femmes ont plus de motivation intégrale et leur attitude envers les locuteurs d'une langue étrangère et leur culture est plus positive que celle des hommes. Trente ans plus tard, Williams, Burden et Lavrens (2002) font référence à plusieurs recherches conduites dans plusieurs pays à différentes époques qui toutes constatent que les femmes sont plus motivées à étudier les langues que les hommes. Ce phénomène n'est pas limité à l'apprentissage des langues : Lahelma (2014) remarque que, dans les pays occidentaux, les filles sont plus motivées à étudier en général que les garçons. En Finlande, beaucoup plus de filles que de garçons choisissent des langues optionnelles à l'école, mais cette différence entre les sexes est particulièrement forte quand il s'agit du français : de ceux qui commencent le français comme langue optionnelle à l'école primaire, environ 60 % sont des filles (Vipunen 2018b). Au collège et au lycée cette différence est même plus notable : les filles représentent 75 % des étudiants du français (Vipunen 2018a, c). Cette différence est illustrée par la figure 4, qui montre aussi la chute de la popularité du français aux collèges finlandais.

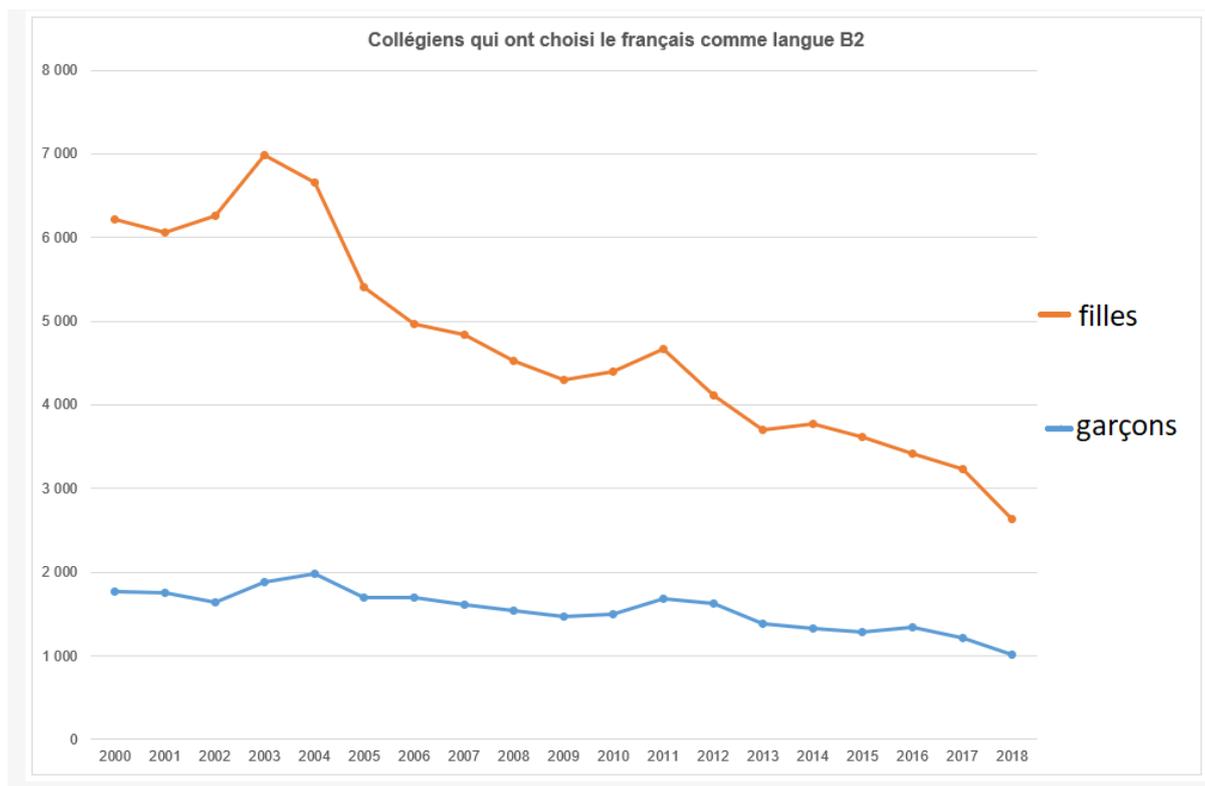


Figure 4. La quantité des filles et des garçons qui ont choisi le français comme langue facultatif au collège.

Le nombre des filles qui étudient le français comme langue B2 au collège en 2018 est moins de la moitié de celui de 2000 et la chute a été presque aussi abrupte parmi les garçons. Quant aux lycées, les différences entre les sexes sont même plus prononcées. En ce qui concerne les filles qui étudient le français comme langue B2 au lycée, la situation est la même qu'au collège, c'est-à-dire que leur nombre a diminué de moitié. Mais quant aux garçons, leur nombre est encore deux tiers de ce qu'il était en 2000.

3.3 Les études antérieures

Dans leur étude présentant une synthèse sur le rôle de la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères, Boo, Dörnyei et Ryan (2015) ont examiné les études menées entre 2005 et 2014 (N=416) et ils ont découvert que la quantité des études sur la motivation a énormément augmenté pendant le XXIème siècle. Bien que la somme des études augmente, il n'existe pas beaucoup de variation entre les sujets de ces études : 73 % des études examinées étudiaient l'apprentissage de l'anglais. Vu que l'anglais a une position unique comme lingua franca mondiale, on peut supposer que la motivation de l'apprendre diffère de la motivation d'apprendre d'autres langues.

Quant aux études sur la motivation d'apprendre le français, la plupart d'entre elles sont menées dans des pays anglophones dont la situation linguistique diffère considérablement de celle de la Finlande. Par exemple, au Canada le français est une langue officielle et le bilinguisme anglais-français peut être un grand avantage dans le monde du travail, donc l'attitude des apprenants envers le français est probablement différente de celle des apprenants finlandais. De plus, l'anglais et le français sont tous les deux des langues indo-européennes et partagent beaucoup de vocabulaire, ce qui rend le français plus facile à apprendre pour les anglophones que pour les finnophones. D'autre part, les Finlandais, contrairement à la plupart des anglophones, sont habitués à l'apprentissage des langues étrangères, car il est obligatoire en Finlande d'étudier au moins deux langues en plus de sa langue maternelle. La majorité de ceux qui étudient le français en Finlande ont commencé l'apprentissage de l'anglais et du suédois (ou le finnois pour les suédophones) avant l'apprentissage du français. Comment ce fait affecte-t-il la motivation des étudiants ? Est-ce que cela facilite l'apprentissage d'autres langues, ou est-ce que c'est difficile pour les étudiants d'étudier trois langues étrangères en même temps ?

Grasz et Schlabach (2011) ont étudié les choix de langues des étudiants de l'économie dans cinq universités finlandaises, dont l'Université de Turku est une. Vu que presque tous nos participants sont des étudiants de l'économie dans cette université, les participants de cette étude sont les plus similaires à ceux de la nôtre. L'étude se concentre sur quelles langues les étudiants ont choisi et pourquoi, mais il contient aussi des données sur leurs attitudes envers les langues et l'apprentissage des langues, donc cette étude nous offre beaucoup de données comparables à nos résultats. Les données ont été collectées par un questionnaire envoyé aux participants en 2009. Douze ans ont passé après cette étude et nous n'avons pas de données plus récentes sur les choix des langues ; il est possible que la popularité du français dans la faculté de l'économie ait changé après cette étude, comme elle a changé aux écoles.

L'article de Hurskainen et Ylönen (2015) présente une étude sur la motivation de choix dans l'apprentissage de l'allemand à l'université. L'étude est basée sur un questionnaire envoyé à tous les étudiants de trois universités finlandaises en 2008. Le questionnaire original comprenait plusieurs questions, mais cette étude se concentre seulement sur une question : « Pourquoi vous voulez / avez voulu étudier l'allemand ? ». Les participants ont pu choisir une ou plusieurs réponses des cinq offertes et ils avaient l'option « autre »

où ils pourraient ajouter leur propre réponse ou préciser leur réponse. La question de recherche, les réponses offertes et le groupe des participants sont similaires aux nôtres, donc cette étude offre une bonne occasion de comparer la motivation de choix des étudiants universitaires de l'allemand et du français. Néanmoins, il existe des différences entre ces deux études qui doivent être prises en considération. Notamment, les données analysées dans l'étude de Hurskainen et Ylönen (2015) ont été collectées treize ans plus tôt que les nôtres et pendant ce temps la situation linguistique des écoles finlandaises est rapidement changée, comme nous l'avons déjà discuté dans le chapitre 2. Hurskainen et Ylönen (2015, 75) remarquent que leurs données ne peuvent pas expliquer la chute de popularité récente de l'allemand aux écoles, et la chute continue encore depuis les six ans après leur étude. De plus, leurs participants forment un groupe plus hétérogène que le nôtre ; leur âge et leur matière principale varient considérablement, tandis que nos participants sont, pour la plupart, des étudiants de l'économie entre 19 et 27 ans (cf. plus en détail la section 4.2).

De son côté, Kiehelä (2021) a étudié la motivation de choisir des langues étrangères des lycéens. L'étude de la motivation des élèves a été réalisée via un questionnaire rempli par des étudiants de cinq lycées de Finlande-Propre, la même région où se situe l'Université de Turku. L'étude se concentre sur les raisons pour choisir ou de ne pas choisir des langues étrangères facultatives au lycée, donc nous pouvons comparer les résultats à ceux que nous avons obtenus via notre questionnaire (les questions 11 et 12, voir les annexes 1 et 2). Les participants sont plus jeunes que les nôtres et les études secondaires diffèrent grandement des études universitaires, ce qui affecte sans doute les choix des langues, mais les données sont récentes et nous pouvons les utiliser pour comparer ce qui motive les adolescents et ce qui motive les étudiants adultes.

4 Corpus et méthode d'analyse

Dans cette section, nous présenterons notre corpus et les méthodes utilisées pour la collecte et l'analyse des données. En premier lieu, nous présenterons notre questionnaire : comment nous l'avons créé, de quels types des questions il est composé et comment nous avons procédé pour avoir des participants. En second lieu, nous présenterons nos participants : leur âge, sexe, matière principale, langue maternelle et langues étudiées. En dernier lieu, nous présenterons notre méthode d'analyse et les études similaires auxquelles nous comparerons nos résultats.

4.1 Le questionnaire

Les données étaient collectées en menant un questionnaire en ligne, créé en utilisant le site Webropol. Le lien pour le questionnaire était envoyé par courriel aux deux enseignants du français du Centre des langues, qui l'ont envoyé à leurs étudiants. Le questionnaire était envoyé aux enseignants en février 2021 et les réponses ont été obtenus entre février et mai de la même année. Un entretien ou des questions ouvertes auraient probablement donné plus de données, mais il était plus facile de trouver des participants qui répondent à un questionnaire court. Le questionnaire original finnois est présenté dans l'Annexe 1 et la traduction française est dans l'Annexe 2. Au début du questionnaire, il y a une brève introduction de cette étude et un lien pour la déclaration de confidentialité. Pour continuer, le participant doit indiquer qu'il a lu et compris la déclaration de confidentialité et qu'il autorise l'utilisation de ses réponses dans cette étude.

Le questionnaire est composé de deux parties dont la première, composée de huit questions, traite des informations générales (par exemple l'âge, le sexe, combien de temps le participant a étudié le français) et la deuxième, la partie principale, traite la motivation dans l'apprentissage de français. Les questions de la partie principale traitent

- les raisons derrière le choix d'étudier le français
- les objectifs des participants pour l'apprentissage de français
- les stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent
- leurs attitudes envers l'apprentissage et l'enseignant

- leur participation pendant les cours

Les questions sont principalement des questions à choix multiple avec la possibilité d'ajouter une option si les options existantes ne conviennent pas.

La question 11, la première de la partie principale, demande pourquoi le participant a choisi d'étudier le français à l'université. Cette question étudie la motivation de choix (la phase préactionnelle) ; les raisons qui poussent un individu à choisir un champ d'action (Dörnyei 2001). Les options de réponse représentent les différentes formes de la motivation, par exemple « il est utile dans la vie professionnelle » (motivation extrinsèque) ou « c'est une belle langue » (motivation intrinsèque). La question suivante traite aussi la motivation de choix, mais d'un point de vue opposé : elle demande aux participants qui n'étudiaient pas le français à l'école pourquoi ils ne l'ont pas choisi avant. Certaines options de réponse sont liées à l'individu (« je le considérais trop difficile »), tandis que d'autres sont liés aux autres facteurs (« ce n'était pas une option à mon école »). Les options liées à l'individu sont liées aux formes de motivation différents, par exemple « je ne le trouvais utile » est lié à la motivation extrinsèque, tandis que « je ne le trouvais intéressant » est lié à la motivation interne.

La question 13 étudie les objectifs pour l'apprentissage du français, donc ce que les participants espèrent à atteindre avec leurs études du français à l'université. Les options de réponse n'incluent pas des réponses comme « je veux le parler comme un natif » ou des références aux niveaux CECR, car l'expression « comme un natif » est très imprécise et il est possible que les participants ne soient pas familiers avec les niveaux CECR. En revanche, les options de réponse incluent des activités comme « lire de la littérature en français » ou « regarder des films en français sans sous-titres ». Comme dans les questions précédentes, les options de réponse représentent les formes variées de la motivation : par exemple, la motivation extrinsèque (régulation externe) est représentée par l'option « je veux recevoir de bonnes notes ».

La question 14 étudie la phase actionnelle ; la motivation pendant le cours de l'apprentissage. Contrairement aux questions antérieures, la question 14 utilise l'échelle Likert. Cette question contient des propositions comme « Je fais de mon mieux pour apprendre le français » et les participants doivent exprimer leur accordance avec la proposition en utilisant une échelle où 1 = pas du tout d'accord, 2 = pas d'accord, 3 = d'accord et 4 = tout à fait d'accord. Nous avons choisi de ne pas utiliser l'échelle

commune comprenant de cinq choix, où 3 = Ni en désaccord ni d'accord. En omettant cette option neutre, les participants sont forcés d'exprimer une opinion. Certaines propositions sont liées aux stratégies d'apprentissage, c'est-à-dire, les efforts déployés par les étudiants pour apprendre. Par exemple, « j'écoute attentivement au professeur » et « je me prépare attentivement pour les examens ». Ces propositions étudient comment la motivation se manifeste pendant les cours du français. Autres propositions sont liées aux attitudes et émotions vers le français, l'apprentissage du français et le professeur, par exemple « j'aime étudier le français », « j'ai peur de commettre des erreurs » et « je m'amuse bien dans les cours du français ».

Les questions 15 et 16 concernent les raisons derrière certaines actions liées à l'apprentissage du français. La question 15 traite la participation (répondre aux questions du professeur, se poser comme volontaire pour les activités) pendant les cours et la question 16 traite les devoirs. Dans toutes les deux questions, les réponses représentent les formes de la régulation présentées dans la TAD (Deci & Ryan 2020, voir la figure 3). Par exemple, la réponse « Je participe activement, parce que cela m'aide à apprendre » représente la régulation identifiée, tandis que « Je fais les devoirs parce que j'aurais honte si je ne les faisais pas » représente la régulation introjectée. Quant à la dernière question, c'est une question ouverte qui donne aux participants la possibilité de s'exprimer librement sur le sujet de l'apprentissage du français. Cette dernière question est optionnelle, toutes les autres sont obligatoires pour assurer que les participants ne sautent pas de questions.

Les questions sont basées à celles utilisées dans le questionnaire de Taguchi, Magid et Papi (2009) dans leur étude sur la motivation dans l'apprentissage de l'anglais chez les étudiants chinois, iraniens et japonais. Leur étude étant beaucoup plus étendue que la nôtre, nous avons largement réduit la quantité des propositions pour mieux convenir au cadre d'une étude du niveau master.

4.2 Les participants

Notre corpus consiste en des réponses de 27 étudiants universitaires qui étudient le français dans le Centre des langues de l'université de Turku. Le participant le plus âgé a 47 ans, quant à tous les autres, ils ont de 19 à 27 ans. La majorité (17) sont des femmes, 9 sont des hommes et un participant a choisi de ne pas révéler son sexe. Nous utilisons le masculin quand nous parlons de nos participants. Quant à la langue maternelle des

participants, presque tous (24) sont finnophones, un est suédophone, un est italophone et un est estonophone. Tous les participants ayant des connaissances en finnois, le questionnaire était en finnois. La plupart des participants (21) étudient l'économie, ce qui n'est pas surprenant vu que les étudiants de l'économie sont obligés à étudier deux langues étrangères et le Centre des langues offre beaucoup de cours de français destinés à eux. La figure 5 montre les langues étrangères autres que le français que les participants ont étudiées. Le suédois n'a pas été inclus dans les options car il est obligatoire pour tous les élèves finlandais.

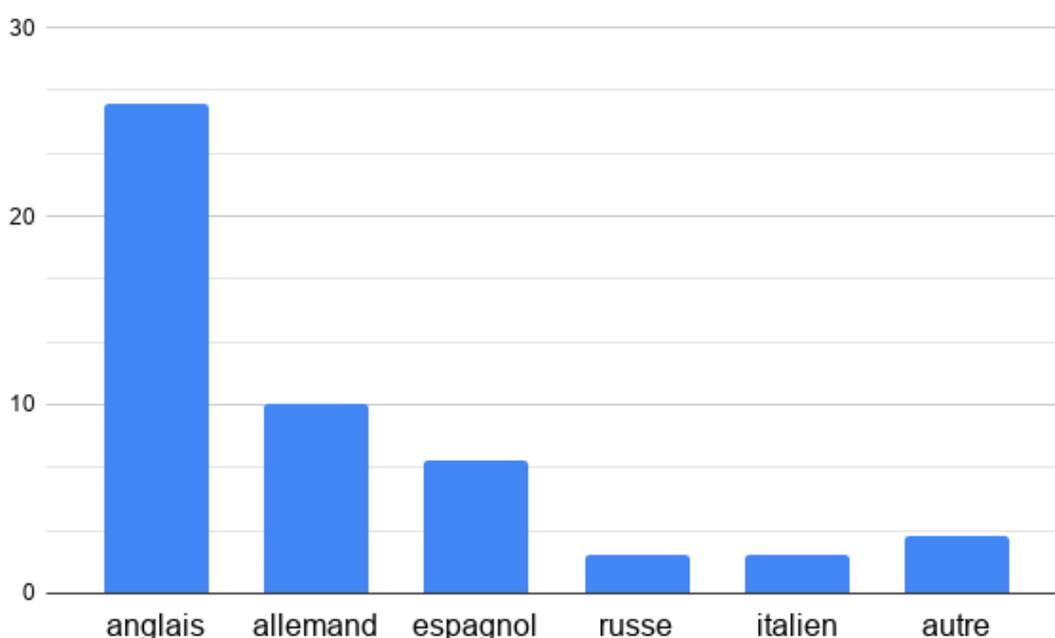


Figure 5. Les langues étrangères que les participants ont étudiées précédemment.

Comme le montre la figure 5, bien que l'anglais ne soit pas obligatoire en Finlande, 100 % des participants l'ont étudié. Après l'anglais, l'allemand était la langue la plus populaire (étudié par 10 participants), suivi par l'espagnol (7). Deux participants ont étudié le russe et autant ont étudié l'italien. Les autres langues étudiées par les participants sont le japonais (2) et le tchèque (1). La grande majorité ont étudié le français à l'école, ce que nous discutons plus dans la section 5.1.

4.3 Méthode d'analyse

Nous utiliserons des méthodes qualitatives et quantitatives pour analyser les données. Les réponses aux questions à choix multiples et à celles de l'échelle Likert seront analysés principalement avec les méthodes quantitatives descriptives : nous nous intéressons aux fréquences des réponses. Néanmoins, toutes les questions à choix multiple contiennent l'option « autre », qui permette le participant à ajouter ses propres raisons. Ces réponses seront analysées avec les méthodes qualitatives : ils seront groupés selon les catégories de Deci et Ryan (2015). Pour grouper et analyser les résultats, nous utilisons les catégories (extrinsèque/intrinsèque) de Deci et Ryan (2020) et les phases (préactionnelle, actionnelle, postactionnelle) de Dörnyei (2001). Dans la plupart des questions, les deux catégories de la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque nous suffisent, car il n'est pas toujours possible de définir plus précisément quel type de la motivation extrinsèque (régulation externe, introjectée, identifiée ou intégrée) il s'agit. Par exemple, dans le cas de la réponse « Je veux me déménager dans un pays francophone » à la question « Pourquoi étudiez-vous le français ? », nous ne pouvons pas savoir *pourquoi* l'étudiant veut aller en échange – il peut admirer la France ou un autre pays francophone et vouloir s'intégrer à ce pays, il peut avoir de la famille là-bas, ou peut-être qu'il pense simplement qu'il gagnerait plus d'argent dans un autre pays. Néanmoins, dans les questions 15 et 16 nous étudions précisément les raisons derrière le comportement des étudiants et les raisons extrinsèques sont groupés selon toutes les catégories de Deci et Ryan (2020).

Les résultats seront comparés à ceux obtenus par des études similaires à la nôtre. Les études de Grasz et Schlabach (2011), Hurskainen et Ylönen (2015), et Kiehelä (2021), que nous avons présentées dans la section 3.4, sont similaires à la nôtre, mais ils diffèrent quant à soit la langue étudiée, soit l'âge des participants ou soit les aspects de la motivation étudiées. Toutes ces études ont utilisé des questionnaires plus ou moins similaires à la nôtre, créés en utilisant le site Webropol.

5 Résultats et analyse

Dans cette section, nous analyserons les réponses aux questions 11, 12, 13, 14, 15, 16 et 17 (voir les Annexes 1 et 2). Premièrement, nous présenterons la distribution des réponses et analyserons leur fréquence. Les réponses aux questions ouvertes sont groupées selon les thèmes émergents. Deuxièmement, nous diviserons les réponses en catégories basés sur le cadre théorique (Deci et Ryan 2020, Dörnyei 2001). Finalement, nous comparerons nos résultats aux celles d'autres études similaires.

5.1 La motivation de choix

La motivation de choix était étudiée avec deux questions. La première traite les raisons qui ont poussé les participants à étudier le français à l'université. Quant à la seconde, elle traite le manque de motivation de choix : elle est destinée à ceux qui n'ont pas étudié le français à l'école et elle leur demande pourquoi ils ne l'ont pas choisi.

Les participants ont pu choisir une ou plusieurs de sept options offertes. De plus, ils avaient la possibilité de choisir l'option « autre » et ajouter une réponse. Le nombre de réponses à cette question est 102, ce qui veut dire que les participants ont choisi plusieurs options, en moyenne 3,8. Cela est conforme avec ce que nous avons constaté précédemment : les formes de la motivation ne sont pas mutuellement exclusives et il est commun que les étudiants aient plusieurs raisons pour étudier un sujet. La figure 6

montre la distribution des réponses.

Raisons pour étudier le français à l'université

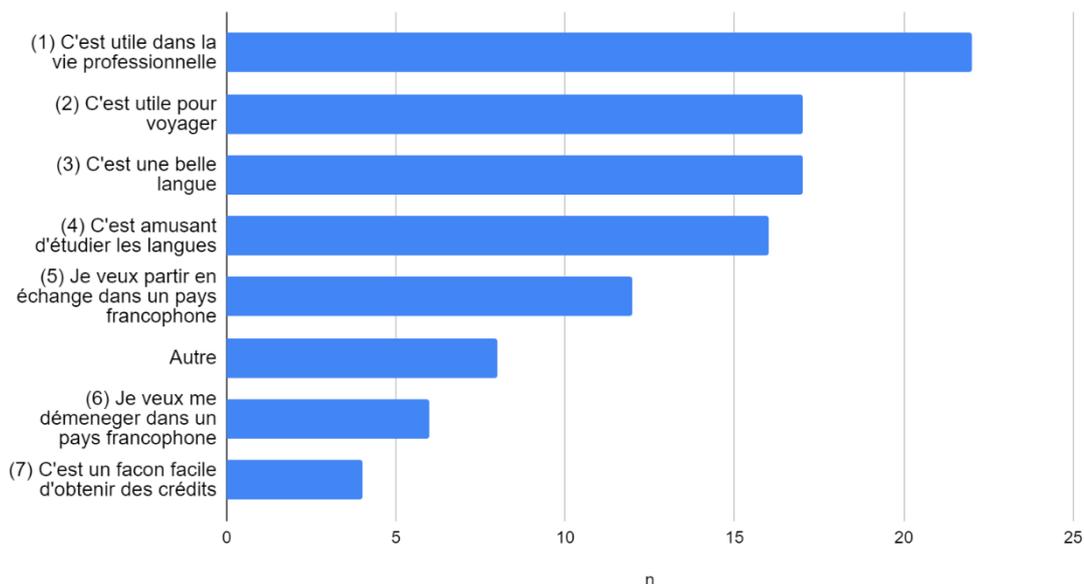


Figure 6. Raisons pour étudier le français à l'université.

Comme le montre la figure 6, la réponse la plus populaire est que le français est utile dans la vie professionnelle (22), suivie par « c'est utile pour voyager » (17), « c'est une belle langue » (17) et « c'est amusant d'étudier les langues » (16). Partir en échange universitaire dans un pays francophone a motivé 12 participants et 6 voudraient se déménager dans un pays francophone. La réponse la moins populaire était « c'est une façon facile d'obtenir des crédits » (4). Huit participants ont choisi l'option « autre ».

Les réponses 1 et 2 sont liées à l'utilité du français et représentent la motivation instrumentale. La popularité de ces réponses montre que la motivation instrumentale a joué un rôle important sur le choix de langue étrangère optionnelle de ces étudiants. Néanmoins, les options 3 et 4, qui représentent la motivation intrinsèque, ont aussi été très populaires, choisies par la majorité des participants. Les options 5 et 6 représentent la motivation intégrative. L'option 7 représente la motivation instrumentale, mais elle est près de l'amotivation.

Des huit étudiants qui ont donné une autre raison, cinq ont mentionné qu'ils sont obligés à étudier une langue étrangère. De ces cinq, trois clarifient qu'ils ont choisi le français parce qu'ils l'ont étudié auparavant et ils ont préféré le continuer au lieu de commencer

à étudier une nouvelle langue. Un participant a répondu qu'il voulait continuer ses études antérieures, sans préciser pourquoi. De plus, un participant a dit qu'il pensait que le français serait facile pour lui car il connaît bien l'espagnol et un autre a dit qu'il a des parents francophones. Il est intéressant que seulement cinq aient cité les études langagières obligatoires comme une raison pour leur choix d'étudier le français à l'université, vu que presque tous les participants étudient une matière qui leur oblige à prendre des cours de langues étrangères. Il est possible que les autres aient choisi le français même s'ils n'étaient pas obligés à étudier des langues étrangères. En rétrospective, nous aurions dû inclure une question comme « Est-ce que vous étudieriez le français si vous n'étiez pas obligé à étudier des langues étrangères ? » pour étudier combien des participants ont choisi le français complètement volontairement.

Nos résultats diffèrent largement de celles de Kiehelä (2021, 26), qui a étudié la motivation des lycéens finlandais. Selon son étude, seulement 20 % des lycéens qui étudient les langues facultatives ont cité l'utilité dans la vie professionnelle comme source de motivation. En revanche, dans notre étude, 81 % la citent. Cette différence est notable mais pas surprenante, car les étudiants universitaires ont probablement des plans de carrière plus précis et ils sont plus conscients de ce qui est utile dans la vie professionnelle que les lycéens. Une autre grande différence est que dans l'étude de Kiehelä, seulement 17 % citent le désir pour voyager comme leur motivation, quant à notre étude, 63 % le citent. Certes, les apprenants adultes sont beaucoup plus libres à voyager que les adolescents, mais nous sommes surpris que la possibilité des voyages futurs ne soit pas très motivante pour les lycéens. De plus, la possibilité des études à l'étranger motive 44 % de nos participants mais seulement 3 % des lycéens.

Quant à l'étude de Hurskainen et Ylönen (2015), leurs résultats sont plus similaires aux nôtres que celles de Kiehelä (2021). Dans leur étude, tout comme dans la nôtre, la raison principale pour avoir choisi d'étudier l'allemand à l'université a été que les participants trouvent que la langue pourrait être utile dans la vie professionnelle. Néanmoins, ces études diffèrent dans la fréquence de cette réponse : dans notre étude, 81 % des participants citent la vie professionnelle comme leur motivation, mais dans l'étude de Hurskainen et Ylönen (2015, 81), seulement 52 % la citent. Une autre similarité entre ces études est que l'intérêt purement linguistique a été la réponse la troisième plus populaire (21 %), tout comme dans notre étude les options « c'est une belle langue » et

« c'est amusant d'étudier des langues » étaient la troisième et la quatrième options les plus populaires.

Une différence notable entre l'étude de Hurskainen et Ylönen (2015) et la nôtre est que les seuls participants qui ont choisi l'allemand parce qu'ils le trouvent utile pour leurs études étaient ceux qui l'étudient comme matière principale ou secondaire. Nous avons exclu ce type d'étudiants de notre étude (comme nous avons expliqué dans la section 2.2) mais néanmoins la plupart de nos participants ont cité les études langagières obligatoires comme une raison pour leur choix de langue. Les participants dans l'étude de Hurskainen et Ylönen (2015) viennent de toutes les facultés et une partie d'eux sont des étudiants de l'économie, comme la plupart des nôtres et ainsi, il est intéressant que dans leur étude personne n'ait trouvé l'allemand utile pour leurs études. De plus, parmi les réponses ouvertes émerge le thème de « la culture générale » et l'idée qu'il faut connaître des langues étrangères (soit n'importe quelle langue ou soit l'allemand en particulier), spécialement les langues autres que l'anglais, pour être « un homme cultivé ». Ces types de raisons émergent dans environ 9 % des réponses ouvertes (id., 83). Il est intéressant que dans notre étude, personne n'ait cité des raisons similaires même si le français a longtemps été considéré une langue importante de la littérature, la science et la culture européenne.

Une découverte notable de la première partie du questionnaire, qui traite les informations générales (voir les sections 4.1 et 4.2), est que 21 participants ont étudié le français à l'école. Cela est conforme avec les résultats de Grasz et Schlabach (2011) qui ont trouvé que le facteur le plus important dans le choix de langue facultative chez les étudiants de l'économie sont les études préalables de cette langue. Onze participants ont commencé le français à l'école primaire, ce qui est une grande quantité quand on prend en compte qu'environ seulement 1 % des élèves l'étudient à l'école primaire (Vipunen 2018b, voir la figure 1).

Comme presque tous les participants ont étudié le français à l'école, la question 12 (« Pourquoi vous n'avez pas étudié le français à l'école ? ») n'a reçu que 6 réponses. Dans l'étude de Kiehelä (2021, 28), où elle a posé la même question aux lycéens, les raisons les plus communes étaient liées au manque de temps ou la grande quantité de travail dans les autres matières. Cela est aussi le cas avec nos participants : trois ont répondu qu'ils « n'avaient pas assez de temps ». De plus, deux ont répondu qu'il n'était

pas possible d'étudier le français à leur école et un a répondu qu'il le trouvait trop difficile. Personne n'a choisi l'option « je ne le trouvait pas utile » ni l'option « je ne le trouvait pas intéressant ». Ces réponses montrent que dans le cas du français facultatif, le manque de la motivation préactionnelle (cf. Dörnyei 2001) est le plus souvent lié aux raisons extrinsèques (le manque de temps, pas des cours disponibles, le manque d'utilité perçue) qu'aux raisons intrinsèques (le manque d'intérêt, difficultés avec la langue, cf. Ryan & Deci 2015).

5.2 Les objectifs pour l'apprentissage de français

La prochaine question traite les objectifs que les participants ont pour eux-mêmes vis-à-vis de l'apprentissage de français. Les participants pourraient choisir une ou plusieurs de 9 options et ils avaient l'option d'ajouter une réponse libre. Nous avons obtenu 150 réponses à cette question, ce qui signifie qu'en moyenne les participants ont choisi 5,6 options chacun. Si un étudiant motivé est défini comme un étudiant qui a des objectifs liés à l'apprentissage, la quantité de réponses à cette question montre que nos participants sont motivés. Les fréquences des réponses sont présentées dans la figure 7.

Objectifs pour l'apprentissage de français

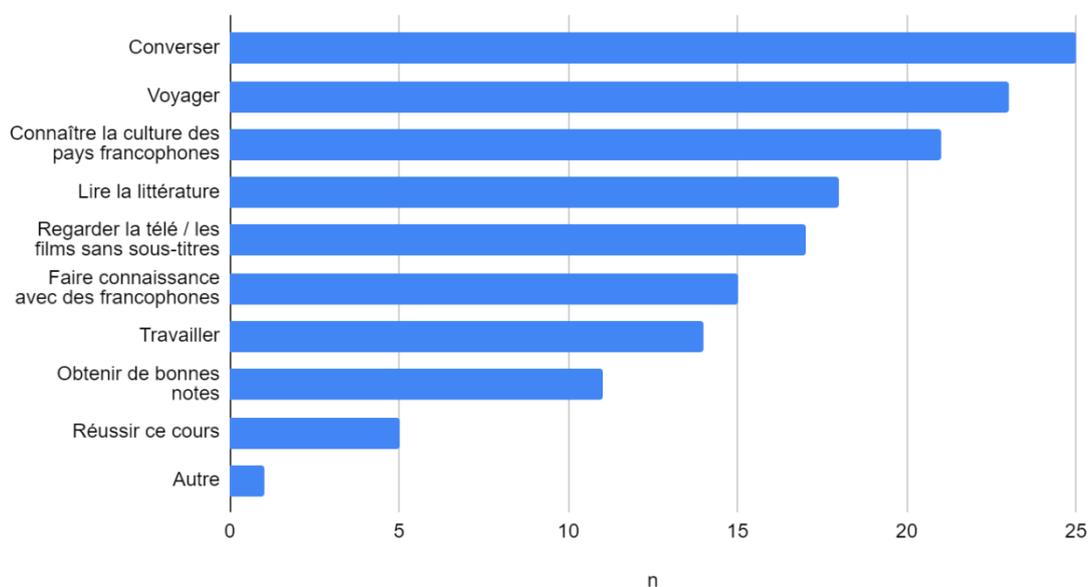


Figure 7. Objectifs pour l'apprentissage de français.

Comme la figure 7 le montre, presque tous les participants (25) ont répondu qu'ils veulent être capable d'avoir une conversation en français et presque autant (23) veulent pouvoir utiliser le français quand ils voyagent. Il est intéressant de remarquer que même si l'utilité du français dans la vie professionnelle était la raison la plus populaire pour avoir choisi d'étudier le français, à cette question l'option « Je veux être capable de travailler en français » était une des réponses les moins populaires, choisie par quatorze participants. Peut-être au départ de leurs études les participants se sont-ils concentrés sur la vie professionnelle, mais au cours de leurs études de français leur motivation a changé. Les différences entre les réponses à cette question et les réponses à la question sur la motivation de choix montrent que la motivation de choix (la phase préactionnelle) diffère de la motivation exécutif (la phase actionnelle). Néanmoins, une chose est restée la même : comme dans la question précédente, voyager est le deuxième motif le plus populaire.

Plusieurs options sont liées à la motivation intégrative. L'option « je veux faire connaissance avec des francophones » (choisie par 15 participants) est le plus nettement intégrative, et l'option « je veux connaître la culture des pays francophones » (l'option la troisième plus populaire, choisie par 21 participants) l'est aussi. De plus, le désir de voyager peut être indicatif de la motivation intégrative, mais dans ce questionnaire les raisons pour le désir de voyager ne sont pas clarifiées – les participants peuvent vouloir voyager soit pour s'intégrer à une autre culture, soit pour profiter du climat local ou n'importe quelle autre raison. En ce qui concerne l'option la plus populaire, « je veux être capable d'avoir une conversation en français », elle peut être entendue comme indicative de la motivation intégrative, mais cela n'est pas nécessairement le cas. Il est possible que les participants veuillent avoir des conversations en français pour s'intégrer avec les francophones, mais vu qu'il existe aussi l'option « je veux faire connaissance avec des francophones », il est plus probable que cette option est plutôt liée au désir d'atteindre un certain niveau de compétence linguistique.

Les trois réponses les plus populaires réfèrent aux activités qui ne nécessitent pas un niveau du français élevé. Bien entendu, les conversations peuvent être très compliquées, mais en général les conversations quotidiennes sont composées d'un vocabulaire limité et des structures grammaticales relativement simples. De la même manière, un niveau débutant est en général suffisant pour les touristes, donc la réponse « je veux utiliser le français quand je fais des voyages » ne reflète pas un désir pour maîtriser la langue de

manière plus approfondie. Quant à la troisième option la plus populaire, elle n'est pas du tout liée à un niveau du français – en fait, elle n'est pas strictement liée à la langue française. Néanmoins, ces trois réponses sont suivies par « je veux lire de la littérature en français » (choisie par 18), ce qui représente une action qui demande un niveau du français assez élevé. De plus, le seul participant qui a choisi l'option « autre » a dit qu'il veut « parler le français comme un natif », ce qui montre beaucoup de l'ambition.

De toutes les options, les deux les moins populaires (« je veux obtenir de bonnes notes » et « je ne veux que réussir ce cours ») sont aussi les deux raisons les plus externes. En fait, la dernière, qui est de loin la moins populaire, est proche de l'amotivation. Il est intéressant de noter que, contrairement aux autres questions, seulement un participant a ajouté sa propre réponse. Il semble qu'il existe plus de variation entre participants quand il s'agit de la motivation de choix que quand il s'agit d'objectifs spécifiques d'apprentissage.

5.3 Les stratégies d'apprentissage et l'attitude

La question numéro 14 contenait 14 propositions. Les participants ont exprimé leur accord avec la proposition en utilisant une échelle de Likert de 1 à 4, où 1 = pas du tout d'accord, 2 = pas d'accord, 3 = d'accord et 4 = tout à fait d'accord. Certaines propositions étaient liées aux stratégies d'apprentissage (par exemple, « Je fais les devoirs attentivement » ou « Je demande de l'aide quand je ne comprends pas quelque chose ») et d'autres étaient liées aux attitudes et émotions (« J'aime étudier le français » « Le français est facile »). Le tableau 3 montre la distribution des réponses avec un code couleur : les réponses les plus populaires sont les plus foncées.

Tableau 3. Distribution de réponses à la question numéro 14

	1	2	3	4
1 Je fais les devoirs attentivement	1	4	17	4
2 J'écoute attentivement le professeur	1	1	14	10
3 Je demande toujours de l'aide quand je ne comprends pas quelque chose	2	10	10	4
4 Je participe activement en classe (je lève la main, je me porte comme volontaire)	4	10	10	2
5 Je me prépare bien pour les examens	0	6	14	6
6 J'aime étudier le français	0	6	9	11

7	Je suis nerveux de parler français en classe ou de répondre aux questions du professeur	2	6	11	7
8	J'ai peur de commettre des erreurs	2	9	8	7
9	Le français est facile	6	14	6	0
10	J'aime bien le professeur de français	2	0	7	17
11	Je fais de mon mieux pour apprendre le français	0	7	14	5
12	Je m'amuse bien dans les cours de français	2	2	16	6
13	Je peux m'imaginer parler couramment le français à l'avenir	3	5	16	2
14	Je parle bien le français	3	12	8	3

Comme le montre le tableau 3, la distribution des réponses varie considérablement : parfois presque tous les participants ont répondu de la même manière, mais dans certains cas il y avait un grand désaccord. Par exemple, dans la deuxième proposition (« J'écoute attentivement le professeur ») presque tous les participants (24) ont répondu « d'accord » ou « tout à fait d'accord », quant à la troisième proposition (« Je demande toujours de l'aide quand je ne comprends pas quelque chose »), 10 ont répondu « pas d'accord » et également 10 ont répondu « d'accord ». Pour la plupart des propositions, les réponses extrêmes ont été peu populaires ; il semble que les participants n'ont pas eu d'opinions fortes sur ces propositions.

Les deux propositions dont les réponses sont dispersées sont liées à la participation en classe : la proposition 3 réfère à demander l'aide et la proposition 4 réfère à la participation active (*lever la main, se poser comme volontaire pour les activités*). Dans les deux cas, la grande majorité des réponses est presque également répartie entre les réponses « pas d'accord » et « d'accord », les options extrêmes étant choisies par quelques participants. Outre ces deux propositions, 8 (« J'ai peur de commettre des erreurs ») et 14 (« Je parle bien le français ») ont divisé les participants beaucoup plus que les autres propositions.

Les propositions 1-5 et 11 sont liées aux stratégies d'apprentissage. Autrement dit, elles étudient comment la motivation se manifeste pendant les cours de français (phase actionnelle) et ce que font les étudiants pour apprendre. La première (« Je fais les devoirs attentivement ») et la cinquième (« Je me prépare bien pour les examens ») sont liées aux efforts à la maison et elles ont reçu une claire majorité de réponses positives,

dont l'option « d'accord » étant de loin la plus populaire. Les réponses à la proposition 11, qui réfère aux efforts étendus en général (« Je fais de mon mieux pour apprendre le français »), sont distribuées d'une manière similaire. En revanche, quand il s'agit des efforts étendus en classe (*écouter au professeur, demander d'aide et participer activement*), les réponses sont distribuées différemment. La proposition 2 (« J'écoute attentivement au professeur ») est parmi les propositions avec les réponses les plus positives : seulement deux participants ne sont pas d'accord. Cela n'est pas surprenant : l'action simple d'écouter requiert beaucoup moins d'effort que se préparer pour les examens ou faire les devoirs. De plus, il n'existe aucun risque pour l'égo de l'étudiant (cf. Deci & Ryan 2015, Méndez-Aguado et al. 2020), contrairement à demander de l'aide (3) ou participer activement (4). En demandant de l'aide l'étudiant doit admettre qu'il ne comprend pas et en participant il risque de commettre des erreurs ; dans les deux cas l'étudiant risque d'être jugé par les autres. Cela explique pourquoi ces deux activités ont reçu considérablement plus de réponses négatives que les autres propositions liées aux stratégies d'apprentissage. Les participants sont prêts à étendre de l'effort quand il n'y a pas de risque d'être jugé, comme à la maison (*faire les devoirs*) ou par des activités passifs (*écouter*).

Les propositions 7 et 8 sont liées aux émotions négatives : la nervosité et la peur. Comme nous avons discuté dans la section 3.2, les émotions négatives ont un effet négatif sur la motivation et peuvent entraver l'apprentissage (cf. Méndez-Aguado et al. 2020). Il est donc regrettable que ces propositions montrent que la plupart des participants expriment des émotions négatives liées à l'apprentissage du français. La majorité (18) sont nerveux de parler français en classe ou de répondre aux questions du professeur et presque autant (15) ont peur de commettre des erreurs. De plus, seulement 2 ont répondu « pas du tout d'accord » à ces propositions. Les réponses à ces deux propositions expliquent les réponses négatives aux propositions 3 et 4 – il n'est pas surprenant que les étudiants qui sont nerveux de parler français ou qui ont peur de commettre des erreurs ne veuillent pas participer activement en classe ou demander d'aide.

Les propositions 6, 9, 10, 12 sont liées aux attitudes envers le français, le professeur et les cours du français. Les propositions 6 (« J'aime étudier le français ») et 10 (« J'aime bien le professeur de français ») sont les seules dont la réponse la plus populaire a été « tout à fait d'accord ». Cette dernière a reçu plus de réponses « tout à fait d'accord »

qu'aucune autre proposition (17). Selon Dörnyei (2001), le professeur a un grand effet sur la motivation d'apprentissage et une relation positive avec le professeur peut améliorer la motivation des apprenants, donc c'est un découvert agréable que les participants ont une attitude si positive envers leur professeur de français. Néanmoins, il doit être noté que deux participants ont répondu « pas du tout d'accord ». Vu l'attitude générale envers le professeur de français, il n'est pas surprenant que les participants aient été, pour la plupart, d'accord avec la proposition 12 (« J'amuse bien dans les cours de français »). Cependant, ces réponses ont été notamment moins certains : la réponse « tout à fait d'accord » n'a été choisi que par six participants. L'ambiance de classe dépend beaucoup du professeur, mais il existe aussi d'autres facteurs qui l'influencent. Par exemple, beaucoup de nos participants sont nerveux de parler et ont peur de commettre des erreurs, ce qui a sans doute un effet négatif sur leur capacité de s'amuser dans les cours.

La proposition 9 (« Le français est facile ») a eu plus de réponses négatives qu'aucune autre et elle est la seule où personne n'a pas répondu « tout à fait d'accord ». Vu que les participants trouvent le français difficile, il n'est pas surprenant que la plupart ait répondu « pas d'accord » à la proposition 14 (« Je parle bien le français »). Selon la théorie d'autodétermination (Ryan & Deci 2020), il est impératif que l'apprenant se sente compétent, ce qui est atteint quand les exercices sont d'un niveau approprié pour lui. Il n'est donc pas idéal que la plupart de nos participants ne pensent pas qu'ils parlent bien le français. Cependant, il doit être noté que plus de participants ont été d'accord avec la proposition 14 qu'avec la proposition 9, donc certains participants ont confiance dans leur compétence même s'ils trouvent le français difficile. De plus, ce qui est plus important que leur perception de leurs compétences actuelles est l'image de soi futur (cf. Dörnyei 2005) des étudiants : est-ce qu'ils pensent qu'ils *pourraient* parler bien le français à l'avenir ? C'est à cette question que la proposition 13 a essayé de trouver la réponse ; la majorité a répondu d'une manière positive, donc évidemment les participants ne trouvent pas que le français soit trop difficile. Néanmoins, 8 participants ont répondu négativement, dont 3 ont répondu « pas du tout d'accord ». Ces réponses peuvent signaler un manque de confiance dans leurs compétences ou un manque de motivation – peut-être ont-ils décidé de ne pas continuer à étudier le français. Il doit être noté que la proposition utilise le mot « couramment » – il est possible que certains

participants soient motivés à apprendre le français, mais il leur suffit d'atteindre un niveau de compétence plus bas.

5.4 La participation pendant les cours

La question 15 traite la participation dans la salle de classe (phase actionnelle) et les raisons qui motivent les étudiants à participer activement (par exemple lever la main, répondre aux questions du professeur, se poser comme volontaire pendant les activités) pendant les cours. Les participants ont choisi un ou plusieurs options pour continuer la phrase « Je suis actif pendant les cours, parce que... ». De plus, ils ont pu choisir l'option « Je ne suis pas actif, parce que... » et si le participant a choisi cette option, il a dû préciser et expliquer pourquoi il ne participe pas activement au cours. Les participants pouvaient également choisir l'option « autre » et ajouter leur propre raison. Le nombre des réponses était de 57, ainsi chaque participant a choisi 2,1 raisons en moyenne. Le nombre moyen de raisons choisies est notamment moindre que dans toutes les autres questions (cf. 5,6 en moyenne dans la question sur les objectifs pour l'apprentissage), ce qui montre que la motivation d'apprendre le français est complexe ; certains comportements liés à l'apprentissage peuvent être motivés par une grande variété des raisons, tandis que d'autres sont basés sur des raisons plus simples. La figure 8 montre la distribution des réponses.

Je suis actif pendant les cours, parce que...

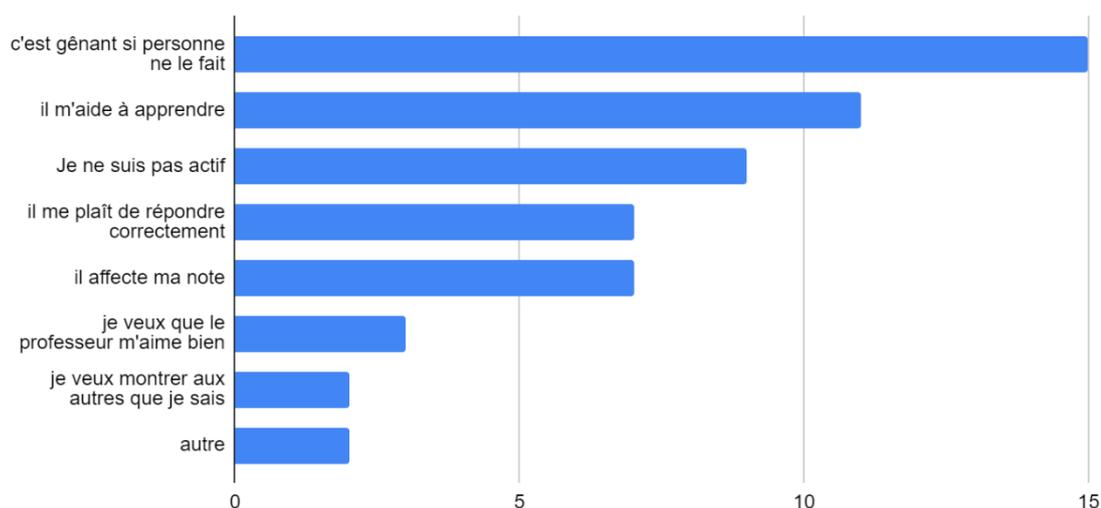


Figure 8. Les raisons qui motivent les étudiants à participer.

Comme le montre la figure 8, la réponse la plus populaire a été « c'est gênant si personne ne le fait » (15), suivi par « il m'aide à apprendre » (12). La réponse la troisième plus populaire a été « je ne suis pas actif » (9). Les réponses « il me plaît de répondre correctement » et « il affecte ma note » ont toutes les deux été choisies par 7 participants. « Je veux que le professeur m'aime bien » n'était choisi que par 3 participants et les deux réponses les moins populaires (« je veux montrer aux autres que je sais » et « autre ») ont été choisies par 2.

La réponse la plus populaire (« c'est gênant si personne ne le fait ») est liée à la motivation introjectée. Ces étudiants ne sont pas motivés par un désir d'atteindre quelque chose de positif, mais par un désir d'éviter une punition qui vient de l'intérieur - des sentiments négatifs (cf. Deci & Ryan 2015). Ils le trouvent gênant quand personne ne répond aux questions du professeur et ce sentiment de honte les pousse à agir. Même si les émotions négatives liées à l'apprentissage peuvent motiver les étudiants à agir, il est quand même préférable que les étudiants soient motivés d'une autre manière, car les émotions négatives diminuent la motivation (Méndez-Aguado et al. 2020). Autrement dit, le sentiment d'embarras peut être utile pour faire participer les étudiants, mais s'ils continuent à le sentir pendant les cours de français, cela peut diminuer leur plaisir et motivation d'apprendre la langue.

De plus, deux autres réponses représentent la régulation introjectée, mais elles sont liées aux émotions positives. Les réponses « je veux que le professeur m'aime bien » et « je veux montrer aux autres que je sais » sont liées à l'ego, surtout ce dernier. Dans le dernier cas, quand le professeur pose une question, ce qui est important n'est pas que l'étudiant sait la réponse correcte, mais que tous les autres savent qu'il le sache. Autrement dit, il s'agit d'une manière de flatter l'ego. Toutes les deux réponses représentent des cas où l'estime des autres (facteur extrinsèque) affecte le comportement de l'étudiant. Pour ces étudiants, la participation pendant les cours est une manière d'atteindre des récompenses intérieures, par exemple le sentiment que leur relation au professeur a amélioré. La réponse « je veux que le professeur m'aime bien » est un exemple du besoin de relation sociale et l'autre réponse est liée au besoin de compétence (Ryan & Deci 2020, voir la section 3.2). Quant à la réponse la deuxième plus populaire (« il m'aide à apprendre »), elle est liée à la motivation identifiée : l'étudiant a reconnu la valeur instrumentale de l'action. Il ne trouve pas de plaisir dans l'action de participer, mais il comprend que cela facilite l'apprentissage.

D'une manière intéressante, les deux réponses qui se situent dans les extrémités opposées du continuum d'internalisation (voir la figure 3) ont été également populaires : « il me plaît de répondre correctement », qui représente la motivation interne, et « il affecte ma note », qui représente la motivation externe, ont toutes les deux été choisies par sept étudiants. Il est à remarquer que la plupart des participants qui ont choisi la réponse « il affecte ma note » ont choisi aussi d'autres réponses, par exemple, parmi eux, six ont aussi choisi la réponse « il m'aide à apprendre » et tous sept ont choisi la réponse « c'est gênant si personne ne le fait », donc personne n'est motivé par des raisons purement externes.

Jusqu'à cette question, les participants ont donné des réponses qui montrent qu'ils sont, pour la plupart, très motivés à apprendre le français. Néanmoins, dans cette question un tiers a choisi l'option qui représente l'amotivation, le manque de la motivation. Ceux qui ont choisi cette option (« Je ne suis pas actif ») ont donné plusieurs raisons différentes pour leur manque de participation en classe. La plupart (5) de ces raisons sont liées au manque de confiance du participant en ses propres capacités langagières et la peur de commettre des erreurs. Par exemple, un participant a écrit que son niveau de français est « un des pires de ce cours et j'ai peur des erreurs » et un autre a expliqué qu'il n'a « pas de confiance en mes capacités de produire du langage oral dans l'instant ». Ces réponses montrent comment la peur de commettre des erreurs peut paralyser les étudiants. Les participants n'ont pas expliqué pourquoi ils ont tant de peur de commettre des erreurs. Vu que à la question 14 (voir la section 5.3), la grande majorité a répondu qu'ils aiment bien le professeur du français et s'amuse bien dans les cours, il n'est pas probable que cette peur vienne d'un professeur stricte ou d'un ambiance de salle négative.

En revanche, un participant a expliqué que sa raison pour ne participer est qu'il ne veut pas sembler « trop zélé » ou « irritant » - donc cet étudiant a aussi peur d'être jugé par les autres, même s'il ne craint pas commettre des erreurs. Ce même étudiant a aussi dit qu'il veut « donner aux autres étudiants une chance de participer ». Un autre étudiant a simplement dit « je n'aime pas nos cours », ce qui est un exemple de l'amotivation. De plus, un participant a répondu « j'apprends mieux quand j'écoute les réponses des autres », ce qui montre qu'il est motivé à apprendre, mais il ne trouve pas que répondre aux questions du professeur est le meilleur manière d'apprendre.

La dernière question à choix multiple a traité les devoirs et les raisons qui motivent les étudiants à les faire. Les participants avaient cinq options pour continuer la proposition « Je fais les devoirs, parce que... » et de plus, ils ont pu choisir les options « autre » ou « Je ne fais pas les devoirs, parce que... », dans quels cas ils ont dû préciser leurs raisons. Le nombre des réponses était de 69, ainsi chaque participant a choisi 2,6 raisons en moyenne. La figure 9 montre la distribution des réponses.

Je fais les devoirs, parce que...

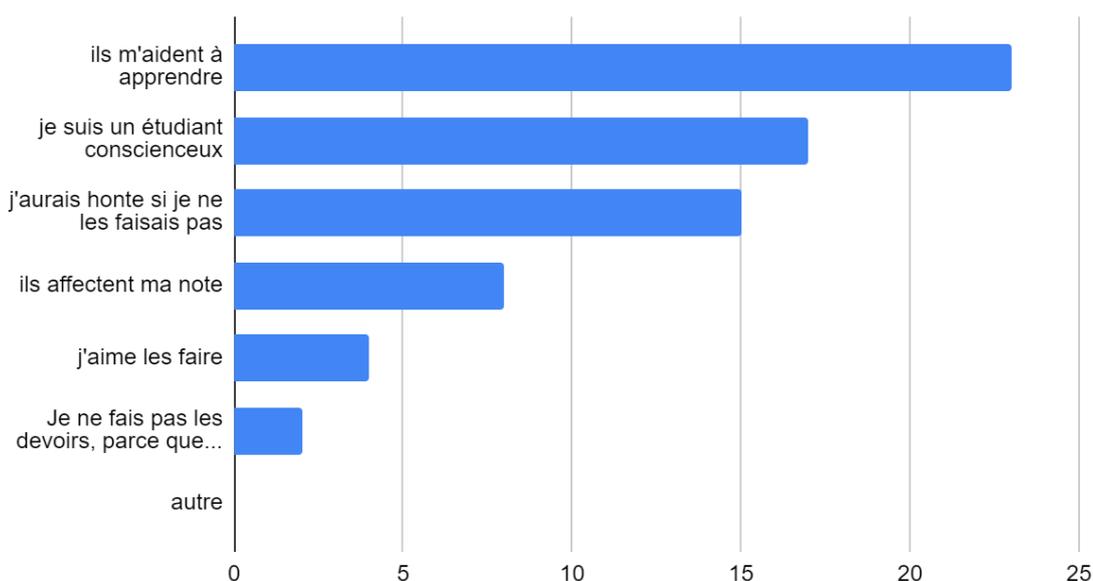


Figure 9. Je fais les devoirs, parce que...

Comme le montre la figure 9, presque tous les participants (23) ont répondu qu'ils font les devoirs parce qu'ils les aident à apprendre. Les options « je suis un étudiant consciencieux » et « j'aurais honte si je ne les faisais pas » ont été choisies par 17 et 15 participants, respectivement. L'option « ils affectent ma note » était choisie par 8 participants et la raison la moins populaire, « j'aime les faire », a été choisie par seulement 4 participants. Seulement deux participants ont répondu qu'ils ne font pas les devoirs et personne n'a choisi l'option « autre ».

L'option la plus populaire (« ils m'aident à apprendre ») représente la régulation identifiée : les étudiants reconnaissent la valeur des devoirs. Ils n'apprécient pas les devoirs parce qu'ils aiment l'activité, mais parce qu'ils sont conscients que les devoirs sont utiles pour atteindre leur objectif, dans ce cas l'apprentissage du français. L'option

la deuxième plus populaire (« je suis un étudiant consciencieux ») représente la régulation intégrée : les étudiants n'ont pas besoin des récompenses pour les motiver à faire les devoirs car ils ont internalisé la conviction qu'ils devraient les faire.

L'option la troisième plus populaire représente la régulation introjectée : les étudiants veulent éviter l'émotion négative de la honte. Cette option était choisie par 15 participants, tout comme dans la question précédente 15 participants avaient choisi l'option qui représente la régulation introjectée. Ainsi, la régulation introjectée est commune parmi nos participants, mais dans le cas des devoirs, les autres types de la régulation sont plus importants.

L'option « ils affectent ma note » est liée au désir d'obtenir des récompenses externes, donc elle représente la régulation externe. Quant aux deux options les moins populaires, « j'aime les faire » représente la motivation interne et « je ne les fait pas » représente l'amotivation. Il est intéressant que les deux options qui se situent sur les extrémités du continuum d'autodétermination (voir la figure 3) soient de loin les moins populaires.

En ce qui concerne ceux qui ne font pas les devoirs, l'un d'eux a dit qu'il ne les fait pas parce qu'il oublie, il n'a pas de temps ou il a des projets plus importants, ce qui montre qu'il ne valorise pas beaucoup l'apprentissage du français. L'autre a dit que de temps en temps il est paresseux et d'autre part, il est « horrifié » s'il « ne sait pas quelque chose », ce qui lui « fait se sentir stupide ». Cela montre comment les émotions négatives peuvent créer un cycle de démotivation : la peur et la honte empêchent cet étudiant de faire ses devoirs, ce qui entrave l'apprentissage et crée plus de problèmes de compréhension. Cette réponse montre aussi comment l'étudiant peut perdre sa motivation si son besoin de compétence (Deci & Ryan 2015) n'est pas soutenu.

5.5 La phase postactionnelle

Nous avons demandé aux participants quels cours de français ils ont suivi à l'université et lesquels ils prévoient de suivre. Douze ont suivi seulement les deux cours de français obligatoires pour les étudiants de l'économie qui ont choisi le français comme une de leurs langues étrangères. Trois participants ont répondu qu'ils n'ont suivi que le premier cours de français destiné aux étudiants de l'économie. Tous les autres (12) ont suivi plusieurs cours facultatifs. Quant aux cours que les participants prévoient de suivre, seulement quatre ont répondu qu'ils ne vont plus suivre des cours du français et quatre

ont répondu qu'ils ne savent pas encore. La plupart des participants vont continuer à étudier le français et un a répondu qu'il veut l'étudier « le plus largement possible ». Ces réponses montrent que les participants sont, pour la plupart, motivés à étudier le français – s'ils l'étudiaient seulement parce qu'ils sont obligés à étudier des langues étrangères, ils ne choisiraient que les deux cours obligatoires, ce qui n'est évidemment pas le cas. Il semble que les cours universitaires aient réussi à maintenir la motivation des étudiants.

5.6 Commentaires libres sur l'apprentissage du français

La dernière question était une question ouverte optionnelle où les participants ont pu exprimer librement leur pensées sur la langue française et son apprentissage. Nous avons reçu huit réponses dont la longueur et le contenu varient. La plupart des réponses expriment des attitudes positives envers la langue, l'apprentissage et le professeur.

Quatre réponses expriment des sentiments positifs envers le français (« j'aime le français ») ou décrivent la langue française avec des adjectifs positifs, par exemple « belle », « utile ». Trois réponses mentionnent l'apprentissage du français ou des langues étrangères en général favorablement, par exemple un participant a décrit le français comme « la meilleure langue à étudier à l'université » et un autre a dit que l'apprentissage « donne de plaisir » une fois que « un bon niveau de base est atteint ».

Les professeurs sont mentionnés dans trois réponses, ce qui n'est pas surprenant car Dörnyei (2001) a constaté que l'enseignant exerce une grande influence sur la motivation (voir la section 3.2). Deux de ces mentions sont favorables, une mentionne simplement « les professeurs » comme un aspect positif de l'apprentissage du français à l'université, mais l'autre loue une professeure en particulière, la décrivant comme « la personne la plus patiente et serviable » qu'il connaît. D'autre part, une réponse mentionne les « mauvais professeurs » comme une des raisons qui lui ont mené à perdre sa motivation envers l'apprentissage du français. Le même étudiant lamente qu'il a « une histoire longue et négative » avec le français, et qu'il a « perdu la passion » envers la langue. Néanmoins, même si cet étudiant exprime de l'amotivation envers l'apprentissage du français au début de sa réponse, il continue que « peut-être qu'après une pause de quelques années », il « aimerait l'étudier davantage », ce qui montre qu'il n'a pas complètement perdu sa motivation pour apprendre le français.

Un étudiant constate que les exercices oraux sont les plus utiles, mais que « le seuil pour participer aux exercices oraux est haut ». Cet étudiant ne précise pas pourquoi il trouve la participation difficile, mais il peut être supposé que les raisons soient liées à la peur de commettre des erreurs. Comme discuté dans la section 3.2., la peur de commettre des erreurs et l'anxiété sont parmi les facteurs qui empêchent le plus l'apprentissage. Cela est évident aussi dans les réponses aux autres questions dans ce questionnaire (par exemple, les raisons pour ne pas participer activement pendant les cours, dans la section précédente). Cette réponse montre que même si l'étudiant a reconnu la valeur des exercices (la régulation identifiée), les émotions négatives ont quand même un impact négatif sur sa motivation et essaient lui empêcher de commettre des actions qu'il voudrait commettre.

De plus, un étudiant se plaint de que les connaissances d'une langue étrangère se détériorent avec le temps si l'étudiant n'utilise pas régulièrement la langue, quel que soit le niveau de l'étudiant et que « ce n'est plus aussi facile d'étudier qu'il y a dix ou vingt ans ». Il dit que si quelqu'un a eu un bon niveau de français, il est « difficile d'accepter qu'on ait oublié des choses » et « il est difficile de s'humilier pour répéter les bases quand on se considère meilleur qu'on ne l'est en ce moment ». Mendez-Aguado et al. (2020, 8) ont considéré la fierté comme une des émotions positives qui peuvent améliorer la motivation pour apprendre une langue étrangère, mais cette réponse offre un exemple intéressant de voir comment la fierté peut empêcher l'étudiant à accepter son niveau actuel et de cette manière entraver l'apprentissage.

6 Conclusion

Le but de cette étude était de trouver les raisons qui motivent les étudiants universitaires à choisir des cours du français et examiner leur motivation au cours de l'apprentissage ; leurs objectifs, leurs stratégies d'apprentissage, leurs attitudes et les raisons derrière leurs actions. Les participants étaient 27 étudiants de l'Université de Turku qui suivent des cours facultatifs du français au Centre des langues. Les données étaient collectées via une enquête sur ligne, créée par le site web Webropol.

Notre étude est basée sur les théories de Dörnyei (2001) et Deci et Ryan (2015, 2020). Dörnyei (2001) décrit la motivation comme un processus qui a trois phases : préactionnelle, actionnelle et postactionnelle. Nous avons étudié la phase préactionnelle avec les questions 11 et 12 qui traitent la motivation de choix. La plupart du questionnaire traite la phase actionnelle, tandis que la phase postactionnelle est étudiée par la question 10. Pour analyser les résultats, les réponses ont été groupées selon les catégories de la théorie d'automotivation de Deci et Ryan (2015, 2020).

Les résultats montrent que la motivation est complexe. Le choix d'étudier le français comme langue optionnelle n'est pas basé sur une seule raison, les étudiants sont motivés par plusieurs facteurs différents. Cela était le cas avec toutes les questions ; les participants ont toujours choisi plusieurs options de réponse. De plus, les raisons qui motivent les étudiants représentent divers types de la motivation : personne n'est motivé par des raisons purement extrinsèques ou purement intrinsèques et il est souvent difficile voire impossible de distinguer entre les types de la motivation (au moins au sein de ce type de questionnaire simple).

La réponse à notre première question de recherche est que ce qui motive les étudiants universitaires le plus dans le choix de la langue optionnelle est l'utilité dans la vie professionnelle. Cependant, les raisons intrinsèques et intégratives ont aussi été populaires. De plus, la question 7 a révélé que presque tous les participants ont étudié le français à l'école, ce qui est conforme avec les résultats de Grasz et Schlabach (2011) qui supposent que les études préalables sont le facteur le plus important quand les étudiants universitaires choisissent des cours des langues étrangères. Pour cette raison nous avons reçu seulement six réponses à la question 12 qui a étudié les raisons qui expliquent pourquoi les participants n'ont pas étudié le français à l'école. Tout comme

Kiehelä (2021), nous avons trouvé que ces raisons sont principalement extrinsèques, comme le manque de temps ou le manque de cours disponibles.

Les participants ont beaucoup d'objectifs par rapport à l'apprentissage du français. Les objectifs les plus courants sont simples (par exemple, atteindre un niveau suffisant pour converser en français), cependant la majorité désirent un niveau du français assez haut (par exemple, ils veulent lire de la littérature en français). Ce qui est intéressant est que même si l'utilité dans la vie professionnelle était la raison la plus courante pour le choix d'étudier le français à l'université, seulement environ une moitié des participants ont répondu que leur objectif est devenir capable d'utiliser le français dans leur travail.

Les réponses aux propositions dans la question 14 ont révélé que les étudiants ont une attitude positive envers l'apprentissage du français, leur professeur et les cours de français, mais ils la majorité expriment aussi des émotions négatives liées à l'apprentissage du français. La majorité ont peur de commettre des erreurs et ils n'ont pas confiance à leurs connaissances du français. Cependant, ils croient qu'ils peuvent le maîtriser dans l'avenir. Quant aux stratégies de l'apprentissage, les participants sont motivés à prendre des actions qui n'ont pas de risque pour leur égo (comme faire les devoirs ou écouter au professeur), mais sont plus hésitants à participer aux activités en classe ou demander de l'aide, ce qui peut être expliqué par leur peur de commettre des erreurs.

Quant à la participation en classe, elle est largement motivée par le désir d'éviter les sentiments négatives : la plupart des participants participent aux activités parce qu'ils le trouvent gênant si personne ne participe pas. La motivation pour faire les devoirs est principalement plus autonome que contrôlée, avec l'exception que la motivation purement intrinsèque est rare. Dans la dernière question les participants ont exprimé des sentiments positifs envers le professeur du français et la langue française et réfléchi leur relation avec la langue et son apprentissage.

En ce qui concerne les limitations de cette étude, il est clair que le questionnaire aurait pu être meilleur. Nous aurions pu inclure plus d'options de réponse, certaines questions et réponses auraient pu être formulées d'une manière moins imprécise. Nous avons utilisé des questions à choix multiple pour assurer que le questionnaire est relativement rapide à remplir, mais les questions ouvertes nous auraient probablement donné plus de matière à analyser et il aurait probablement été plus facile d'interpréter la source de leur

motivation. De plus, la quantité de participants a été moindre que nous avons espéré. Nous aurions probablement pu inspirer plus d'étudiants à participer si nous avions pu visiter les cours en personne, mais la pandémie de Covid-19 nous a empêché. Cependant, il semble que malgré la pandémie, les étudiants du Centre des langues soient fortement motivés à apprendre le français.

Bibliographie

- Blanchard, S., Lieury, A., Le Cam, M., & Rocher, T. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6e du collège français. *Bulletin de psychologie*, 523(1), 23-35. <https://doi.org/10.3917/bupsy.523.0023>
- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145-157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, R. M. (2015). Self-Determination Theory. Dans J. D. Wright (éd.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2e éd. (p. 486-491). Amsterdam : Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26036-4>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner : Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. 2e éd., Harlow: Pearson.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Grasz, S. & Slabach, J. (2011). *Business students' choices of foreign languages*. Keskustelua ja raportteja 2011:1. Turku: Turku School of Economics.
- Hurskainen, M. & Ylönen, S. (2015). Vieraiden kielten oppimismotivaatio: esimerkkinä saksa yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa. *AFinLA Yearbook 2015* [Publication de l'Association Finlandaise de Linguistique Appliquée], 73, 73-90. Jyväskylä.
- Kiehelä, A. (2021). *Les langues étrangères facultatives au lycée en Finlande : les raisons des élèves pour étudier ou ne pas étudier ces langues*. (Mémoire de Master inédit). Université de Turku.
- Kinnunen, N-M. (2018). *Motivaatio vieraan kielen opiskeluun lukiossa*. (Mémoire de Master inédit). Université de Lappeenranta.

- Kotimaisten kielten keskus (Kotus). (s.d.) [Institut de langues de Finlande] Kielitieto : Saame. Disponible sur <https://www.kotus.fi/kielitieto/kielet/saame> Visité le 10 juin 2021.
- Lahelma, E. (2014). Troubling discourses on gender and education. *Educational Research*, 56(2), 171-183. DOI : 10.1080/00131881.2014.898913
- Méndez-Aguado, C., Aguilar-Parra, J., Alvarez, J., Trigueros, R. & Fernández-Archilla, J. (2020). The Influence of Emotions, Motivation and Habits in the Academic Performance of Primary Education Students in French as a Foreign Language. *Sustainability*. 12. 2531. DOI : 10.3390/su12062531.
- Opetushallitus [L'Agence nationale finlandaise de l'éducation]. s.d. Kehittyvän kielitaidon tasojen asteikko. Disponible sur <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kehittyvan-kielitaidon-tasojen-kuvausasteikko>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö [Ministère de l'éducation et de la culture]. (2018). *Kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta – 4,3 miljoonaa valtion avustuksia jaettu*. Disponible sur https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta-4-3-miljoonaa-valtionavustuksia-jaettu
- Otus. (2019). *Lukiolaisbarometri*. [Une enquête sur les lycéens menée par la Fondation de recherche pour les études et l'éducation] Disponible sur <https://www.otus.fi/julkaisu/lukiolaisbarometri-2019/#Lukiolaisbarometri%202019%20%20-artikkelikokelma>
- Lieury, A., Lorant, S., Vrignaud, P., & Fenouillet, F. (2015). Motivation, Rébellion, Fuite et injustice à l'école. *Psychologie Française*. 60. 10.1016/j.psfr.2015.07.001.
- Lightbown, P., & Spada, N. M. (2006). *How languages are learned* (3ème éd.). New York: Oxford University Press.
- Ryan, R. & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. 101860. 10.1016/j.cedpsych.2020.101860.
- Suomen kieltenopettajien liitto (SUKOL) ry [Association finlandaise des professeurs de langues]. (s.d.). Tilastotietoa kielivalinnoista [Statistiques sur les choix de langues]. Disponible sur https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista

- Suomen virallinen tilasto (SVT) [Statistiques officielles de la Finlande]. (2020).
 Väestörakenne. Liitetaulukko 2. Väestö kielen mukaan 1980–2020. Helsinki:
 Tilastokeskus. Disponible sur
http://www.stat.fi/til/vaerak/2020/vaerak_2020_2021-03-31_tau_002_fi.html
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self-system amongst
 Chinese, Japanese, and Iranian learners of English: A comparative study. Dans
 Z. Dörnyei & E. Ushioda (dir.) *Motivation, language identity and the L2 self*
 (p.66–97). Bristol: Multilingual Matters. DOI:10.21832/9781847691293-005
 10.21832/9781847691293-005.
- Université de Turku. (s.d.a). *Ranska, humanististen tieteiden kandidaatti ja filosofian
 maisteri (3 v + 2 v)*. Disponible sur [https://www.utu.fi/fi/opiskelijaksi/ranska-
 humanististen-tieteiden-kandidaatti-ja-filosofian-maisteri-3-v-2-v](https://www.utu.fi/fi/opiskelijaksi/ranska-humanististen-tieteiden-kandidaatti-ja-filosofian-maisteri-3-v-2-v)
- Université de Turku. (s.d.b). *Opiskelu kieli- ja viestintäopintojen keskuksessa*.
 Disponible sur [https://www.utu.fi/fi/yliopisto/kieli-ja-viestintaopintojen-
 keskus/opiskelu](https://www.utu.fi/fi/yliopisto/kieli-ja-viestintaopintojen-keskus/opiskelu)
- Université de Turku.(s.d.c.). Languages and Business Communication, Turku School of
 Economics, Turku. *Study Guide 2020-2022*. Disponible sur
<https://opas.peppi.utu.fi/en/programme/9521>
- Université de Turku. (s.d.d) French courses, Centre for Language and Communication
 Studies. *Study Guide 2020-2022*. Disponible sur
<https://opas.peppi.utu.fi/en/programme/17632>
- Vipunen - opetushallinnon tilastopalvelu [Service de statistiques de l'éducation].
 (2018a). *Lukion oppimäärän suorittaneiden B2-kielivalinnat*. Disponible sur
[https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Lukio%20-
 %20ainevalinnat%20-%20B2-kieli%20-
 %20koulutuksen%20j%C3%A4rjest%C3%A4j%C3%A4.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Lukio%20-%20ainevalinnat%20-%20B2-kieli%20-%20koulutuksen%20j%C3%A4rjest%C3%A4j%C3%A4.xlsb)
- Vipunen - opetushallinnon tilastopalvelu [Service de statistiques de l'éducation].
 (2018b). *Perusopetuksen 1-6 luokkien A-kielivalinnat*. Disponible sur
[https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-
 fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20A-kieli%20-%201-
 6%20-%20koulutuksen%20j%C3%A4rjest%C3%A4j%C3%A4.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20A-kieli%20-%201-6%20-%20koulutuksen%20j%C3%A4rjest%C3%A4j%C3%A4.xlsb)
- Vipunen - opetushallinnon tilastopalvelu [Service de statistiques de l'éducation].
 (2018c). *Perusopetuksen 7-9 luokkien B2-kielivalinnat* Disponible sur
https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-

fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20B2-kieli%20-%207-
9%20-%20koulutuksen%20j%C3%A4rjest%C3%A4j%C3%A4.xlsb

Williams, M., Burden, R., & Lanvers, U. (2002). 'French is the Language of Love and Stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal*, 28 : 503-528.
doi:10.1080/0141192022000005805

Annexe 1. Le questionnaire en finnois

Kysely ranskanopiskelijoille

 Pakolliset kentät merkitään asteriskilla (*) ja ne tulee täyttää lomakkeen viimeistelemiseksi.

Olen Paulina Lundberg, teen pro gradu -tutkielmaa Turun yliopiston Kieli- ja käännöstieteiden laitoksessa ranskan oppiaineessa. Graduni käsittelee opiskelumotivaatiota valinnaisten vieraiden kielten kursseilla.

Linkki tutkimusentietosuojailmoitukseen: tinyurl.com/4jw2boqb

1. *

Vastauksiani saa käyttää pro gradu -tutkimukseen

2. *

Olen tutustunut tietosuojailmoitukseen

3. Ikä *

4. Sukupuoli

- Mies
 Nainen
 Muu

5. Äidinkieli *

suomi

ruotsi

muu:

6. Pääaine Turun yliopistossa *

7. Missä olet opiskellut ranskaa? *

alakoulussa

yläkoulussa

lukiossa, näin monta kurssia:

yliopistossa

muualla:

8. Mitä muita vieraita kieliä olet opiskellut? *

englanti

saksa

espanja

venäjä

italia

muu:

9. Mitä ranskan kursseja olet käynyt yliopistossa? *

10. Mitä kursseja aiot käydä? *

11. Miksi aloitit ranskan opiskelun yliopistossa? *

- Siitä on hyötyä työelämässä
- Siitä on hyötyä matkustellessa
- Se on kaunis kieli
- Kielten opiskelu on kivaa
- Haluan lähteä vaihto-opiskelemaan ranskankieliseen maahan
- Haluan muuttaa ranskankieliseen maahan
- Se on helppo tapa saada opintopisteitä
- Muu syy

12.

Jos et ole opiskellut ranskaa aiemmin, miksi et? *

- Sitä ei ollut tarjolla koulussani
- En pitänyt sitä hyödyllisenä
- En pitänyt sitä kiinnostavana
- Pidin sitä liian vaikeana
- Minulla ei ollut tarpeeksi aikaa
- Muu syy:

13. Mitä tavoitteita sinulla on ranskan opiskelun suhteen? *

- Haluan pystyä käyttämään ranskaa matkustaessani
- Haluan saada hyviä arvosanoja ranskankursseista
- Haluan lukea ranskankielistä kirjallisuutta
- Haluan katsoa ranskankielisiä elokuvia/televisiosarjoja ilman tekstityksiä
- Haluan pystyä keskustelemaan ranskaksi
- Haluan pystyä työskentelemään ranskaksi
- Haluan tutustua ranskankielisiin ihmisiin
- Haluan tutustua Ranskan tai muiden ranskankielisten maiden kulttuuriin
- Haluan vain päästä läpi tästä kurssista
- Muu:

14. Miten samaa mieltä olet väittämän kanssa? 1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä *

	1	2	3	4
Teen läksyt huolellisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keskityn tunneilla kuuntelemaan opettajaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4
Kysyn aina apua, kun en ymmärrä jotain	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen aktiivinen tunneilla (viittaa, ilmoittaudun vapaaehtoiseksi)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valmistaudun kokeisiin huolellisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pidän ranskan opiskelusta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minua jännittää puhua ranskaa tunneilla tai vastata opettajan kysymyksiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pelkään virheiden tekemistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ranska on helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pidän ranskan opettajasta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teen parhaani oppiakseni ranskaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viihdyn ranskan tunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voin kuvitella itseni puhumassa sujuvaa ranskaa tulevaisuudessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen hyvä ranskassa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Olen aktiivinen tunneilla (esim. viittaa, menen taululle tekemään tehtäviä), koska *

- se auttaa minua oppimaan
- oikein vastaaminen tuntuu hyvältä
- haluan opettajan pitävän minusta
- haluan näyttää muille, että osaan
- se vaikuttaa positiivisesti arvosanaani
- on kiusallista, jos kukaan ei viittaa
- muu syy:
- En ole aktiivinen tunneilla, koska

16. Teen kotitehtävät, koska

*

- niiden tekeminen on kivaa
- ne auttavat minua oppimaan
- olen tunnollinen opiskelija
- tuntisin häpeää/syällisyyttä, jos jättäisin ne tekemättä
- niiden tekeminen vaikuttaa arvosanaani
- muu syy:
- En tee kotitehtäviä, koska

17. Mitä muuta haluat sanoa ranskan kielestä tai sen opiskelusta?

Annexe 2. Le questionnaire traduit en français

1. J'autorise l'utilisation de mes réponses dans l'étude de mémoire de master
2. J'ai lu la déclaration de confidentialité
3. Age:
4. Sexe: homme / femme / autre
5. Langue maternelle: finnois / suédois / autre:
6. Matière principale à l'Université de Turku:
7. Où est-ce que vous avez étudié le français ?

à l'école primaire / au collège / au lycée, _ cours / à l'université / autre:
8. Quelles autres langues avez-vous étudiées ?

anglais / allemand / espagnol / russe / italien / autre:
9. Quels cours de français avez-vous pris à l'université ?
10. Quels cours prévoyez-vous de suivre ?
11. Pourquoi avez-vous commencé à étudier le français à l'université ?

C'est utile dans la vie professionnelle
C'est utile pour voyager
C'est une belle langue
C'est amusant d'étudier des langues
Je veux partir en échange dans un pays francophone
Je veux me déménager dans un pays francophone
C'est un façon facile d'obtenir des crédits
Autre:
12. Si vous n'avez pas étudié le français auparavant, pourquoi pas ?

Ce n'était pas possible à mon école
Je ne le trouvais pas utile
Je ne le trouvais pas intéressant
Je le trouvais trop difficile
Je n'avais pas assez du temps
Autre raison:
13. Quels objectifs avez-vous pour l'apprentissage du français ?

Je veux être capable d'utiliser le français quand je fais des voyages
Je veux recevoir de bonnes notes des cours du français
Je veux lire de la littérature francophone
Je veux regarder des films ou des émissions de télévision francophones sans sous-titres
Je veux être capable de converser en français
Je veux être capable de travailler en français
Je veux faire connaissance avec des francophones

Je veux faire connaissance avec la culture de la France ou des autres pays francophones
Je ne veux que réussir ce cours
Autre:

14. Est-ce que vous êtes d'accord avec ces propositions ? 1 = pas du tout d'accord, 2 = pas d'accord, 3 = d'accord, 4 = tout à fait d'accord

Je fais les devoirs attentivement
J'écoute attentivement le professeur
Je demande toujours de l'aide quand je ne comprends pas quelque chose
Je participe activement en classe (je lève la main, je me porte comme volontaire)
Je me prépare bien pour les examens
J'aime étudier le français
Je suis nerveux de parler français en classe ou de répondre aux questions du professeur
J'ai peur de commettre des erreurs
Le français est facile
J'aime bien le professeur de français
Je fais de mon mieux pour apprendre le français
Je m'amuse bien dans les cours de français
Je peux m'imaginer parler couramment le français à l'avenir
Je parle bien le français

15. Je participe activement en classe (p.e. je lève la main, je fais des exercices sur le tableau), parce que

cela m'aide à apprendre
j'aime répondre correctement
je veux que le professeur m'aime bien
je veux montrer aux autres que je sais
cela affecte ma note
c'est gênant si personne ne le fait
autre raison :
Je ne participe pas activement, parce que :

16. Je fais les devoirs, parce que

j'aime les faire
ils m'aident à apprendre
je suis un étudiant consciencieux
j'aurais de la honte si je ne les faisais pas
ils affectent ma note
autre raison:
Je ne fais pas les devoirs, parce que:

17. Est-ce qu'il y a quelque chose que vous voudriez dire sur le français ou l'apprentissage du français ?

Annexe 3. Résumé en finnois – suomenkielinen lyhennelmä

1. Johdanto

Tämä tutkielma käsittelee yliopisto-opiskelijoiden motivaatiota valinnaisen ranskan kielen opiskelussa. Valinnaisten vieraiden kielten opiskelu on vähentynyt 2000-luvulla merkittävästi sekä peruskouluissa että lukioissa (Vipunen 2018abc), ja yliopistoissakin ranskan suosio on laskenut (Grasz & Schlabach 2011). Tämän tutkimuksen kohteena ovat yliopisto-opiskelijat, jotka opiskelevat ranskaa Turun yliopiston Kieli- ja viestintäopintojen keskuksessa.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää miksi yliopisto-opiskelijat ovat valinneet ranskan ja miten heidän motivaationsa näkyy kursseilla.

2. Teoriatausta

Suomalaisten opiskelijoiden motivaation ymmärtämiseksi on hyvä tutustua suomalaiseen kieltenopetukseen. Suomalaisessa koulussa kielet jaetaan kahteen ryhmään: alakoulussa alkaviin A-kieliin ja myöhemmin alkaviin B-kieliin. Kaikille pakollisen A1-kielen opiskelu on aiemmin aloitettu yleensä kolmannella luokalla, mutta vuodesta 2020 alkaen sen opiskelu aloitetaan jo ensimmäisellä luokalla. 2000-luvulla tämä pakollinen vieras kieli on ollut englanti noin 90 prosentilla oppilaista. Toinen kotimainen (B1) on myös pakollinen ja senkin aloitusta on aikaistettu - nykyään sekin alkaa jo peruskoulussa, yleensä kuudennella luokalla. (SUKOL s.d.).

Edellä mainittujen pakollisten kieliopintojen lisäksi on mahdollista opiskella muitakin kieliä. Kielitarjonta vaihtelee huomattavasti eri koulujen välillä, mutta yleisimpiä vaihtoehtoja ovat perinteisesti olleet saksa ja ranska, nykyään myös espanja. Joissakin kouluissa on tarjolla myös venäjää, italiaa ja latinaa. Alakoulussa alkava A2-kielen opiskelu on paljon yleisempää kuin yläkoulussa alkavan B2-kielen: vuonna 2018 28 % viidesluokkalaisista opiskeli A2-kieltä, kun taas yläkoululaisista vain 11 % opiskeli B2-kieltä vuonna 2017. Lukiossa alkavien B3-kielten suosio on myös laskussa. (SUKOL s.d.)

Yliopistossa kieliopintoja on kahdenlaisia: kieli- ja käännöstieteiden laitoksessa suoritettavat pää- tai sivuaineopinnot ja kielikurssit, joita tämä tutkimus koskee. Toisin kuin pää- tai sivuaineopinnot kielessä, kielikurssit ovat pääsääntöisesti avoimia kaikkien alojen opiskelijoille. Turun yliopistossa nämä kielikurssit suoritetaan Kieli- ja viestintäopintojen keskus KieVissä. Kaikkien alojen opintoihin kuuluu pakollisia kieliopintoja, joihin kuuluu

molempien kotimaisten kielten lisäksi vähintään yhtä vierasta kieltä. Turun Kauppakorkeakoulussa kieliopinointoihin kuuluu kaksi pakollista vierasta kieltä, minkä takia KieVin kurssitarjontaan kuuluu useita kauppakorkeakoulun opiskelijoille suunnattuja ranskan kursseja.

Motivaatiosta ja sen roolista kielenoppimisessa on olemassa useita eri teorioita. Yksi keskeisimmistä teorioista jakaa motivaation *instrumentaaliseen* ja *integratiiviseen* (Gardner & Lambert 1972). Instrumentaalisesti motivoituneelle opiskelijalle kieli on vain väline, jolla saavuttaa jokin tavoite, kun taas integratiivisesti motivoitunut opiskelija haluaa kommunikoida kyseistä kieltä puhuvien ihmisten kanssa ja päästä osaksi heidän yhteisöään. Kumpikaan näistä motivaation lajeista ei ole itsessään toista parempi, vaan kumpikin voi johtaa hyviin oppimistuloksiin. Ne eivät myöskään sulje toisiaan pois - opiskelijalla voi olla useita syitä opiskella kieltä.

Deci ja Ryan (1985, 2015, 2020) ovat kehittäneet itsemääräämisteorian, jonka mukaan motivaatio voi olla sisäistä tai ulkoista, ja ulkoista motivaatiota on neljää eri tyyppiä. Ulkoisesti motivoitunutta opiskelijaa ohjaavat palkinnot tai rangaistukset, kun taas sisäisesti motivoitunut opiskelija pitää kielen opiskelua itsessään nautinnollisena tai kiinnostavana. Itsemääräämisteorian mukaan ollakseen motivoitunut oppilaan täytyy tuntea itsensä päteväksi. Tehtävien pitää olla juuri sopivan haastavia, sillä liian vaikeat lannistavat ja liian helpot eivät synnytä onnistumisen tunnetta.

Dörnyei (2001) kuvaa motivaation kolmivaiheisena prosessina. Esitoiminnallisessa vaiheessa aloitetaan toiminta (esim. opiskelija ilmoittautuu ranskan kurssille), toiminnallisessa vaiheessa työskennellään (opiskelija käy tunneilla ja tekee läksyt) ja jälkitoiminnallisessa vaiheessa arvioidaan toiminnan onnistumista ja mielekkyyttä (opiskelija on tyytyväinen suoritukseensa ja päättää jatkaa opiskelua).

Motivaatioon vaikuttaa Dörnyein (2001) mukaan eniten opettaja. Opettajan tulee suhtautua työhönsä ja opetettavaan aineeseen positiivisesti, sillä hänen asenteensa tarttuu helposti oppilaisiin. Lisäksi opettajan tulisi osoittaa kiinnostusta oppilaita ja heidän menestystään kohtaan. Opettajan lisäksi luokan ilmapiiri vaikuttaa oppilaiden motivaatioon: oppilaiden pitää kokea, että heitä ei tuomita tai pilkata virheistä. Tunteet vaikuttavat motivaatioon: esim. pelko ja häpeä vähentävät sitä, kun taas ilo ja ylpeys omista taidoista vahvistavat sitä (Méndez-Aguado ym. 2020).

3. Aineisto ja metodi

Aineiston keräämiseen käytettiin Webropol-alustalla luotua sähköistä kyselyä. Kyselyyn vastasi 27 Turun yliopiston opiskelijaa, joista enemmistö opiskelee kauppakorkeakoulussa. Osallistujat olivat pääosin 20–27-vuotiaita. Suurin osa osallistujista oli opiskellut ranskaa jo perusasteella. Kysely koostui kahdesta osasta, joista ensimmäinen keräsi taustatietoja ja toinen tutki motivaatiota (koko kysely liitteessä 1). Motivaatiota koskevassa osassa on kuusi monivalintakysymystä, yksi Likert-skaalaa käyttävä kysymys ja lopuksi avoin kysymys, jossa osallistujilla on mahdollisuus kommentoida vapaasti ranskan opiskelua.

Monivalintakysymyksissä on mahdollista valita monta vastausvaihtoehtoa sekä lisätä oma vastaus, mikäli valmiit vastausvaihtoehdot eivät riitä. Kysymykset käsittelevät syitä ranskan valitsemiseen, tavoitteita ranskan opiskelun suhteen, asenteita ja opiskelustrategioita, osallistumista tunteilla ja kotitehtävien tekemistä. Tulokset luokitellaan pääosin itsemääräytymisteorian (Deci & Ryan 2015) kategorioiden mukaan ja niiden analyysiin käytetään sekä määrällisiä että laadullisia keinoja. Tuloksia vertaillaan muihin samankaltaisiin tutkimuksiin, kuten Kiehelä (2021), Hurskainen ja Ylönen (2015) ja Grasz ja Schlabach (2011).

4. Tulokset ja analyysi

Ranskan valintaa käsittelevä kysymys paljasti, että osallistujat ovat valinneet ranskan monista eri syistä. Suurin osa (80 %) vastasi valinneensa ranskan, koska siitä on heille hyötyä työelämässä. Tämä tulos paljastaa huomattavan eron yliopisto-opiskelijoiden ja lukiolaisten välillä: Kiehelän (2021) kyselyyn vastanneista lukiolaisista vain viidesosa mainitsi työelämän hyödyn motivoivan heitä. Osallistujamme eroavat lukiolaisista myös siinä, että vaihto-opiskelu tai ranskankieliseen maahan muuttaminen motivoivat heitä paljon enemmän. Seuraavaksi yleisimmät vastaukset olivat “siitä on hyötyä matkustaessa” (ulkoinen tai integratiivinen motivaatio) ja “se on hauskaa” (sisäinen motivaatio). Myös neljänneksi suosituin vastaus (“kielten opiskelu on hauskaa”) edustaa sisäistä motivaatiota. Kaikkein vähiten suosittu vastaus edustaa sekin ulkoista motivaatiota: neljä vastasi valinneensa ranskan, koska se on helppo tapa saada opintopisteitä. Lähes kaikki osallistujamme aloittivat ranskan opiskelun jo peruskoulussa, joten saimme vain vähän vastauksia kysymykseen “Miksi et ole opiskellut ranskaa aiemmin?”. Tulokset olivat samankaltaisia kuin Kiehelällä (2021): ajanpuute oli yleisin syy.

Seuraava kysymys paljasti, että osallistujilla on paljon erilaisia tavoitteita ranskan opiskelun suhteen: osallistujat valitsivat keskimäärin 5,6 vastausta kysymykseen. Lähes kaikki (25) haluaisivat pystyä keskustelemaan ranskaksi, ja melkein yhtä moni (23) haluaisi pystyä käyttämään ranskaa matkustellessa. Vaikka edellisessä kysymyksessä työelämä oli kaikkein yleisin motivaattori, tähän kysymykseen vain 14 vastasi “haluan pystyä käyttämään työskentelemään ranskaksi”. Osallistujista 21 haluaa tutustua ranskankielisten maiden kulttuuriin ja 15 ranskankielisiin ihmisiin. Suurin osa vastaajista haluaisi myös lukea kirjallisuutta ranskaksi ja katsoa ranskankielisiä elokuvia tai televisiosarjoja ilman tekstityksiä, mikä kertoo heidän tavoittelevan korkeaa taitotasoa. Vähiten suosituimmat vastausvaihtoehdot olivat ne, jotka edustivat kaikkein ulkoisinta motivaatiota: hyvät arvosanat ja kurssista läpi pääseminen eivät motivoi yliopisto-opiskelijoita yhtä paljon kuin kulttuuriin ja integratiiviseen motivaatioon liittyvät tavoitteet.

Seuraavassa kysymyksessä osallistujat lukivat väitteitä ja vastasivat olevansa joko täysin eri mieltä, eri mieltä, samaa mieltä tai täysin samaa mieltä väitteen kanssa. Väitteet käsittelivät opiskelustrategioita (esim. “teen läksyt huolellisesti”), asenteita (“ranska on helppoa”) ja tunteita (“pelkään virheiden tekemistä”). Väitteet 1–5 käsittelivät opiskelustrategioita, eli sitä miten opiskelijoiden motivaatio näkyy kursseilla; mitä he tekevät saavuttaakseen tavoitteensa. Suurin osa vastasi tekevänsä parhaansa oppiakseen ranskaa, ja suuri enemmistö tekee läksyt huolellisesti, valmistautuu hyvin kokeisiin ja kuuntelee opettajaa tunneilla. Sen sijaan avun pyytäminen ja aktiivinen osallistuminen tunneilla jakoivat osallistujat kahtia: noin puolet ei tee kumpaakaan. Tämä liittyy todennäköisesti siihen, että enemmistö oli samaa mieltä väitteiden “pelkään virheiden tekemistä” ja “minua jännittää puhua ranskaa tunneilla ja vastata opettajan kysymyksiin” kanssa. Nämä vastaukset näyttävät, miten negatiiviset tunteet (kuten pelko ja jännitys) voivat estää opiskelijaa toimimasta ja siten vaikuttavat oppimiseen (vrt. Méndez-Aguado ym. 2020). Suurin osa vastasi pitävänsä ranskan opettajasta ja viihtyvänsä hyvin tunneilla, joten todennäköisesti opettaja ja luokan ilmapiiri eivät ole syyllisiä osallistujien jännitykseen ja virheiden pelkoon. Osallistujat pitävät ranskan opiskelusta, mutta eivät pidä sitä helppona eivätkä luota omiin ranskan taitoihinsa. Tästä huolimatta suurin osa toivoo puhuvansa tulevaisuudessa sujuvaa ranskaa, eli kielen vaatavuus ei ole lannistanut opiskelijoita.

Suurin syy aktiiviseen osallistumiseen oppitunneilla on halu välttää negatiivisia tunteita: enemmistö vastasi osallistuvansa, koska pitävät sitä kiusallisena, jos kukaan ei vastaa opettajalle. Toiseksi yleisin syy oli “koska se auttaa minua oppimaan”. Molemmat ovat

esimerkkejä instrumentaalista motivaatiosta, jossa rangaistus (kiusallisuuden tunne) tai palkinto (oppiminen) tulevat yksilön sisältä. Sen sijaan neljänneksi yleisin vastaus “koska se vaikuttaa arvosanaani” edustaa tapausta, jossa palkinto tulee yksilön ulkopuolelta. Yhtä yleinen oli sisäistä motivaatiota edustava vastaus “oikein vastaaminen tuntuu hyvältä”. Vain muutamaa motivoi se, että haluaa näyttää muille osaavansa tai se, että haluaa opettavan pitävän hänestä. Kolmasosa vastasi, ettei osallistu aktiivisesti tunneilla. Suurin osa näistä osallistujista perusteli vastaustaan sillä, että pelkää virheiden tekemistä eikä luota omiin taitoihinsa.

Läksyjen tekemiseen vaikuttavat syyt eroavat tuntiaktiivisuuden syistä. Tähänkin kysymykseen moni vastasi, että heitä motivoi halu välttää negatiivisia tunteita (häpeää tai syyllisyyttä), mutta se oli vasta kolmanneksi yleisin vastaus. Yleisin oli “ne auttavat minua oppimaan” ja toiseksi yleisin “olen tunnollinen opiskelija”. Näistä jälkimmäinen on lähellä sisäistä motivaatiota: opiskelijat eivät tarvitse palkintoja tai rangaistuksia tehdäkseen läksyt. Kuitenkin täysin sisäinen motivaatio (“niiden tekeminen on kivaa”) motivoi vain neljää osallistujaa. Sen sijaan täysin ulkoinen motivaatio (“ne vaikuttavat arvosanaani”) motivoi kahdeksaa osallistujaa.

5. Yhteenveto

Tässä tutkielmassa selvitettiin yliopisto-opiskelijoiden motivaatiota opiskella ranskaa valinnaisena kielenä Kieli- ja viestintäopin keskuksessa. Tarkoitus oli selvittää, miksi osallistujat ovat valinneet ranskan, ja miten heidän motivaationsa näkyy opiskelun aikana. Tutkimus toteutettiin Webropol-sivuston avulla luodulla kyselyllä, joka koostui pääosin monivalintakysymyksistä. Kyselyyn vastasi 27 Turun yliopiston opiskelijaa.

Yleisin syy ranskan valitsemiseen oli sen hyödyllisyys työelämässä, mutta myös matkustamiseen ja sisäiseen motivaatioon liittyvät syyt olivat yleisiä. Osallistujilla oli ranskan opiskelun suhteen monia erilaisia tavoitteita. Näistä yleisimmät eivät vaatineet korkeaa taitotasoa, kuten keskustelu, matkustelu ja kulttuuriin tutustuminen. Mitä tulee motivaatioon opiskelun aikana, osallistujat ovat valmiita näkemään vaivaa kotona (tekemällä läksyt, lukemalla kokeeseen), mutta tunneilla osallistumisesta häiritsee virheiden pelko ja jännittäminen. Enemmistö suhtautuu positiivisesti ranskan opiskeluun, mutta ei pidä sitä helppona. Erityisesti opettajaan suhtaudutaan todella positiivisesti. Tuntiaktiivisuuteen ja läksyjen tekemiseen vaikuttavat suuresti halu välttää negatiivisia tunteita (esim. häpeää) ja tunne siitä, että kyseinen aktiviteetti auttaa oppimaan.