



TURUN
YLIOPISTO

L'anxiété langagière en contexte multilingue

Matias Saviaro

Mémoire de master

Programme de master : Français langue étrangère : approche discursive, Département de français

Institut de langues et de traduction

Faculté des Lettres

Université de Turku

Mai 2024

UNIVERSITÉ DE TURKU

Institut de langues et de traduction / Faculté des Lettres

SAVIARO MATIAS : L'anxiété langagière en contexte multilingue

Mémoire de master, 64 p. (13 p. d'annexes)

Département de français

Programme de master : Français langue étrangère : approche discursive (double diplôme),

Département de français

Mai 2024

L'objectif de cette étude est d'explorer le lien entre le répertoire linguistique et l'anxiété langagière chez les étudiants finlandais. L'anxiété langagière est un phénomène où un apprenant d'une langue étrangère ressent des sentiments de l'anxiété ou la nervosité quand il est dans la classe de langue ou dans des situations sociales où il doit utiliser la langue étrangère. En utilisant une échelle d'anxiété langagière développée par Horwitz et al. (1986) et une échelle de motivation pour l'apprentissage des langues de Gonzalez et Lopez (2016), nous avons mesuré si les étudiants ressentent ces sentiments.

Le contexte finlandais, avec son apprentissage obligatoire de plusieurs langues, fournit un cadre intéressant pour étudier la motivation à apprendre deux langues ainsi que l'impact des environnements d'apprentissage formels et informels. Nous avons cherché à évaluer la motivation et l'anxiété langagière, supposant un lien entre le niveau de répertoire linguistique, l'anxiété langagière et la motivation. Nous avons formulé l'hypothèse qu'un répertoire linguistique plus avancé serait lié à une moindre anxiété linguistique et à une motivation plus élevée. Nous avons également examiné s'il existait une différence de motivation entre l'apprentissage formel et informel, postulant que l'apprentissage informel serait plus motivant pour les participants.

Nous avons envoyé un questionnaire à des étudiants finnophones, ce qui recueilli 177 réponses et interviewé neuf participants répartis en trois catégories d'anxiété langagière : ceux qui ressentent beaucoup d'anxiété, ceux qui ressentent un peu d'anxiété et ceux qui ne ressentent pas d'anxiété. Dans chaque catégorie, nous avons eu trois personnes et nous avons le but d'avoir des réponses si variées que possible.

Nos résultats suggèrent que nos hypothèses sont partiellement validées, bien que les liens entre le répertoire linguistique, l'anxiété langagière et la motivation ne soient pas aussi forts que prévu. Malgré quelques limitations (p. ex. le temps et l'autoévaluation des compétences linguistiques), cette étude offre des perspectives intéressantes sur l'apprentissage des langues en Finlande et des pistes pour améliorer le système éducatif (p. ex. l'addition plus de manières de l'apprentissage informel), ainsi que des orientations pour de futures recherches.

Mots-clés : anxiété langagière, apprentissage formel, apprentissage informel, motivation, multilinguisme, plurilinguisme, répertoire linguistique

Table des matières

1. Introduction	3
2. Contextualisation	5
3. Cadre théorique	8
3.1. L'anxiété langagière	8
3.2. Les langues en contact.....	11
3.3. La motivation et l'attitude	15
3.3.1. La motivation intrinsèque.....	15
3.3.2. La motivation extrinsèque	17
3.3.3. L'amotivation et l'attitude envers l'apprentissage des langues	18
3.4. L'apprentissage formel et informel	19
4. Corpus et méthode d'analyse	23
4.1. Collecte des données	24
4.2. Méthode d'analyse	25
5. Résultats d'analyse	27
5.1. La motivation chez les personnes interrogées	29
5.2. L'anxiété langagière selon les réponses au questionnaire.....	34
5.3. Analyse des entretiens	39
5.3.1. Niveau haut d'anxiété langagière	39
5.3.2. Niveau moyen d'anxiété langagière	43
5.3.3. Niveau bas d'anxiété langagière	47
6. Discussion	51
7. Conclusion	58
Bibliographie	60
Webographie	63
Annexes	i
Annexe 1. Le questionnaire (en finnois et en français).....	i
Annexe 2. Les questions des entretiens (en finnois et en français)	vi
Annexe 3. Résumé en finnois – Suomenkielinen tiivistelmä.....	viii

Liste des figures

Figure 1. Les régions mono- et bilingues en Finlande	6
Figure 2. Les moyens de Q28.....	52
Figure 3. Les moyens de Q32.....	53
Figure 4. Les moyens de Q43.....	54

Liste des tableaux

Tableau 1. Le nombre des langues étrangères maîtrisées par la population entre 18 et 64 ans en 2017. 7	
Tableau 2. Les informations de base des participants	28
Tableau 3. La liste des langues mentionnées par les participants	28
Tableau 4. La motivation extrinsèque	29
Tableau 5. La motivation intrinsèque.....	30
Tableau 6. Affirmations positives sur l'AL.....	34
Tableau 7. Affirmations négatives sur l'AL.....	35

1. Introduction

Le multilinguisme est une réalité de la vie en Finlande, car le pays a deux langues officielles, le finnois et le suédois. Le terme de multilinguisme réfère à une communauté ou une société dans laquelle plusieurs langues sont utilisées simultanément. Dans une société multilingue, les gens sont souvent plurilingues, c'est-à-dire les habitants maîtrisent plusieurs langues (Da Silva 2022). Cependant, dans le contexte finlandais, les gens ne sont pas souvent motivés d'apprendre les deux langues nationales (le finnois et le suédois) au même niveau parce que l'anglais est un lingua franca dans le monde, donc la maîtrise de l'anglais est vue comme étant plus utile que celle des autres langues. Cela peut avoir un effet de créer des **attitudes** assez négatives, ainsi qu'affecter le niveau de la **motivation**. Pourtant, les deux langues officielles seraient importantes à maîtriser en plus de l'anglais. Aussi, les autorités éducatives ont des soucis concernant la motivation d'apprendre des langues en général et l'idée fautive de la supériorité de l'anglais (Nissilä & Tikkanen 2021).

Par nos expériences dans la société finlandaise, nous avons noté qu'il y a un phénomène qui affecte la plupart des Finlandais, à savoir **l'anxiété langagière**. L'anxiété langagière réfère à un type de nervosité qui se manifeste quand on apprend ou utilise une langue étrangère (cf. plus loin). L'apprenant peut avoir des sentiments d'anxiété par exemple quand il doit parler une langue étrangère ou quand il doit faire un examen en utilisant cette langue. Ces sentiments de l'anxiété peuvent être causés par plusieurs faits comme la personnalité du locuteur, l'évaluation (en contexte scolaire) ou les expériences antérieures. Dans ce mémoire de master, nous cherchons à savoir si la maîtrise de plusieurs langues affecte le niveau de l'anxiété quand on utilise une langue étrangère. L'objectif est d'examiner si l'anxiété langagière se réduit chez des personnes plurilingues. Nos questions de recherche sont :

- 1) « Le plurilinguisme affecte-il l'anxiété langagière ? » ;
- 2) « Quel est le lien entre l'anxiété langagière et la motivation ? » et
- 3) « Comment le niveau de la motivation diffère-t-il entre l'apprentissage formel et informel ? »

Nous avons choisi ces questions de recherche parce que nous sommes intéressé par l'effet du plurilinguisme sur le niveau de l'anxiété langagière. Les personnes qui maîtrisent trois ou même quatre langues ressentent moins d'anxiété en utilisant une langue étrangère grâce à

leurs compétences développées, qui résultent du contact avec plusieurs langues (Thompson & Khawaja : 116). L'apprentissage des langues est fortement lié à la motivation, mais nous sommes intéressés de voir si l'anxiété langagière influence le niveau de motivation chez des apprenants. Enfin, l'apprentissage formel et informel nous intéressent en raison du contexte finlandais où il semble être une situation commune que les deux langues officielles soient mieux maîtrisées si elles sont apprises de manière informelle.

La raison pourquoi nous considérons les deux formes d'apprentissage, c'est parce que selon Leena Nissilä, la directrice du Centre d'études des langues et la communication de l'Université d'Helsinki, l'apprentissage informel est plus fortement présent dans la vie des jeunes et des enfants grâce aux réseaux sociaux (Nissilä & Tikkanen 2021). L'apprentissage *informel* se réfère à l'apprentissage inconscient, donc via les jeux vidéo, les séries et films ou les réseaux sociaux par exemple. Cela soutient l'apprentissage *formel*, donc l'apprentissage dans une classe de langue, notamment en développant la compréhension orale et écrite. Les deux sont importantes pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Sur la base des études antérieures, nous pouvons formuler les hypothèses suivantes :

- 1) Le plurilinguisme est un facteur facilitant sur l'anxiété langagière ;
- 2) Les apprenants plus motivés ressentent moins d'anxiété langagière, tandis que l'anxiété langagière peut réduire le niveau de la motivation, et
- 3) Les deux formes d'apprentissage sont importantes, mais l'apprentissage formel a le plus de probabilités de réduire le niveau de la motivation ou de créer de l'anxiété langagière chez l'apprenant.

Nous pensons que l'anxiété langagière peut être facilitée par l'apprentissage et/ou la maîtrise de plusieurs langues. Les différents systèmes linguistiques, la motivation et l'attitude, ainsi que l'apprentissage formel et informel sont des facteurs centraux qui influencent le processus de l'apprentissage, mais également le niveau de l'anxiété chez un apprenant. C'est pourquoi ce sont des facteurs importants à considérer dans notre mémoire. Il est également important d'apprendre plus sur ce phénomène très commun parmi les apprenants et développer des manières de réduire l'anxiété. Selon MacIntyre (2017), le haut niveau de l'anxiété chez un apprenant a un effet débilisant sur le processus de l'apprentissage, donc il est important que les enseignants soient conscients de ses effets sur l'apprentissage, mais également des stratégies possibles avec lesquelles ils peuvent réduire d'anxiété chez leurs apprenants.

Quant à la structure de ce mémoire de master, nous commencerons par discuter la situation linguistique en Finlande, car notre étude a été effectuée dans ce pays. Puis, nous discutons les termes et les concepts les plus importants pour notre étude à la lumière des études antérieures. Ces concepts incluent 1) *l'anxiété langagière*, 2) *les langues en contact*, 3) *la motivation et l'attitude envers l'apprentissage des langues* et finalement, 4) *l'apprentissage formel et informel*. Nous avons choisi ces concepts, car nous explorons la relation entre l'anxiété langagière et le répertoire linguistique, qui sont fortement liés à la motivation, l'attitude et la méthode de l'apprentissage. Pour ce qui est de notre étude, nous présentons la collecte du corpus et notre méthode d'analyse utilisée, les résultats et l'analyse des résultats. Puis, nous discutons les résultats, des défauts possibles de notre étude et donnons des idées (formulées par les participants) sur comment le niveau d'anxiété pourrait être réduit. Finalement, nous concluons nos pensées et comment et pourquoi ce sujet devrait être étudié plus à l'avenir.

2. Contextualisation

Cette recherche est effectuée en Finlande, pays où tout le monde doit apprendre au moins deux langues étrangères à l'école : l'une des langues officielles et une autre langue étrangère, ce qui est le plus souvent l'anglais. La Finlande est un des pays officiellement bilingues en Europe. En effet, le pays ayant deux langues officielles (le finnois et le suédois), les élèves finnophones apprennent le suédois et (souvent) l'anglais, alors que les suédophones apprennent le finnois et (souvent) l'anglais. En 2020, un peu plus 5 % de la population (environ 288 000 personnes) parlait le suédois comme leur langue maternelle en Finlande (www1). Cependant, les statistiques montrent un grand déséquilibre dans la situation linguistique en Finlande quant à l'apprentissage des langues étrangères : en 2017, 98 % des lycéens étudiaient l'anglais depuis l'école primaire, tandis que seulement 8 % étudiaient le suédois et 5,5 % le finnois (www2).

Le bilinguisme est un concept complexe ayant plusieurs définitions (Bijeljic-Babic 2017 : 21). Une définition simple du bilinguisme serait la situation linguistique où une personne parle deux langues couramment. Dans le contexte finlandais, il existe un *bilinguisme officiel*, car il s'agit d'une situation où la société pratique concurremment deux langues, le finnois et le suédois. En Finlande, le suédois a un statut officiel qui est visible, par exemple, dans les rues de la Finlande dans les panneaux de signalisation (la langue plus parlée dans la communauté est visible premièrement) et par le fait que les habitants suédophones ont le droit de recevoir

du service en leur langue maternelle dans les magasins et dans les établissements de l'État. Le suédois est également la langue d'enseignement dans certains établissements, par exemple l'université suédophone (Université d'Åbo Akademi). Pourtant, le suédois est plus présent dans certaines villes du pays, notamment à l'Ouest de la Finlande, alors qu'il est absent à l'Est.

La figure 1 représente des régions mono- et bilingues en Finlande et cela illustre la division linguistique en Finlande (www3). Le couleur blanc représente des régions monolingues avec le finnois comme la langue dominante. Le bleu clair est des régions dominées par le finnois, mais le suédois comme la langue minoritaire, le bleu réfère aux régions dominées par le suédois avec le finnois comme la langue minoritaire et le bleu foncé illustre des régions monolingues avec le suédois comme la langue dominante. Le marron au nord réfère aux régions avec le finnois comme la langue dominante, mais où le sami est une langue minoritaire (voir aussi plus loin).

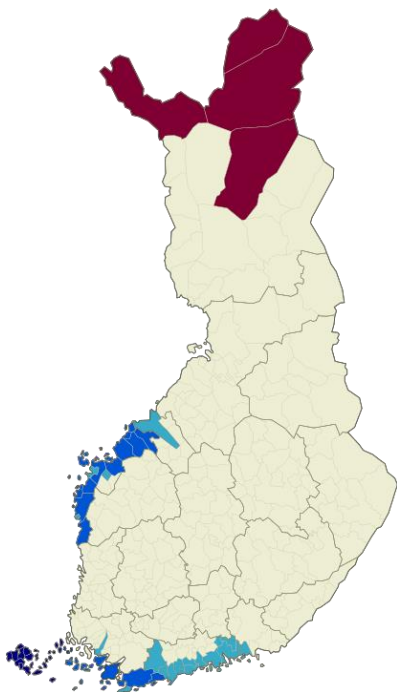


Figure 2. Les régions mono- et bilingues en Finlande (www3)

Les villes plus grandes sont souvent complètement bilingues, mais le suédois est rarement présent dans les petites villes ou dans la plupart de la Finlande. Même si la langue suédoise a un statut officiel, les attitudes envers elle peuvent être souvent assez négatives chez les finnophones. Souvent, l'apprentissage du suédois est senti comme une obligation et inutile, raison pour laquelle l'attitude vis-à-vis de la langue est négative (www4). Cette attitude

négative envers la langue crée une situation linguistique en Finlande où la majorité de la population finnophone ne maîtrise pas bien une des langues nécessaires dans la société, ce qui à son tour devient une situation de l'inégalité. Par conséquent, la maîtrise du suédois serait nécessaire pour l'égalité linguistique. Pourtant, l'inégalité linguistique est visible inversement dans les régions plus au nord-ouest, où le suédois est la langue dominante (cf. figure 1) et la population suédophone ne maîtrise pas suffisamment le finnois.

Même si la Finlande est un des pays officiellement bilingues en Europe, il y a plusieurs langues qui influencent la société finlandaise. Le concept de **multilinguisme** réfère à une communauté dans laquelle plusieurs langues sont parlées (Da Silva 2022). Le suédois n'est pas présent partout en Finlande, alors que l'anglais l'est, même s'il n'a pas de statut officiel. En outre, il est souvent bien maîtrisé grâce à sa disponibilité via les médias, entre autres. La Finlande a également une langue minoritaire, le sami, qui influence toujours la vie au nord (cf. figure 1). De plus, l'augmentation de l'immigration a apporté beaucoup de langues différentes (le russe, l'estonien, l'arabe parmi d'autres) en Finlande. Cependant, dans notre mémoire de master, nous nous concentrons sur le multilinguisme au niveau du finnois, du suédois et de l'anglais parce que ces trois langues sont enseignées à tout le monde à l'école.

Le concept de **plurilinguisme** est un fait réel dans la vie quotidienne des Finlandais. Le plurilinguisme réfère à un individu qui s'exprime en plusieurs langues (Da Silva 2022). Les Finlandais devraient obtenir le niveau B1-B2 (www5 ; voir aussi CEFR 2001) dans la seconde langue officielle et au moins B2 en anglais (la situation la plus commune) quand ils quittent le collège (www6), mais la réalité est souvent que la majorité maîtrise bien seulement une langue, l'anglais. Le problème est que le pays est multilingue et il serait nécessaire d'avoir les compétences intermédiaires au moins à ce niveau dans les langues officielles en plus de l'anglais mais ce niveau n'est pas toujours atteint.

Le tableau 1 montre le nombre des langues étrangères maîtrisées par la population ayant entre 18 et 64 ans en 2017 (www7). Ici, une langue étrangère réfère à une langue qui n'est pas la langue maternelle et il est important de noter que les personnes ayant des compétences linguistiques limitées ont été incluses.

Tableau 1. Le nombre des langues étrangères maîtrisées par la population entre 18 et 64 ans en 2017.

Le nombre de langues étrangères maîtrisées	Une langue	Deux	Trois	Quatre ou plus
	15 %	33 %	26 %	19 %

La combinaison la plus commune concernant deux langues maîtrisées est l'anglais et le suédois qui sont maîtrisées par environ 2,2 millions de Finlandais. Le tableau montre le déséquilibre linguistique, car seulement 33 % de la population maîtrise deux langues, parmi lequel le niveau de compétences n'est pas équilibré. Pourtant, il est important de noter que les gens expriment leur niveau de compétence de manières différentes et souvent, le niveau de compétence exprimé est plus bas que dans la réalité – les répondants sous-évaluent facilement leur niveau de compétences. La Finlande a une population de 5,5 millions habitants et seulement 2,2 millions de personnes affirment qu'ils maîtrisent deux langues, même si tout le monde devrait apprendre deux langues étrangères à l'école.

Selon Nissilä et Tikkanen (2021), la situation linguistique majoritairement dominée par l'anglais est un fait qui a créé des inquiétudes chez des experts en Finlande. Beaucoup de gens pensent que l'anglais est la seule langue dont ils ont besoin dans la vie. L'apprentissage des autres langues que l'anglais est en train de baisser et les options des langues dans les municipalités varient considérablement (Värri 2023), ce qui, à son tour, crée des inégalités entre des jeunes et des enfants concernant leurs choix. Les enseignants des langues voudraient que la situation linguistique s'améliore en Finlande et que la richesse de la maîtrise des langues soit effective.

3. Cadre théorique

Le cadre théorique de notre mémoire de master traite des différents aspects de l'anxiété langagière (3.1), du contact des langues et de la manière dont ces langues s'affectent l'une l'autre aux différents niveaux (3.2). De plus, nous nous intéressons aussi à la motivation et à ses différents aspects (3.3). Finalement, nous discutons l'apprentissage formel et informel, par rapport auquel nous traitons des sujets comme l'effet de l'évaluation et l'effet de l'apprentissage basé sur les jeux au niveau de l'anxiété langagière (3.4).

3.1. L'anxiété langagière

L'anxiété langagière est un phénomène commun dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (L2) et elle est étudiée depuis des décennies (MacIntyre & Wang 2020 : 175). L'anxiété elle-même est une émotion négative qui est caractérisée par des sentiments de tension, des pensées inquiètes et des changements physiques. Horwitz et al. (1986 : 128) définissent l'anxiété langagière comme « un ensemble distinct de perceptions de soi, de

croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage des langues en classe, découlant du caractère unique du processus d'apprentissage des langues » (notre traduction). Plus spécifiquement, l'anxiété est souvent divisée en deux types : l'anxiété *caractéristique* (angl. *trait*) et l'anxiété *situationnelle* (angl. *state*). Le premier type réfère à la tendance de ressentir de l'anxiété plus facilement que les autres, tandis que le deuxième type est lié à la situation spécifique (MacIntyre 2017 : 12).

Puisque l'anxiété est une réaction émotionnelle (MacIntyre & Wang 2020 : 175-176), il est important que la source de l'anxiété soit définie et comprise. Il est également important de savoir que l'anxiété langagière (dorénavant AL) peut être divisée en quatre catégories, selon les compétences linguistiques (la production orale et écrite, ainsi que la compréhension orale et écrite) et selon les trois niveaux de l'apprentissage (l'input, le traitement et l'output) (Łuszczynska 1970). Dans le cas de notre mémoire, l'anxiété est liée à l'apprentissage et à l'utilisation d'une L2 (Botes et al. 2020 : 27), donc l'AL peut être définie comme *anxiété situationnelle*.

L'AL peut être causée par beaucoup de raisons variées. En classe de langue, l'AL est souvent liée à la peur de perdre la face sociale devant ses pairs ou l'enseignant, ou l'échec dans un examen (l'anxiété de test ; angl. *test anxiety*). La perte de la face réfère aux situations où l'apprenant se sent gêné (MacIntyre 2017 : 21). Les causes pour l'AL peuvent être également liées à la faible confiance en soi, la peur des erreurs ou à la timidité. L'AL peut se manifester aussi dans les situations sociales comme parler avec un natif ou des expériences négatives antérieures, par exemple, l'enseignant donne du feedback d'une manière dévalorisante (*ibid.*). Pourtant, nous croyons que l'AL peut être également causée par le manque de motivation et l'attitude négative envers la L2. En outre, le niveau insuffisant du vocabulaire ou la méthode d'évaluation, par exemple, peuvent être des raisons pour lesquelles l'apprenant se sent anxieux. Les raisons pour l'AL sont variées et complexes, mais tout aussi importantes que les raisons, ce sont les conséquences qui s'ensuivent.

En général, il est admis que l'AL est négativement corrélée avec la performance en L2 (Zhang 2019 : 763 ; voir aussi Łuszczynska 1970 : 60). Selon Botes et al. (2020 : 30-31), les effets débilissants de l'AL découlent des déficits du début du processus d'apprentissage d'une langue étrangère. L'AL affecte le processus de l'apprentissage à tous les niveaux : input, traitement et output (MacIntyre 2017 : 17 ; voir aussi Łuszczynska 1970 : 64-66). Au niveau de l'input, l'anxiété filtre l'information, faisant que toute l'information n'entre pas dans l'étape du

traitement. La raison pour l'effet débilant au niveau de l'input consiste souvent dans le fait que l'apprenant a beaucoup de pensées non pertinentes pour la tâche. Au niveau du traitement, la vitesse et la qualité de l'apprentissage peuvent être affectées. L'AL affecte, entre autres, la mémoire de travail : l'anxiété fonctionne comme un filtre, donc l'information ne reste pas dans la mémoire à long terme. Si la mémoire de travail est trop sollicitée ou si le filtre est trop élevé, l'empreinte, c'est-à-dire le transfert d'informations vers la mémoire à long terme, ne se produit pas. Aussi, si le filtre est élevé, la mémoire de travail ne peut pas récupérer les informations de la mémoire à long terme pour la production d'une langue étrangère, par exemple. L'AL affecte la performance cognitive, notamment quand la tâche est complexe et exigeante (Derakshan & Eysenck 2009 : 168), ce qui peut affecter l'apprentissage. Enfin, la qualité de l'output peut être influencée par l'anxiété. L'AL débilite des activités orales en classe, par exemple, l'AL interfère notamment avec la précision grammaticale et la capacité d'interprétation chez l'apprenant pendant les activités orales. En outre, l'AL est un prédicateur fort pour l'aisance à l'oral et les apprenants anxieux peuvent être moins efficaces dans l'encodage de leur message dans la langue étrangère (MacIntyre & Wang 2020 : 179).

Les recherches ont montré que l'âge influence plusieurs aspects de la réussite dans l'acquisition d'une L2. Notamment les jeunes enfants acquièrent une L2 plus facilement et plus aisément que les apprenants plus âgés (Zhang 2019 : 765). Les similarités entre la langue maternelle (dorénavant L1) et la L2 sont des facteurs importants et facilitants dans le processus d'apprentissage, notamment au niveau débutant. Les savoirs du lexique en L1 peuvent aider l'acquisition de la L2, réduisant ainsi l'AL chez l'apprenant. Par exemple, l'apprentissage du français est plus facile pour les hispanophones que pour les finnophones, parce que l'espagnol et le français viennent de la même famille linguistique indoeuropéenne, alors que le finnois vient d'une famille linguistique finno-ougrienne (*ibid.*). Même si tous les faits sont importants à considérer, ce sur quoi notre mémoire se concentre, c'est le nombre de langues maîtrisées et son effet sur le niveau de l'AL. La raison pour ce choix, c'est ce que tous les Finlandais sont plurilingues, même si le nombre de langues maîtrisées et le niveau de maîtrise varient largement. Suivant, nous traitons le développement des compétences linguistiques.

Les compétences linguistiques ont besoin du développement dans quatre compétences : lecture, écriture, parole et écoute. L'apprenant doit développer ces quatre compétences pour améliorer son aisance lorsqu'il utilise une langue. La parole et l'écriture sont des compétences

de production, tandis que l'écoute et la lecture sont des compétences d'interprétation (MacIntyre & Wang 2020 : 178). L'écoute est la compétence la plus difficile à maîtriser, surtout au début de l'apprentissage, en raison de sa complexité – la parole ne peut pas être revue. L'anxiété bloque des ressources cognitives, donc la capacité de l'interprétation et de la mémorisation de l'information diminuent chez les apprenants anxieux (*ibid.*), ce qui mène à la diminution de l'aisance et de l'apprentissage. Bien que la lecture donne plus de contrôle à l'apprenant (car le texte peut être revu), l'anxiété crée plus de pensées intrusives, ce qui réduit la mémorisation du texte. L'AL affecte également l'aisance de la parole, par exemple la qualité de la prononciation se réduit, donc l'apprenant rencontre des difficultés à s'exprimer. Enfin, pour ce qui est des compétences d'écriture, l'AL est associée à une moindre efficacité d'écriture, à une moindre motivation et une moindre performance dans les tâches d'écriture.

L'AL a été étudiée depuis plus de décennies. La première étude effectuée sur ce phénomène est celle d'Horwitz et al. (1986) qui ont créé une échelle appelée Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) qui traite les émotions d'anxiété ressenties par les apprenants d'une langue étrangère. La FLCAS est une échelle de Likert, un type d'échelle avec laquelle on peut mesurer des opinions ou comportements, par exemple à l'aide d'affirmations, et le participant met sa réponse entre les options 1-5. Nous avons besoin de mesurer les opinions des participants, donc nous avons utilisé une échelle de Likert (voir 4.1.). Depuis sa création, l'échelle FLCAS a été utilisée dans plusieurs études. Par exemple, Thompson et Khawaja (2016) ont utilisé cette échelle pour étudier le niveau de l'anxiété langagière chez des apprenants plurilingues. En outre, Botes et al. (2020) ont exécuté une étude sur la relation de l'AL et le succès académique et l'échelle FLCAS a été utilisée pour leur étude.

3.2. Les langues en contact

Dans ce mémoire de master, nous sommes intéressés par l'effet du plurilinguisme sur le niveau de l'anxiété langagière chez des apprenants. Un individu plurilingue peut avoir plusieurs langues maternelles, acquises dès la petite enfance ; ou bien, il est possible que l'individu plurilingue ait acquis plus de langues ultérieurement, à l'école, en voyageant ou pendant des séjours à l'étranger (Bono 2010 : 251). Parfois, les apprenants qui doivent apprendre une langue étrangère à l'école, n'aiment pas cette langue et cela, à son tour, affecte leur niveau de motivation. Les recherches antérieures ont montré que le profil plurilingue d'un apprenant change constamment comme résultat des éléments interconnectés des systèmes linguistiques des langues (Thompson & Khawaja 2016 : 115). Donc, il est argumenté que le niveau de l'AL

se réduit si l'apprenant est en contact avec plusieurs langues différentes et c'est ce dont nous sommes intéressé : comment un répertoire linguistique développé affecte-t-il le niveau de l'anxiété langagière ?

Muysken (1984) dit que les individus plurilingues profitent d'un phénomène d'interférence linguistique qui résulte de leur connaissance de plusieurs langues. Cette interférence mène à une situation où dans la parole les individus peuvent mélanger des éléments linguistiques de plusieurs langues. Par exemple, les individus plurilingues peuvent mélanger du vocabulaire ou des structures grammaticales. L'affirmation de Muysken est renforcée par celle de Bono (2010) qui trouve que l'apprentissage d'une autre langue étrangère (Ln) peut être dérangé par la L1 et la L2 de l'apprenant, même si toutes ces langues avaient des systèmes linguistiques très différents. Dans le contexte finlandais, il est intéressant de savoir si les L1 et L2 dérangeant l'apprentissage de la L3 chez les participants.

Thompson et Khawaja (2016) donnent plusieurs causes pour la réduction de l'AL quand l'apprenant maîtrise différentes langues. Les facteurs les plus communs selon les recherches antérieures sont les compétences de communication développées, le nombre des langues avec lesquelles les apprenants sont en contact et l'accroissement du plaisir à apprendre une langue (*ibid.*). La raison pourquoi nous mentionnons la réduction de l'AL, c'est que, dans notre analyse, nous traiterons des idées pour la réduction de l'AL selon les participants des entretiens. Toujours selon les chercheurs, la motivation d'apprendre la langue étrangère augmente en même temps. Aussi, si l'apprenant progresse en apprenant une langue étrangère, son attitude envers cette langue et la communauté dans laquelle la langue est parlée s'améliore, à l'opposé d'un apprenant qui est obligé d'apprendre cette langue.

Un fait qui affecte le niveau de l'AL chez des apprenants plurilingues, c'est la tolérance de l'ambiguïté (angl. *tolerance of ambiguity*). Cela réfère à « la manière d'un individu ou d'un groupe de percevoir et de traiter l'information dans des situations ambiguës ou complexes » (*id.* : 117, notre traduction). Si le niveau de tolérance de l'ambiguïté est bas, l'individu se sent plus stressé ; ainsi, le fait de développer des compétences en plusieurs langues permet d'augmenter la tolérance de l'ambiguïté. Aussi, les recherches antérieures montrent que les expériences dans un pays étranger diminuent le niveau de l'AL en même temps qu'il améliore les compétences linguistiques. Selon Thompson et Khawaja (2016), les individus plurilingues développent des capacités et compétences linguistiques que les individus monolingues ne possèdent pas. Nous supposons que c'est le cas dans notre étude également. Dans ce qui suit,

nous discutons si des systèmes linguistiques similaires affectent l'acquisition du vocabulaire et la grammaire et s'il y a des effets, quels sont-ils ?

Quand les langues sont en contact, il y a plusieurs niveaux linguistiques qui peuvent être empruntés d'une langue à l'autre. Selon Lefebvre (1984), les recherches antérieures sur les phénomènes de contact traitent souvent les facteurs linguistiques internes et externes simultanément. Dans ce qui suit, premièrement nous discutons le vocabulaire et son rôle dans le processus d'apprentissage. Puis nous discutons la grammaire et son rôle.

L'acquisition du vocabulaire est étudiée depuis longtemps. C'est un facteur de l'apprentissage des langues étrangères qui est affecté par les différences individuelles. Kim et Webb (2022) argumentent que les différences individuelles qui devraient être étudiées à nos jours incluent des facteurs comme l'anxiété et les connaissances antérieures des autres langues ainsi que la capacité d'un individu, les stratégies d'apprentissage et la motivation. Ce sont affectés par la similarité des systèmes linguistiques. Souvent, les langues d'une même famille linguistique ont des éléments similaires et un de ces éléments est le vocabulaire.

En s'intéressant au vocabulaire en particulier, Kim et Webb (2022) ont constaté que la motivation est un des facteurs qui affecte le succès de l'apprentissage du vocabulaire. Ils discutent un modèle de la motivation en acquisition du vocabulaire développé par Tseng et Schmitt (2008). Ce modèle inclut cinq variables qui sont présentes dans le processus de l'acquisition du vocabulaire dans les trois niveaux de l'apprentissage : 1) l'état de motivation initialement, 2) la régulation de soi-même, 3) l'utilisation des stratégies d'apprentissage d'un vocabulaire, 4) la maîtrise des techniques de l'apprentissage du vocabulaire, et 5) la connaissance antérieure de(s) vocabulaire(s) (Kim & Webb 2022). Ces cinq variables sont intégrées dans les trois niveaux de l'apprentissage : l'input, le traitement et l'output (*ibid.*). La raison pourquoi nous discutons cela, c'est parce que l'acquisition du vocabulaire est fortement liée au niveau de la motivation et l'activité d'un apprenant. L'acquisition du vocabulaire est plus facile quand l'apprenant a beaucoup de motivation. Il faut ajouter un autre facteur qui affecte le succès d'apprentissage du vocabulaire – la connaissance antérieure des vocabulaires des langues étrangères.

Les recherches antérieures montrent que la L1 d'un individu affecte son apprentissage d'une L2. Quant à l'apprentissage d'une Ln, le processus est différent comparé au processus de l'apprentissage d'une L2 grâce à « la circulation et le recyclage de savoirs et de savoir-faire et par la construction de passerelles entre les différents systèmes linguistiques en présence »

(Bono 2008 : 147-148). C'est le cas notamment quand les langues sont de la même famille linguistique, parce que ces langues ont souvent un vocabulaire similaire. En outre, en production de la L3, le lexique de l'apprenant est plurilingue, ce qui lui permet d'utiliser un stockage du vocabulaire plus grand et plus varié (Bono 2008 : 162). Même si les langues ne sont pas de la même famille linguistique, il est possible qu'il y ait beaucoup de similarités entre leurs vocabulaires. Par exemple, le finnois a emprunté beaucoup de vocabulaire de la langue suédoise à cause de leur interaction dans le passé. Dans ce qui suit, nous discutons le rôle de la grammaire en plus détail.

La définition de la notion de grammaire peut être complexe, mais la définition liée à la linguistique est la suivante : « Ensemble des règles d'un art, d'une science » (Chiss & David 2011 : 9). Pour le but de notre mémoire de master, nous suivons la division et les définitions de Lefebvre (1984), qui a structuré sa discussion des « grammaires en contact » en trois parties : 1) l'emprunt lexical, 2) l'emprunt morphologique et 3) l'emprunt syntaxique. Les emprunts les plus communs au niveau de la grammaire sont les emprunts syntaxiques. En utilisant une langue, les apprenants peuvent mélanger des structures syntaxiques entre elles. Quant aux emprunts lexicaux, ils sont également communs et ils sont liés au vocabulaire. Ces emprunts pourraient affecter le processus de l'apprentissage de manière négative, mais de l'autre côté, il est possible que ces similarités entre les langues puissent aider l'apprentissage.

Les langues ont des différences au niveau de la grammaire. Les systèmes linguistiques peuvent fonctionner assez différemment, notamment s'ils viennent de familles linguistiques différentes. Pieters et al. (2018) examinent l'influence de la L1 sur l'apprentissage d'un facteur grammatical du genre en langue française, ce qui pourrait être développé pour le but de notre mémoire de master. Par exemple, un système linguistique qui utilise l'assignation du genre grammatical, peut poser un obstacle aux apprenants qui ont une L1 sans genre dans leur système grammatical (Pieters et al. 2018 : 3), comme l'anglais ou le finnois. C'est pourquoi la maîtrise d'un système linguistique similaire (i.e. qui utilise le genre grammatical) peut être un facteur facilitant dans l'apprentissage. Par exemple, un apprenant ayant l'espagnol ou l'italien comme leur L1 peut trouver l'apprentissage du genre grammatical en français plus facile (*id.* : 11). Ce qui est intéressant, il est montré par Pieters et al. (2018) que les apprenants germanophones commettent moins d'erreurs en l'assignation du genre que les apprenants anglophones. C'est parce que les apprenants germanophones ont un système des genres, tandis que les apprenants anglophones n'en ont pas. Même si le système de l'assignation du genre est différent en allemand comparé au français, les apprenants germanophones ont une

compréhension de sa fonction. Pourtant, les hispanophones commettent moins d'erreurs que les germanophones parce leur L1 est plus proche du système français (*id.* 11).

3.3. La motivation et l'attitude

La motivation est un facteur dans le processus d'apprentissage qui est étudié depuis longtemps et c'est une des différences individuelles. Sans motivation, l'apprenant n'a pas souvent de l'enthousiasme pour apprendre une langue étrangère. Dans les pays officiellement bilingues (comme la Finlande), les habitants doivent apprendre toutes les langues qui sont utilisées dans ce pays. Dans le cas de la Finlande, les enfants doivent commencer leur étude de la langue étrangère (souvent l'anglais) et de l'autre langue officielle (soit le finnois soit le suédois) assez tôt dans leur vie scolaire. Cependant, la motivation d'apprendre une langue étrangère peut être assez basse si l'apprenant ne pense pas que la langue apprise est utile dans sa vie (nous verrons cela en parlant des entretiens exécutés pour notre recherche dans la section 5).

La diminution de la motivation (ou l'amotivation) pour apprendre une langue étrangère peut mener à une attitude assez négative envers l'apprentissage des langues en général. Le niveau de motivation est fortement lié à l'attitude envers l'apprentissage des langues, donc nous discutons les trois types de motivation et l'effet de l'attitude envers l'apprentissage des langues. L'attitude envers une langue étrangère peut affecter l'attitude envers la communauté ou la société dans laquelle la langue est parlée et vice-versa. C'est pourquoi, à notre avis, il est important de comprendre les raisons et effets que la motivation et l'attitude peuvent avoir sur l'apprentissage d'une langue étrangère ou même sur la communauté de cette langue. La motivation a été distingué en trois types différents par Deci et Ryan (1985) : l'intrinsèque, l'extrinsèque et l'amotivation. Dans ce qui suit, nous discutons ces trois types de motivation. Nous considérons également l'effet de l'attitude sur le processus de l'apprentissage.

3.3.1. La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque est le type de motivation qui se manifeste quand une activité procure du plaisir et de la satisfaction à l'apprenant (Louche et al. 2006 : 351). Donc, l'apprenant trouve le processus d'apprentissage d'une langue étrangère plaisant ou satisfaisant et c'est pourquoi il veut l'apprendre. Louche et al. (2006) divisent la motivation intrinsèque en trois formes : 1) la motivation intrinsèque aux stimulations, 2) à la connaissance et 3) à l'accomplissement. Le premier type réfère à la motivation qui se manifeste quand la personne

éprouve des sensations fortes dans ces activités. Le deuxième type réfère à l'individu qui trouve du plaisir dans l'apprentissage des nouvelles choses. Enfin, le troisième réfère à l'individu qui a le sentiment de l'accomplissement quand il relève des défis. Notamment, les catégories 2 et 3 pourraient être développées pour l'étude de l'apprentissage d'une L2.

Darnon et Butera (2005 : 107) décrivent la motivation intrinsèque comme « le but de maîtrise ». En d'autres termes, l'apprenant est motivé d'apprendre parce qu'il est réellement intéressé au sujet. Souvent, dans le contexte finlandais, c'est le cas avec des personnes qui apprennent une quatrième langue ; la personne n'est pas forcée d'apprendre, mais elle est intéressée à apprendre, par exemple si elle veut habiter dans un pays dans lequel la langue est parlée. Il est important de noter quel « but » l'apprenant a choisi, car le comportement diffère selon le choix. Par exemple, les études antérieures ont montré que les apprenants qui ont le but de maîtrise, préfèrent souvent des tâches plus difficiles (*id.* : 108), ils sont plus persévérants pour donner suite aux échecs et ils attribuent du succès à l'effort par exemple, car ils ont le but de progresser. En outre, les apprenants avec le but de maîtrise préfèrent des stratégies d'apprentissage adaptées, notamment :

- L'organisation ;
- L'écoute et
- L'engagement dans des activités d'autorégulation (*ibid.*).

La théorie de l'autodétermination (angl. Self-Determination Theory ou SDT) présentée par Alamer et Almulhim (2021) inclut la motivation autonome (angl. *autonomous motivation*), ce qui correspond au terme de motivation intrinsèque. Le but de l'étude effectuée par Alamer et Almulhim (2021) est de déterminer la relation entre l'anxiété langagière et la motivation. Ce qui est intéressant dans cette étude, c'est que contrairement à plusieurs études antérieures, la relation entre l'AL et la motivation autonome n'a pas corrélé de manière positive. Cependant, il est intéressant que les études antérieures utilisent souvent d'autres langues que l'anglais comme la langue cible, alors que dans l'étude de Alamer et Almulhim (2021), l'anglais était la langue cible. En outre, il est intéressant de voir que l'AL et la motivation autonome ont une relation forte entre elles. Souvent, les apprenants qui sont motivés par leur intérêt et le plaisir général de l'apprentissage d'une langue étrangère, sentent moins d'AL que les apprenants qui sont forcés à apprendre ou dont la motivation est extrinsèque (dont nous discutons dans la section suivante). Par exemple, Darnon et Butera (2001) argumentent que les apprenants qui

sont motivés extrinsèquement peuvent commencer un pattern d'évitement, ils évitent des échecs, car ils se sentent de l'anxiété plus que ceux motivés intrinsèquement. Pourtant, il est important de noter que l'AL peut être causée par beaucoup de facteurs différents, comme le caractère de l'apprenant.

Donc, nous pouvons conclure que la motivation intrinsèque est un type de motivation qui encourage l'apprenant à apprendre très fortement. Comme le niveau de motivation est haut, il est plus probable que l'apprenant évolue comme un locuteur de L2. C'est la motivation qui vient de l'intérieur de l'apprenant et ce type de motivation est fort. Dans ce qui suit, nous discutons le second type de motivation, l'extrinsèque.

3.3.2. La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque est l'autre type de motivation qu'un apprenant peut sentir. Darnon et Butera (2005 : 107) définissent la motivation extrinsèque comme le « désir de mettre en avant ses capacités, ses compétences, d'engendrer une évaluation positive, de réussir mieux que les autres ». C'est-à-dire, l'apprenant est motivé par des facteurs extérieurs comme la félicitation par l'enseignant ou par des membres de la famille. Ils réfèrent à ce type de motivation également connu le « but de performance ». C'est-à-dire, la motivation extrinsèque est un type de motivation qui est également affecté par d'autres sources extérieures, comme les sanctions ou d'autres conséquences négatives (Alamer & Almulhim 2021 : 2).

Parmi les caractéristiques de la motivation extrinsèque, il existe des réponses inadaptées en utilisant la L2, l'évitement de l'effort et le choix des tâches faciles (Darnon & Butera 2005 : 108). Ce type de comportement ne laisse pas l'apprenant progresser en tant que locuteur de L2. Aussi, l'apprenant préfère des tâches plus faciles, car elles lui permettent d'obtenir du feedback et une évaluation positive de l'enseignant (*ibid.*). En outre, de cette manière, l'apprenant évite des échecs. Cependant, en évitant des défis et des échecs, l'apprenant ne se laisse pas progresser en la L2. Un aspect particulier de l'AL est l'anxiété de test, qui se manifeste comme la peur des échecs parce qu'ils résultent à l'évaluation mauvaise. Ce type d'anxiété est débilitant et est lié fortement à l'anxiété langagière en général.

Les études antérieures ont montré que la motivation extrinsèque est associée avec les résultats mauvais dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la mauvaise confiance en soi, la réduction de la volonté de communiquer et de l'utilisation de la langue, ainsi que l'intensité

de la motivation (Darnon & Butera 2005 : 3). Donc, il y a une différence majeure entre la motivation intrinsèque et celle extrinsèque. Aussi, dans notre mémoire de master, nous sommes intéressé par l'effet du répertoire linguistique et l'anxiété langagière, qui sont liés au type de motivation. Un répertoire linguistique plus large indique souvent que l'apprenant est motivé à apprendre plusieurs langues parce qu'il a l'intérêt réel envers les langues, ainsi qu'il trouve le plaisir de l'apprentissage des langues. Alamer et Almulhim (2021) ont trouvé dans leur étude que la motivation extrinsèque prédisait les sentiments de l'anxiété langagière. Autrement dit, les apprenants qui ont eu des facteurs motivants extérieurs, ressentent de l'AL plus souvent que ceux qui ont eu des facteurs motivants intérieurs.

« Comme l'apprentissage de la langue n'a pas encore été intériorisé de manière optimale dans le sentiment de soi des étudiants, ils semblent se sentir anxieux face à la langue et aux tâches d'apprentissage de la langue et de leurs tâches d'apprentissage. »
(*id.* : 10 ; notre traduction)

Il pourrait être argumenté que la motivation intrinsèque est plus forte et mieux en regard du processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Les apprenants intrinsèquement motivés veulent progresser, donc ils préfèrent des tâches plus développées. Le sentiment que la langue sera utile à l'apprenant dans le futur peut résulter à l'autodétermination ou la motivation autonome. Selon Darnon et Butera (2005), le choix entre les deux objectifs n'est pas lié au niveau de compétence initial des individus. Dans ce qui suit, nous discutons l'amotivation et l'attitude envers l'apprentissage des langues, les deux sont des facteurs dans la société finlandaise et la vie scolaire.

3.3.3. L'amotivation et l'attitude envers l'apprentissage des langues

Le troisième type de motivation s'appelle l'amotivation, qui apparaît dans une situation où l'apprenant ne fait aucun lien entre ses comportements et les résultats qu'il obtient. (Deci & Ryan 1985). Donc, l'apprenant est complètement dans un état de résignation face au processus d'apprentissage.

Blais et al. (1993) distinguent deux formes d'amotivation : interne et externe. L'amotivation interne réfère à une source de résignation qui provient de soi, tandis que l'amotivation externe est causée par un facteur extérieur qui mène à la résignation (Louche et al. 2006 : 352). C'est-à-dire, l'amotivation réfère à l'absence totale de motivation. Cela peut être le cas de temps en temps, mais c'est plus rare.

À la lumière de l'attitude, il est possible que les apprenants ressentent plus d'anxiété quand l'attitude envers l'apprentissage des langues est plus négative. Par exemple, comme Alamer et Almulhim (2021) argumentent, la motivation extrinsèque résulte en un succès moins bon que la motivation intrinsèque. Par conséquent, nous pouvons argumenter que l'attitude envers l'apprentissage des langues est plus mauvaise quand la motivation vient de l'extérieur. Les apprenants ne trouvent pas de plaisir dans le processus, mais la seule raison pour l'apprentissage est l'évitement des sanctions ou autres conséquences. La raison pourquoi nous nous intéressons aux types de motivation dans notre mémoire de master, c'est parce que le succès dans l'apprentissage d'une L2 est fortement lié au type de motivation. Notamment dans le contexte finlandais, la motivation extrinsèque ou même l'amotivation (cf. chapitre suivant) sont assez souvent présentes dans la classe de langue. Le pays a deux langues officielles, mais à cause de l'utilité de l'anglais, la volonté d'apprendre l'autre langue officielle n'est pas forte. Aussi, l'attitude envers l'apprentissage des autres langues que l'anglais a baissée pendant les années (Kangasvieri et al. 2023 : 33). Il est possible que la volonté d'apprendre l'anglais vienne de sa disponibilité et de l'utilisation pendant les passe-temps. À l'opposé, la motivation extrinsèque est souvent présente dans l'apprentissage les langues officielles du pays, car cet apprentissage est imposé et les apprenants veulent éviter les sanctions ou conséquences négatives. Il y a plusieurs études antérieures sur le niveau de la motivation et ses effets sur l'apprentissage. Par exemple, Gonzales et Lopez (2016) ont créé un questionnaire concernant le niveau de la motivation chez les apprenants. Nous avons exploité de ce questionnaire en faisant notre étude (voir 4.1). Dans ce qui suit, nous discutons l'apprentissage formel et informel, ceux qui sont liés aux types de motivation.

3.4. L'apprentissage formel et informel

Il y a deux types d'apprentissage : l'apprentissage formel et informel. Le premier réfère à la manière de l'apprentissage qui est exécutée dans l'environnement scolaire, donc dans la classe de langue (Babault et al. 2022 : 1). C'est là que les apprenants obtiennent des informations sur la grammaire et sur le vocabulaire, où ils font des examens et où ils ont un enseignant pour les guider avec leur apprentissage. Le deuxième type, l'apprentissage informel, réfère au type d'apprentissage de la langue qui est fait inconsciemment, donc l'apprenant ne réalise pas qu'il apprend. Souvent, l'apprentissage informel est effectué en regardant des séries ou des films dans la langue seconde en question, en écoutant de la musique ou en jouant à des jeux vidéo (*ibid.*). Dans ce qui suit, nous discutons l'effet de l'évaluation et l'apport de l'évaluation dans la classe sur l'anxiété langagière chez les apprenants. De plus, nous discutons l'apprentissage

informel du point de vue du divertissement, donc les jeux vidéo, les films et les séries. Nous traitons également l'apprentissage par le séjour dans l'environnement linguistique parce que cela peut combiner les deux, l'apprentissage formel et informel. Nous pensons que l'effet de l'évaluation est important dans le cadre de l'apprentissage formel, car l'évaluation et les tests en général sont un des causes pour l'AL (MacIntyre 2017 : 21). En outre, nous voulons discuter le divertissement, car il est disponible facilement à chacun n'importe où il est et il est facile de l'exploiter. Alors, dans cette section, nous traitons de l'apprentissage dans le cadre de la formalité et l'informalité et quels facteurs positifs et négatifs ils contiennent.

Il est évident que l'une des sources les plus communes de l'AL dans la classe de langue est l'évaluation des apprenants. MacIntyre (2017 : 21) soutient que les méthodes de tester des apprenants peuvent être la cause pour l'anxiété dans la salle de langue et cette affirmation est étayée par plusieurs autres études. Ce phénomène s'appelle l'anxiété de test (angl. *test anxiety*). D'après Łuszczynska (2018), néanmoins, l'évaluation générale est également génératrice d'anxiété et les apprenants peuvent être très fragiles au jugement de l'enseignant qui montre son approbation ou sa désapprobation verbalement ou avec les gestes du corps. De plus, les méthodes de correction des erreurs ont un ton évaluatif qui peut causer, à son tour, de l'anxiété chez les apprenants (Łuszczynska 2018 : 66) – notamment si l'apprenant a de l'anxiété en général ou de l'anxiété sociale. La manière de corriger est également importante, car si l'enseignant corrige ses apprenants tout le temps et/ou de manière brutale, ce n'est pas encourageant pour les apprenants. Même si l'évaluation a la chance d'être une source de l'AL aux apprenants, il y a des manières et outils que l'enseignant peut utiliser pour réduire le niveau de l'anxiété chez ses apprenants. Par exemple, selon Lafontaine et Messier (2009), les apprenants apprécient les méthodes de l'autoévaluation, car cela permet leur à identifier leurs forces et leurs faiblesses. Alors, il est possible d'utiliser l'évaluation comme un outil d'apprentissage. Pourtant, comme Lafontaine et Messier (2009) montrent, environ 30 % des enseignants ne considèrent pas l'autoévaluation comme un outil bénéfique pour l'enseignement. En résumé, nous pensons que la manière de l'évaluation et la gestion de l'enseignant sont extrêmement importantes pour l'ambiance de la classe et pour le niveau d'anxiété des apprenants dans la classe.

Passons à l'apprentissage informel. Nous discutons d'abord l'apprentissage informel au cadre du divertissement. L'apprentissage formel est la base de l'apprentissage informel, car dans la classe de langue, les apprenants obtiennent les informations de base d'une langue, mais l'apprentissage informel est souvent la manière dont les apprenants apprennent la langue le

mieux. Les jeux sont associés avec l'apprentissage dans n'importe quel domaine de la recherche (Knight et al. 2019 : 104). L'apprentissage basé sur les jeux est aussi visible dans les classes de langue avec des applications mobiles qui peuvent être utilisées par les enseignants. Pourtant, dans notre mémoire de master, nous nous concentrons sur l'apprentissage basé sur les jeux en situation d'apprentissage informel. Ce type d'apprentissage d'une langue étrangère est assez fonctionnel, car les jeux de vidéo sont souvent joués avec d'autres personnes, ce qui donne à l'apprenant l'accès à l'interaction réelle en leur L2 (*ibid.*). Les jeux vidéo donnent une dimension dans laquelle une langue peut être apprise assez facilement.

Pourtant, si l'apprenant n'aime pas les jeux vidéo, les films et les séries peuvent être la meilleure manière pour apprendre une langue étrangère. C'est une idée assez répandue que regarder des films et séries (en langue originelle) est un facteur facilitant pour l'apprentissage d'une L2. Il est vrai que les films et les séries ont un potentiel pédagogique et ils sont souvent utilisés dans les classes de langue. En fait, selon Roussel et Gaonac'h (2017 : 66), « [l']apprentissage est plus profond quand il s'appuie sur des mots et sur des images, que quand il s'appuie seulement sur des mots ». Il y a quelques raisons de supposer que les films et les séries aident le processus d'apprentissage. L'une des raisons est l'aspect motivant, non seulement par son aspect plaisant pour les apprenants, mais aussi par le fait qu'il « 1) génère une activité mentale susceptible de faciliter l'apprentissage et 2) influence l'attention et l'effort qui aident l'apprentissage » (Roussel & Gaonac'h 2017 : 63). Une autre raison est liée à l'apprentissage informel, où l'apprentissage est inconscient. L'utilisation des films et séries est souvent vue comme une activité plaisante, mais effective pour l'apprentissage. Cependant, il est important de noter qu'il y a quelques précautions à prendre : l'enseignant doit choisir les supports vidéo attentivement, car s'ils peuvent contenir des images qui font une distraction et les apprenants ne font plus attention à la langue elle-même (Roussel & Gaonac'h 2017 : 73). Avec les divertissements, l'exposition à la L2 est longue et peut être répétée, pendant laquelle l'apprenant apprend de manière informelle, par exemple des règles grammaticales et de l'argot – notamment si le film ou les séries ont des sous-titres en langue cible, donc les sous-titres sont en même langue que les dialogues (Roussel & Gaonac'h 2017 : 76). Il pourrait être supposé que les films et les séries en L2 avec les sous-titres en langue cible seraient la meilleure façon d'apprentissage. C'est parce que les images aident à comprendre le dialogue, mais les sous-titres ajoutent de l'information écrite supplémentaire qui, à son tour, aide la compréhension globale. En revanche, il est important de noter la théorie de la charge

cognitive : si l'information est présentée en double modalité (orale et écrite), cette redondance peut constituer un handicap pour les apprenants experts d'un domaine (Roussel & Gaonac'h 2017 : 77). Il est montré que les spectateurs qui sont experts en une langue ressentent de l'inconfort en regardant un film ou une série dans lesquels le dialogue et les sous-titres sont dans la même langue. Par exemple, si un spectateur natif en français regarde un film qui a le dialogue en français, mais également le sous-titrage est en français, le spectateur peut être gêné par cette combinaison. Pour ce qui est de la langue étrangère, du point de vue du processus d'apprentissage, la meilleure manière serait que ce spectateur natif français regarde un film dans sa L2 avec le sous-titrage également en L2. Alors, les films et les séries peuvent être utilisés comme des supports pour le processus, mais il est important de les choisir attentivement. Aussi, il est important de noter que la langue utilisée dans le support vidéo doit être suffisamment adaptée au niveau des apprenants, pas trop difficile (Roussel & Gaonac'h 2017 : 73).

Dernièrement, nous discutons l'effet d'un séjour à l'étranger sur le processus de l'apprentissage. L'idée qu'un séjour à l'étranger est très bénéfique est généralement admise par les chercheurs. Cependant, il est important de noter qu'il y a de la variation individuelle dans la quantité du bénéfice (Roussel & Gaonac'h 2017 : 88). Il y a plusieurs variables qui affectent le succès d'un séjour dans l'environnement linguistique sur l'acquisition d'une langue étrangère. Il est proposé qu'un séjour à la communauté dans laquelle la langue est parlée sera la plus bénéfique quand l'apprenant étudie la langue en même temps (Adams 2006 : 259). L'apprentissage d'une langue à l'étranger n'est pas complètement un processus inconscient (comme l'apprentissage d'une L1 par exemple), donc l'enseignement dans un environnement formel est nécessaire.

Adams (2006) propose qu'un séjour dans l'environnement linguistique influence l'apprenant en trois manières : 1) psychologiquement, 2) culturellement et 3) linguistiquement. La première réfère au niveau de la motivation et au niveau de la confiance en soi (*ibid.*). Pendant un séjour à l'étranger l'apprenant n'a pas l'option d'utiliser sa L1 et il n'a pas l'accès à ses réseaux sociaux comme il a dans son pays. Cela la force à se débrouiller dans un environnement inconnu dans une langue étrangère, ce qui améliore sa confiance. Adams dit qu'un séjour dans un pays étranger peut créer une approche positive vers la culture étrangère et diminue l'effet du choc culturel. Enfin, un séjour à l'étranger améliore l'aisance dans la communication orale (*id.* : 260). Cependant, il est important de noter qu'il y a plusieurs

facteurs qui peuvent affecter l'expérience négativement ou empêche le processus d'apprentissage.

La personnalité est un grand facteur, car les personnes plus extraverties vont probablement faire plus de connaissance avec des gens locaux et s'intégrer dans la société étrangère de cette manière. En outre, la longueur du séjour et l'utilisation de la L2 sont également des facteurs importants pour l'intégration dans la société et pour l'apprentissage de la L2. Roussel et Gaonac'h (2017) suggèrent trois variables qui ont un effet important sur la maîtrise d'une L2 à l'étranger : 1) le niveau en L2 avant le départ, 2) la sensibilité interculturelle et 3) la constitution d'un réseau de socialisation. Ces trois variables interagissent et elles sont également liées au niveau de l'AL. Quelqu'un avec un niveau d'AL plus élevé n'est probablement pas si extraverti que quelqu'un avec moins d'AL. En tout cas, le succès dans l'apprentissage d'une L2 lors d'un séjour à l'étranger ne dépend pas d'un facteur, mais d'un réseau des facteurs qui interagissent entre eux.

L'apprentissage informel crée souvent moins d'anxiété chez les apprenants comparé à l'apprentissage formel dans la classe de langue. Les deux formes d'apprentissage sont bénéfiques et nécessaires, mais grâce à la liberté et à la réduction du stress social dans les situations informelles, les apprenants se sentent souvent plus détendus quand la L2 est apprise dans un environnement informel. Les méthodes de l'apprentissage informel que nous avons discutées, sont l'apprentissage basé sur les jeux et les films et les séries, ainsi que le séjour à l'étranger. Ces manières sont celles avec lesquelles une langue étrangère peut être apprise de façon plus adaptée. Pourtant, souvent, l'apprentissage formel est également utile, car il pose les fondements pour l'apprentissage informel.

4. Corpus et méthode d'analyse

Le but de notre mémoire de master est de découvrir si le répertoire linguistique affecte le niveau de l'anxiété langagière, ainsi que le processus d'apprentissage en général. Les questions de recherche sont : 1) « Le plurilinguisme affecte-il l'anxiété langagière ? », 2) « Quel est le lien entre l'anxiété langagière et la motivation ? » et 3) « Comment le niveau de la motivation diffère-il entre l'apprentissage formel et informel ? ». Pour atteindre nos objectifs, nous avons collecté des données à l'aide d'un questionnaire et des entretiens.

4.1. Collecte des données

Nous avons eu comme but la collecte de données sur le répertoire linguistique, la motivation et l'attitude envers l'apprentissage des langues, ainsi que sur le niveau de l'anxiété langagière. Nous avons collecté les données en utilisant le questionnaire sur la motivation mis au point par Gonzales et Lopez (2016) et l'échelle sur l'anxiété langagière FLCAS de Horwitz et al. (1986). Ces deux outils ont été adaptés pour nos besoins, et nous avons traduit les questions en finnois.

Le questionnaire de Gonzales et Lopez (2016) est une échelle de Likert en 5 points qui consiste en 50 affirmations qui sont catégorisées ainsi : 1) le désir de carrière et de développement économique, 2) le désir de devenir un citoyen du monde, 3) le désir de communiquer et de s'affilier avec des étrangers, 4) le désir d'autosatisfaction dans l'apprentissage, 5) l'efficacité personnelle et 6) le désir de s'intégrer dans d'autres cultures. Nous avons choisi 18 questions et ajouté deux questions ouvertes qui servent le but de notre recherche, et nous avons modifié les questions pour des raisons de clarté. Par exemple, le questionnaire sur la motivation a inclus des questions concernant la motivation intrinsèque (*je veux apprendre la L2 parce que je veux habiter dans un pays où la langue est parlée*) et extrinsèque (*je veux apprendre la langue parce que l'apprentissage des langues me donne des opportunités professionnelles*).

Pour sa part, la FLCAS est une échelle de Likert en 5 points et cela consiste en 33 affirmations dont nous avons choisi 23 liées aux sentiments d'anxiété dans le contexte d'une classe de langue étrangère. Nous avons divisé les affirmations de l'AL en deux catégories : 1) positives, donc celles affirmations qui décrivent des sentiments non-anxieux, comme « *Je me sens en confiance lorsque je parle une langue étrangère.* » et 2) celles affirmations négatives comme « *J'ai peur si je ne comprends pas ce que le professeur dit dans une langue étrangère.* ». De plus, nous avons ajouté deux questions ouvertes. Nous avons choisi des questions avec lesquelles nous pouvions évaluer le niveau de l'anxiété langagière chez l'apprenant afin de pouvoir catégoriser les participants en trois groupes (cf. plus loin).

En entier, le questionnaire était ainsi composé de 52 questions : 20 questions sur la motivation et 26 questions sur l'anxiété langagière (voir Annexe 1). De plus, six questions portaient sur le profil des participants comme l'âge, le sexe et le nombre des langues maîtrisées au niveau B1 (selon le CEFR 2001). Le niveau B1 n'a pas été confirmé, mais nous nous basons sur l'auto-évaluation des participants.

Notre recherche a été exécutée dans une université finnoise au sud de la Finlande. Les participants ont été contactés par l'intermédiaire de l'administration de l'université. Nous avons créé le questionnaire sur Webropol et envoyé le lien par courrier électronique.

L'accomplissement du questionnaire a pris de 15 à 20 minutes environ. Nous avons reçu 177 réponses au total, dont la majorité sont anonymes. La possibilité de rester anonyme est un facteur important pour le caractère éthique de la recherche, donc nous avons offert toute l'anonymité à tous les participants qui l'ont souhaitée. Nous avons suivi le *règlement général sur la protection des données* (RGPD) de l'université pendant l'exécution de la recherche. Quant aux personnes qui ont donné leur consentement pour l'invitation à l'entretien, elles étaient au nombre de 38, et par conséquent ces répondants ont donné leurs coordonnées pour pouvoir les inviter à l'entretien. Cependant, il est important de noter que l'anonymat est restitué après les entretiens, quand les résultats ont été analysés et publiés.

Selon les réponses, nous avons choisi 9 personnes pour les entretiens. Nous avons créé trois catégories pour les réponses : 1) les participants qui ne ressentent pas d'anxiété langagière, 2) ceux qui en ressentent un peu et 3) ceux qui en ressentent beaucoup. Effectués pendant le mois de décembre 2023, les entretiens étaient semi-structurés avec des questions planifiées (voir Annexe 2), mais également avec des questions qui ont émergé pendant les entretiens. Les entretiens ont contenu trois catégories de questions : 1) la motivation, 2) la perception de la langue / les méthodes d'apprentissage et 3) l'anxiété langagière. L'enregistrement des entretiens s'est fait via Zoom et tout a été retranscrit dans Word, à l'aide de la fonction de transcription automatique de Word, puis nous avons écouté les entretiens et vérifié et corrigé la transcription faite par Word.

Ces entretiens nous ont donné plus d'informations sur les expériences et les pensées des participants envers l'apprentissage des langues et nous fournissent des données à analyser qualitativement. Dans les entretiens, les trois catégories ont été discutées en parallèle de leurs propres expériences et pensées sur le sujet.

4.2. Méthode d'analyse

Dans cette étude, nous analyserons les réponses au questionnaire (de type quantitatif) et les réponses obtenues pendant les entretiens (de type qualitatif) pour mieux comprendre les pensées des participants. Nous analyserons les réponses du questionnaire en deux parties : la partie liée à la motivation et la partie liée à l'anxiété langagière. Dans la partie sur la motivation (section 5.1), nous partagerons les questions en deux catégories, selon qu'elles

concernent la motivation **intrinsèque** ou **extrinsèque**. Cela nous donnera la possibilité de voir si les participants ont plus de facteurs motivants intrinsèques ou extrinsèques. Dans la partie sur l'anxiété langagière (section 5.2), nous analyserons des affirmations **positives** et **négatives**, c'est-à-dire, si les participants ressentent de l'anxiété (affirmations négatives) ou s'ils n'en ressentent pas (affirmations positives). En plus du questionnaire, nous avons effectué des entretiens. Les participants ont été choisis selon leurs réponses au questionnaire, plus précisément selon le niveau de l'anxiété langagière observé. Nous analyserons ces réponses selon une méthode qualitative et traiterons les entretiens en trois sections : 1) le niveau **haut** de l'anxiété langagière, 2) le niveau **moyen** de l'anxiété langagière et 3) le niveau **bas** de l'anxiété langagière. Chaque section suit la même structure que les entretiens : i) la motivation, ii) la perception de la langue / les méthodes d'apprentissage et iii) l'anxiété langagière (cf. 4.1.).

Nous avons analysé premièrement le questionnaire et regardé les statistiques, qui nous ont donné une vue d'ensemble des participants et de leur niveau de motivation et d'anxiété langagière. Le questionnaire a aussi inclus quelques questions ouvertes qui ont été aussi analysées. Pour cela, nous avons choisi quelques extraits et les avons analysés, ce qui nous a donné une idée comment les participants ressentent l'apprentissage des langues : si c'est une expérience plaisante ou anxieuse.

Après ces analyses, nous continuons par les entretiens effectués. En raison de l'anonymité du questionnaire, nous n'avons pas pu faire de liens directs entre les participants interviewés et leurs réponses. Pourtant, les entretiens nous donnions beaucoup d'information sur nos questions de recherche qui traitent l'effet du plurilinguisme sur l'anxiété langagière, les liens entre l'anxiété langagière et la motivation, ainsi que la différence en motivation à l'apprentissage formel et informel (cf. 3.4).

L'analyse quantitative du questionnaire nous avons donné une vue d'ensemble des expériences des étudiants avec l'apprentissage des langues, tandis que l'analyse qualitative des entretiens nous avons donné une idée des pensées et des expériences des étudiants. Parce que nous avons choisi des participants qui ont eu un niveau d'AL varié, cela nous donnait des points de vue différents. Il s'agit de la situation linguistique compliquée en Finlande : en plus de leur L1, tous les participants interviewés ont dû apprendre une des langues officielles et l'anglais. En revanche, le niveau de maîtrise est également variable entre les participants. En outre, l'analyse des entretiens nous expose un point de vue unique, car les participants ont des

niveaux différents de l'AL et leur chemin d'apprentissage des langues est différent de l'un à l'autre.

Comme le questionnaire était du type Likert, la réponse 1 réfère au désaccord total tandis que 5 à l'accord total. Cependant, ce qui est important à noter en analysant les réponses concernant l'AL, c'est que les réponses sont inverses dans certaines questions, donc par exemple, si le participant a répondu par le numéro 1 (ne me décrit pas du tout) à l'affirmation comme « *je ne comprends pas pourquoi certaines personnes sont si nerveuses pendant les cours de langue étrangère.* » (Q35 ; notre traduction). Cela signifie qu'une moyenne basse indique que le participant ressent de l'AL parce qu'il se sent souvent nerveux dans les classes de langue, tandis qu'une moyenne haute indique le manque de l'AL.

La collecte des réponses s'est faite en finnois, donc nos questions et les questions obtenues sont en finnois. Dans l'analyse, nous les traduisons en français de manière systématique. Donc lorsque les questions ou les réponses sont données en français, elles ont été traduites.

5. Résultats d'analyse

Nous comparons les réponses de notre questionnaire et les entretiens effectués du point de vue de la motivation et du répertoire linguistique : la motivation augmente-t-elle quand l'apprenant a appris plusieurs langues ? C'est une des raisons pour lesquelles nous pensons que le contexte finlandais est intéressant pour notre recherche, car l'obligation d'apprendre deux langues étrangères à l'école peut entraîner des attitudes de refus ou négatives envers la langue qu'on doit apprendre.

Au début de notre questionnaire, nous avons eu six questions de base avec lesquelles nous avons recensé des participants. Nous avons choisi quatre questions qui sont les plus intéressantes pour notre étude. Ce sont le sexe, l'âge, le nombre des langues maîtrisées (au niveau B1, selon leur propre déclaration). Le tableau 3, il s'agit les langues qui sont mentionnées pour les langues maîtrisées, donc les participants ont déclaré qu'ils maîtrisent les au moins une des langues dans ce tableau au niveau B1.

Au total, nous avons eu 177 participants qui ont répondu à notre questionnaire. Des 177 participants, 26 sont hommes, 135 sont femmes, 11 s'identifient comme autre et 5 n'ont pas voulu dire. Il est visible dans le tableau 2 suivant que la plupart des participants sont des femmes ce qui peut rendre l'étude un peu déséquilibrée. Il est aussi important de noter que les

informations de tableau 2, doivent être interprétées verticalement, ce qui donne d'une idée générale des réponses obtenues par le questionnaire.

Tableau 2. Les informations de base des participants

Sexe	Âge	Nombre de langues L2 maîtrisées (B1)
Homme : 26	Minimum : 19	1 langue : 59 participants
Femme : 135	Maximum : 71	2 langues : 65 participants
Autre : 11	Moyenne : 27	3 langues : 35 participants
Je ne veux pas dire : 5		4 langues : 12 participants
		5 ou plus langues : 6 participants

La tranche d'âge des participants varie entre 19 et 71 ans. La moyenne pour l'âge d'un participant est 27 ans. Cela n'affecte pas l'équilibre de l'étude autrement que les expériences avec l'apprentissage des langues est assez similaire entre les participants parce que la plupart sont allés à l'école de base en même temps. La plupart de participants (65/177, 36,7 %) ont mentionné la maîtrise de deux langues. Il est évident que beaucoup de gens ressentent qu'ils maîtrisent la seconde langue officielle et l'anglais, les deux langues qui sont les plus souvent étudiées à l'école en Finlande. Pourtant, il est important de noter qu'il n'y a pas de différence majeure entre ceux qui maîtrisent deux langues et ceux qui maîtrisent une langue.

Tableau 3. La liste des langues mentionnées par les participants

Langues mentionnées par les participants
Anglais, suédois, norvégien, danois, allemand, français, espagnol, portugais, italien, catalan, roumain, latin, estonien, finnois, hongrois, same d'Inari, oudmourte, coréen, chinois, japonais, russe

Enfin, nous avons listé les langues mentionnées comme celles qui sont maîtrisées par les participants. Pourtant, il n'est pas possible de vérifier le niveau vrai des participants en ces langues, car les participants ont autoévalué leurs compétences.

5.1. La motivation chez les personnes interrogées

Au total, nous avons eu 177 participants au questionnaire. Pour mieux comprendre les résultats et pouvoir les analyser, nous commençons en discutant une vue d'ensemble des réponses données au questionnaire. Comme discuté avant, les réponses à la partie de motivation sont analysées en deux : 1) motivation extrinsèque et 2) motivation intrinsèque. La première catégorie a 6 questions (voir Tableau 4), tandis que la deuxième a 12 questions (voir Tableau 5). La Tableau 4 suivant montre les réponses aux questions concernant la motivation extrinsèque ; la réponse 1 indique *ne me décrit pas du tout*, tandis que 5 indique *me décrit très bien*.

Tableau 4. La motivation extrinsèque

Question	Moyenne
8. Lorsque j'étudie les langues, je suis motivé(e) par les possibilités d'emploi futures.	3,19
9. Je suis motivé(e) pour étudier les langues en raison des avantages qu'elles me procureront dans ma future vie professionnelle.	3,45
10. Je suis motivé(e) pour apprendre des langues en raison d'un avantage potentiel sur le marché du travail.	3,19
16. Ce qui me motive à apprendre une langue, c'est qu'elle m'est utile lorsque je voyage dans un pays où cette langue est parlée.	4,16
18. Je veux apprendre une langue parce que mes amis parlent aussi cette langue.	2,62
22. Je suis heureux lorsque mon professeur remarque mon progrès dans l'apprentissage de la langue.	3,90

Ce qui est intéressant dans le tableau 4, c'est que les réponses varient de 2,62 à 4,16 et la moyenne des réponses est de 3,42. Cela nous dit que pour la plupart des participants, la motivation pour apprendre des langues est du type extrinsèque, sauf pour l'affirmation Q18 « *Je veux apprendre une langue parce que mes amis parlent aussi cette langue.* » qui a la valeur la moins grande (2,62). Cela signifie la plupart des participants ne ressentent pas de pression des paires pour apprendre une langue étrangère. Au contraire, l'affirmation qui a la valeur la plus grande (4,16), c'est Q16 « *Ce qui me motive à apprendre une langue, c'est qu'elle m'est utile lorsque je voyage dans un pays où cette langue est parlée.* ». Cela nous dit

que la plupart des participants sont d'accord avec la maîtrise d'une langue étrangère parce qu'elle est bénéfique pour les voyages. Nous trouvons intéressant que le désir de faire plaisir à l'enseignant motive de manière assez forte (3,90) les participants (Q22). Cela peut être lié au fait que les apprenants craignent à commettre des erreurs ou ils veulent être bien évalué et affecter leur succès académique. Les opportunités de travail ne semblent pas être un facteur motivant très fort (Q8, Q9, Q10) ; cela pourrait signifier que les participants ne s'inquiètent pas de la maîtrise des autres langues parce qu'ils maîtrisent l'anglais.

Le tableau 5 nous montre que les facteurs motivants intrinsèques sont légèrement plus forts en moyenne comparés à ceux extrinsèques.

Tableau 5. La motivation intrinsèque

Question	Moyenne
11. Je suis motivé(e) pour apprendre et comprendre d'autres cultures	3,92
12. Je suis motivé(e) pour apprendre des langues afin d'élargir ma vision du monde.	3,73
13. L'étude des langues me permet de comprendre des personnes d'autres cultures.	3,85
14. Je suis motivé(e) pour apprendre une langue parce que cela me permet de communiquer avec des étrangers dans leur langue maternelle.	4,08
15. Je suis fasciné(e) lorsque j'entends un étranger parler sa langue maternelle.	4,01
17. Je veux apprendre une langue pour pouvoir me divertir dans cette langue.	3,58
19. Je veux apprendre une langue parce que je veux étudier dans un pays où cette langue est parlée.	2,33
20. Je suis motivé(e) pour apprendre une langue parce que j'ai l'impression d'être bon(ne) dans cette langue.	3,27
21. Je suis motivé(e) pour apprendre une langue, même si les cours sont parfois difficiles.	3,42
23. Je veux vivre à l'étranger et c'est pour cela que j'apprends une langue étrangère.	2,79
24. J'étudie une langue étrangère parce que je m'intéresse aux cultures étrangères.	3,72
25. J'étudie une langue étrangère parce que je veux communiquer et socialiser avec des étrangers.	3,63

Dans le tableau 5, il est intéressant que les réponses varient de 2,33 à 4,08. La moyenne des réponses est de 3,53. Comparé à la moyenne du tableau 4 où les réponses varient de 2,62 à 4,16 (moyenne 3,42), il semble que les facteurs intrinsèques soient plus forts pour les participants (variation de 2,33 à 4,08 et la moyenne est 3,53). Pourtant, il est important de noter que le tableau 5 a plus d'affirmations que le tableau 4 qui affecte la variation, mais pas la moyenne. Ce que nous trouvons intéressant est que les participants sont motivés

d'apprendre une langue étrangère pour l'interaction interculturelle (Q14 ; 4,08) et pour la curiosité d'autres cultures (Q11, Q24 ; 3,92 et 3,72, respectivement), mais, au contraire, il est visible que les réponses les moins populaires sont celles concernant la vie ou le séjour à l'étranger (Q19, Q23 ; 2,33 et 2,79, respectivement), ce qui est intéressant à voir. Il nous semble que les participants veulent apprendre des autres cultures, mais ils ne veulent pas s'intégrer à ces cultures. Dans ce qui suit, nous analyserons les questions ouvertes de notre questionnaire.

Les questions ouvertes concernant la motivation sont : (Q26) « *Comment ressentez-vous l'apprentissage obligatoire d'une langue à l'école ?* » et (Q27) « *L'apprentissage obligatoire d'une langue a-t-il affecté votre attitude/motivation à l'égard de la langue ? Si oui, comment ?* ». Nous analyserons ces questions dans l'ordre, donc nous commencerons par la question 26 et après nous analyserons question 27. En raison du nombre des réponses (177), nous sélectionnons celles que nous trouvons être les plus intéressantes pour notre étude. Ce que nous trouvons intéressant dans les réponses que nous analyserons, c'est que les thèmes sont les plus populaires dans les réponses de ces questions ouvertes. Parce que la Finlande a deux langues officielles, il est obligatoire que tout le monde apprenne l'autre langue officielle. En plus de l'autre langue officielle, il est fréquent que l'anglais soit appris aussi. Aujourd'hui l'apprentissage commence pendant la première année de l'école élémentaire, donc les enfants ont environ 7 ans. L'apprentissage de la seconde langue officielle est aujourd'hui commencé aussi à l'école élémentaire, mais il y a de la variation quant au moment du début. Le moment de début de l'apprentissage affecte aussi le processus d'apprentissage (Zhang 2019 : 765).

Le thème général des réponses obtenues est que les participants trouvent que l'apprentissage des langues est utile. Pourtant, il y a quelques nuances. Par exemple, selon un participant :

(1) Je pense qu'il est important que les langues soient étudiées à l'école, et le plus largement possible. Et ici, bien sûr, "forcé" est une bonne façon de l'encourager, mais bien sûr, s'il n'y a pas de motivation du tout, c'est une mauvaise combinaison. (notre traduction)

Cela indique que certains ne sont pas motivés au même niveau que les autres et l'obligation d'apprendre n'est pas la meilleure solution pour l'apprentissage. Les réponses ont aussi un thème général selon lequel l'anglais est plus utile que le suédois, en raison de sa disponibilité et utilité dans le monde, tandis que le suédois est plus utile dans les pays nordiques. Par exemple, l'autre langue officielle en Finlande est le suédois, ainsi que les langues nordiques (le suédois, le norvégien, le danois) se ressemblent de l'une à l'autre, donc il est plus utile d'apprendre le suédois aux pays nordiques. Il y a de la variation dans les réponses liées aux

expériences avec l'apprentissage des langues. La plupart des participants ont dit que l'apprentissage des langues est utile et l'obligation de les apprendre a créé la possibilité de découvrir le suédois. Pourtant, plusieurs participants ont dit que les classes de langue sont souvent trop concentrées sur la grammaire et ils voudraient plus de manières informelles à côté de la grammaire. Notamment, l'apprentissage du suédois est souvent vu comme inutile et comme une obligation. Par exemple, selon la réponse suivante :

(2) [...] Cependant, il se concentre vraiment sur la grammaire et les fautes. Il devrait y avoir plus d'apprentissage pratique, par exemple en regardant des documentaires ou des programmes pour enfants dans la langue cible, [...]. L'apprentissage des langues devrait être rendu amusant dès le début et vous devriez faire plus d'efforts pour utiliser la langue. Les Finlandais semblent souvent rencontrer des difficultés à parler des langues étrangères parce qu'ils ont peur de faire des erreurs. (notre traduction)

C'est la raison pour laquelle nous nous sommes intéressé à ce sujet. Le système finlandais pour l'apprentissage des langues est souvent trop concentré sur la grammaire et les erreurs. Une des raisons pour la naissance de l'anxiété langagière chez les apprenants est la peur des erreurs (MacIntyre 2017 : 21). En outre, il semble dans plusieurs réponses que l'apprentissage informel soit une manière d'apprentissage plus motivante (cf. 3.4.) et que

(3) [l]'apprentissage des langues est très important, mais il faut garder à l'esprit que pour certaines personnes, c'est très difficile. (notre traduction).

Il nous indique que plusieurs participants voudraient que l'apprentissage des langues soit plus concentré sur la compréhension et la production orale. La plupart des participants ne sont pas dérangés par la nature obligatoire d'apprendre des langues, mais ils voudraient des changements dans la manière d'apprendre.

La deuxième question ouverte (Q27) concerne les pensées des participants quant à l'effet de l'apprentissage obligatoire sur leur motivation ou attitude envers la langue. Le thème général des réponses est que l'obligation de l'apprentissage n'a pas affecté leur motivation ou attitude envers la langue. Nous avons mis en gras la partie centrale :

(4) [...] Je suis simplement reconnaissante que les langues aient été dites obligatoires, car **je ne sais pas si j'aurais choisi d'étudier les langues si elles n'avaient pas été obligatoires**. Dès la troisième année, lorsqu'on commence à étudier l'anglais, il est rare qu'on puisse dire si l'étude des langues serait amusante ou utile. **Cependant, je pense que l'apprentissage des langues est également une partie importante de la civilisation et que les Finlandais devraient au moins avoir des compétences linguistiques de base en suédois et en anglais.** (notre traduction)

Cependant, il y a quelques participants qui ressentent que l'obligation d'apprendre a diminué leur motivation et attitude. Pour la plupart, les participants sont plus sceptiques envers l'apprentissage du suédois que l'anglais, comme l'indique l'exemple suivant :

(5) Je n'ai pas remis en question le caractère obligatoire de l'anglais, mais j'ai remis en question le suédois. J'ai abandonné le suédois dans le passé, mais je ne pense pas que j'en aurai besoin à l'avenir, alors je n'ai même plus essayé de l'apprendre. (notre traduction)

Il nous semble que l'attitude envers le suédois est souvent assombrie par l'utilité majeure de l'anglais, comme le dit un participant :

(6) Mon attitude à l'égard du suédois et de son apprentissage a beaucoup souffert du suédois forcé, et je ne l'ai pas bien appris quand j'étais plus jeune, principalement à cause de la coercition. Je n'ai pas trouvé le suédois utile parce que je maîtrisais déjà très bien l'anglais. (notre traduction).

Pourtant, il est important de noter que quelques participants sont même sceptiques envers le statut majeur de l'anglais :

(7) [...] je fais tout ce que je peux pour éviter d'avoir à parler à des anglophones. Je critique la prédominance de l'anglais dans la société finlandaise et je recherche à la compagnie de personnes principalement finlandaises ou hispanophones. (notre traduction)

En outre, ce que nous trouvons intéressant, c'est que les participants qui ne ressentent pas que l'obligation d'apprendre a affecté leur motivation ou attitude, ils n'ont pas rencontré des difficultés avec l'apprentissage. En revanche, ceux qui se sentent moins motivés, ils rencontrent souvent des difficultés avec l'apprentissage des langues. En résumé, il semble que les participants non motivés ont moins de confiance en eux comme apprenants d'une langue et cela diminue leur motivation ; de temps en temps, cela affecte même leur attitude envers la langue :

(8) Étudier le suédois a toujours été un véritable défi et, quels que soient mes efforts, je n'arrivais jamais à apprendre la langue. Donc, éventuellement l'apprentissage est devenu une obligation, ce qui a rendu mon attitude assez négative. (notre traduction)

Au contraire, ceux qui ressentent des réussites en apprenant une langue, sont souvent plus motivés à apprendre plus et leur attitude envers la langue est plus positive (cf. 3.3.2. ; Alamer et Almulhim 2021 : 10).

(9) Personnellement, j'ai compris que la langue est obligatoire parce qu'elle nous est utile ici en Finlande. Pour moi, c'était aussi une sorte de motivation, parce que je voulais avoir de bonnes notes.

Enfin, les thèmes de l'évaluation et le focus sur la grammaire ont été assez dominants dans les réponses des participants. Par exemple, deux participants disent que :

(10) [...] à mon avis, les cours de langue obligatoires se concentrent trop sur l'aspect technique de la langue, plutôt que sur l'aspect pratique. Je pense que les cours devraient encourager davantage l'expression orale et ne pas se limiter aux fautes de grammaire, parce qu'elles s'apprennent en cours de route. (notre traduction)

(11) La pression des notes et/ou des évaluations peut être un obstacle à l'étude, car certains cours peuvent se résumer à de la mémorisation, parce que cela permet d'obtenir une meilleure note plus rapidement et plus facilement. (notre traduction)

Un autre participant a ajouté ses pensées sur l'utilisation de l'apprentissage informel :

(12) En suédois, je me souviens qu'à l'école secondaire, le professeur avait une grande influence sur l'enseignement. L'utilisation de divertissements en suédois (séries, musique, podcasts, etc.) en classe a certainement renforcé ma motivation.

En résumé, il y a beaucoup de points de vue parmi ces participants. Quelques-uns aiment l'apprentissage des langues et ne questionnent pas l'obligation de l'apprentissage, tandis que les autres n'ont jamais aimé les langues comme une matière obligatoire à l'école. Il semble que l'enseignant et l'environnement en général affectent l'attitude et la motivation des participants.

5.2. L'anxiété langagière selon les réponses au questionnaire

Dans ce qui suit, nous discutons la deuxième partie du questionnaire, donc l'anxiété langagière. Cette partie de notre questionnaire est divisée en deux de manière similaire à la première partie. Les questions concernant de l'AL sont partagées en : 1) positives et 2) négatives. Dans le questionnaire, il y avait 7 affirmations positives, tandis qu'il y avait 16 affirmations négatives. La première catégorie réfère aux questions qui montrent que le participant ne ressent pas d'AL avec des affirmations comme « *je ne crains pas de commettre des erreurs lorsque je dois parler dans une langue étrangère* » (Q29 ; notre traduction). La deuxième catégorie, à son tour, réfère aux affirmations comme « *je ne suis jamais très sûr de moi lorsque je dois parler dans une langue étrangère* » (notre traduction).

Le tableau 6 illustre les affirmations positives, c'est-à-dire les questions qui décrivent des sentiments non-anxieux.

Tableau 6. Affirmations positives sur l'AL

Question	Moyenne
29. Je ne crains pas de commettre des erreurs lorsque je dois parler dans une langue étrangère.	2,68
33. Je suis généralement détendu(e) lorsque je passe des tests/examens dans une langue étrangère.	2,68
35. Je ne comprends pas pourquoi certaines personnes sont si nerveuses pendant les cours de langue étrangère.	1,77
38. Je ne suis pas nerveux(se) à l'idée de parler une langue étrangère avec des personnes dont c'est la langue maternelle.	2,56
41. Je me sens en confiance lorsque je parle une langue étrangère.	2,54
44. Je ne me sens pas obligé(e) de me préparer particulièrement bien pour les cours de langue étrangère.	2,86
47. Quand je vais à un cours de langue étrangère, je me sens très confiant et détendu.	2,69

La plupart des 177 participants ressentent de l'AL, donc ils ont répondu que ces affirmations ne les décrivent pas (du tout). Il est visible des chiffres moins élevés. Le questionnaire a été d'une échelle de type Likert, donc le numéro 1 indique « *Ne me décrit pas du tout.* » (cf. Annexe 1). Ce qui est intéressant dans le tableau 6, c'est que les réponses varient de 1,77 à 2,86. Ce type de variation n'est pas très vaste. La moyenne des réponses est de 2,54, donc ce type d'affirmations décrivent un peu les participants. L'affirmation avec la valeur la moins grande est Q35 « *Je ne comprends pas pourquoi certaines personnes sont si nerveuses pendant les cours de langue étrangère.* », ce qui nous indique que les répondants sont eux-mêmes nerveux ou au moins ils comprennent pourquoi certains peuvent être nerveux. Au contraire, l'affirmation avec la valeur la plus grande est Q44 « *Je ne me sens pas obligé(e) de me préparer particulièrement bien pour les cours de langue étrangère.* ». Cela nous indique que la plupart des participants ne sont pas si nerveux pour ressentir de la pression pour se préparer bien pour les classes de langue. On pourrait argumenter que l'atmosphère dans la classe n'est pas très anxieuse pour ces répondants, mais que la situation anxieuse peut être l'utilisation de la langue elle-même (cf. Q41).

Le tableau 7 nous montre les résultats sur l'anxiété langagière négative, donc si le participant ressent des sentiments de l'anxiété quand il utilise ou apprend une langue étrangère.

Tableau 7. Affirmations négatives sur l'AL

Question	Moyenne
28. Je ne suis jamais très sûr de moi lorsque je dois parler dans une langue étrangère.	3,06
30. Je suis nerveux quand je sais que je vais bientôt devoir répondre à une question d'un professeur dans une langue étrangère.	3,28
31. J'ai peur si je ne comprends pas ce que le professeur dit dans une langue étrangère.	2,72
32. Je pense souvent que les autres apprenants sont meilleurs que moi dans une langue étrangère.	3,55
34. Je panique si je dois parler dans une langue étrangère sans avoir eu la possibilité de me préparer à l'avance.	2,82
36. Il m'arrive d'être tellement nerveux en cours de langue étrangère que j'oublie des choses que je sais.	2,66
37. Je suis gêné de répondre dans une langue étrangère.	2,55
39. Je suis nerveux si je ne comprends pas ce que le professeur corrige dans mon discours.	2,65
40. Je suis nerveux à l'idée de parler une langue étrangère en public (par exemple devant d'autres étudiants), même si je suis bien préparé.	3,12
42. Je crains que mon professeur corrige immédiatement mes erreurs.	1,99

43. Mon cœur bat la chamade lorsque j'attends ma réponse dans un cours de langue étrangère.	2,97
45. Les cours de langues étrangères vont si vite que je crains de prendre du retard.	2,44
46. Je me sens nerveux lorsque je parle dans une langue étrangère pendant les cours.	2,94
48. Je suis nerveux si je ne comprends pas tous les mots que le professeur dit dans une langue étrangère.	2,12
49. Je crains que les autres apprenants se moquent de moi quand je parle une langue étrangère.	1,93
50. Je suis nerveux quand un professeur de langue étrangère me pose des questions auxquelles je ne suis pas prêt à répondre.	3,13

Dans le tableau 7, les réponses varient de 1,93 à 3,55 qui n'indique pas des niveaux hauts de l'anxiété langagière. La moyenne des réponses est de 2,75, donc les réponses décrivent un peu la plupart des répondants. Si on compare la moyenne du tableau 6 à la moyenne de ce tableau, on peut noter qu'il n'y a pas des extrêmes, mais ils sont à chaque côté d'échelle Likert. Ce qui est intéressant dans ces résultats est que l'affirmation Q32 « *je pense souvent que les autres apprenants sont meilleurs que moi dans une langue étrangère* » (notre traduction) atteint la valeur la plus haute. Cela peut nous indiquer que les apprenants ne se ressentent pas qu'ils sont de bons apprenants d'une langue étrangère. Ils trouvent que les autres apprenants sont meilleurs. Cela peut être causé par une mauvaise confiance en soi, mais il y a beaucoup de raisons pourquoi la plupart des participants ressentent ces sentiments de l'infériorité (voir plus loin). Pourtant, il est intéressant que l'affirmation Q49 « *Je crains que les autres apprenants se moquent de moi quand je parle une langue étrangère.* » ait la valeur la moins haute. Ce qui est intéressant dans cette affirmation, c'est que même si les participants pensent que les autres apprenants sont meilleurs dans une langue étrangère, ils ne pensent pas qu'ils soient moqués pour leurs compétences plus faibles. Cela pourrait être expliqué par le fait que cette étude a été effectuée à l'université qui, en général, est un environnement tolérant et où on ne trouve pas le harcèlement. Dans ce qui suit, nous analyserons les deux questions ouvertes concernant l'anxiété langagière.

Ces questions ouvertes sont : (Q51) « *Si vous éprouvez de l'anxiété langagière, diminue-t-elle ou augmente-t-elle votre motivation à l'égard de l'apprentissage d'une langue ? Décrivez votre expérience.* » et (Q52) « *Trouvez-vous que l'apprentissage d'une langue est plaisant ? Qu'est-ce qui vous plaît le plus ?* ». Le but de ces questions est de découvrir le lien entre l'anxiété langagière et la motivation. En outre, le but de la deuxième question est d'avoir une vue d'ensemble des expériences des participants, notamment s'ils ressentent de l'anxiété langagière, donc si elle affecte leurs expériences de l'apprentissage d'une langue. Les deux

questions ouvertes ont été répondues par tous les 177 participants. Pour l'analyse de ces questions, nous suivons la même structure d'analyse qu'avant, donc, nous analyserons les questions en ordre et nous analyserons seulement les réponses les plus intéressantes et adaptées pour notre étude. L'objectif de ces deux questions ouvertes était à trouver des idées et pensées des participants sur l'apprentissage des langues et les réponses qui sont plus intéressantes pour notre étude, sont celles qui apportent cette information. Il est important de noter que 177 personnes ont répondu à ces questions, donc les réponses sont assez variées.

Ce qui est intéressant, c'est que le nombre des participants qui ressentent de l'anxiété langagière sans que cela n'affecte leur niveau de motivation est presque égal au nombre de ceux qui sont moins motivés à cause de l'anxiété langagière. Il semble que l'apprentissage des langues que les participants maîtrisent mieux ne provoque pas de diminution de la motivation, même si le participant ressent de l'AL. Par exemple :

(13) L'anxiété langagière a eu un impact négatif sur mes études de suédois. L'anglais, en revanche, a été affecté dans le sens de la hausse. [...];

(14) Je ne ressens pas d'anxiété langagière avec l'anglais, mais avec les autres langues [...] (nos traductions),

Cela nous indique que le niveau différent en langues différentes affecte le niveau d'AL. En outre, nous trouvons intéressant que quelques participants ont affirmé que leur niveau d'AL a affecté leur volonté de communiquer. L'anxiété semble être liée aux situations sociales où l'apprenant doit utiliser sa L2, mais l'apprentissage en classe ne provoque pas d'anxiété. Pourtant, il est évident que l'anxiété langagière est souvent provoquée par la peur des erreurs et la manière de corriger de l'enseignant (la partie centrale mis en gras) :

(15) Dans mon cas, la tension est liée au fait de parler la langue. **J'ai appris des langues dans des classes où la parole était mise sur un discours grammaticalement correct et où les tentatives/réponses étaient corrigées en plein discours, ce qui rendait la communication difficile.** En fait, je suis un peu nerveux à l'idée d'utiliser la langue en classe, mais l'enseignant a une grande influence sur ce point, en ce qui concerne la situation et l'atmosphère qu'il ou elle crée. [...] (notre traduction)

Il nous semble aussi que les participants préfèrent les modalités d'apprentissage informelles. Cela semble être un thème commun chez plusieurs participants (cf. 5.1. ; Roussel & Gaonac'h 2017 ; Łuszczynska 2018). L'apprentissage dans une classe de langue est moins motivant que l'apprentissage par des méthodes informelles (cf. 3.4.) apparemment plus motivantes :

(16) Je ressens de l'anxiété langagière et ma motivation à apprendre une langue en classe est faible. En revanche, apprendre autrement (au travail, dans la vie de tous les jours, pendant les loisirs) est motivant [...] (notre traduction)

Cela nous indique que l'apprentissage formel avec beaucoup de grammaire et la concentration sur les erreurs n'est pas la meilleure façon d'enseignement.

En résumé, les réponses à la question 51 sont très variées, mais avec des similarités entre elles. Il semble que l'anxiété langagière soit moins prononcée lorsque les langues sont maîtrisées et lorsque les participants ont une forte confiance en eux. En revanche, pour les langues moins maîtrisées et avec lesquelles les participants rencontrent des difficultés, l'anxiété langagière est présente. En outre, les participants semblent être plus anxieux quand ils doivent communiquer oralement en utilisant leur L2 et ils ressentent de la peur des erreurs, probablement causée par des mauvaises expériences avec l'apprentissage formel. Pourtant, les méthodes d'apprentissage informelles sont plus populaires et les participants voudraient que l'apprentissage serait plus pratique, comme :

(17) Je trouve que la tension linguistique vient de la parole et de l'écoute. [...] La meilleure chose à faire est de se mettre dans une bulle linguistique lorsqu'on parle des langues étrangères. Ce serait vraiment bien s'il y avait des locuteurs natifs dans les cours de langues pour soutenir l'apprentissage. (notre traduction)

Concernant la question ouverte 52, quelques participants pensent que l'apprentissage des langues est plaisant, ce qui est un point positif. Même si les participants ont des mauvaises expériences de temps en temps, ils trouvent que l'apprentissage des langues est important et satisfaisant. Pourtant, il semble que les participants trouvent que les meilleures classes de langue sont celles où on utilise des méthodes d'apprentissage informelles.

(18) [...] La meilleure chose à faire est de suivre des cours agréables où on regarde des vidéos ou joue des jeux. (notre traduction).

En outre, les participants sont motivés intrinsèquement (cf. 3.3.1.) pour la plupart et ils sont motivés par leurs réussites et leur progrès. Pourtant, il y a quelques participants qui trouvent que :

(19) L'apprentissage d'une langue pourrait être plus agréable si j'avais le temps d'étudier en paix, et si j'apprenais avec des personnes qui ressentent également de l'incertitude, de sorte qu'il n'y aurait pas de pression liée aux compétences des autres étudiants. (notre traduction)

Il est intéressant que 138 participants aient donné une réponse qui indique de la motivation intrinsèque. Pourtant, quelques réponses ont eu le même thème que dans l'exemple 19. Il semble que certains sentiments de l'AL viennent de l'obligation d'apprendre, mais aussi de la vitesse de l'enseignement. Peut-être les cours de langue pourraient-ils avoir des groupes où les apprenants moins avancés pourraient apprendre dans un rythme moins vite.

En résumé, on pourrait dire que ces participants sont motivés intrinsèquement pour la plupart et ils trouvent l'apprentissage des langues satisfaisant. Pourtant, il y a de la variation individuelle qui devrait être prise en compte par l'enseignant(e). Il n'y a pas une réponse unique quant à ce qui devrait être fait afin que tous les apprenants se sentent détendus pendant les classes de langue, mais cette analyse pourrait servir pour les études futures.

5.3. Analyse des entretiens

En plus de notre questionnaire, nous avons choisi neuf personnes volontaires pour des entretiens. Nous avons créé trois catégories pour ces personnes interrogées : 1) ceux qui ressentent un **niveau haut** de l'AL, 2) ceux qui ressentent un **niveau moyen** de l'AL et 3) ceux qui ressentent un **niveau bas** de l'AL. Nous avons catégorisé les participants interrogés, car nous voulons voir s'il y a un lien entre le niveau d'anxiété langagière et le plurilinguisme, découvrir les raisons pour l'anxiété ressentie et les pensées et expériences des participants. Nous pensons que la catégorisation nous aide à comprendre si ces tendances sont plus fortes avec un groupe ou un autre. Avec cette catégorisation, nous avons le corpus le plus varié possible, mais nous restons dans les limites du temps d'un mémoire de master. Chaque catégorie a trois participants interrogés, donc nous avons trois entretiens à analyser pour chaque section de ce chapitre. Cependant, pour des raisons d'espace et pour protéger l'anonymat de nos participants, nous analyserons les trois entretiens collectivement. Autrement dit, il y a une analyse collective qui est basée sur trois entretiens. Concernant la structure de notre analyse, elle suit celle des entretiens, donc nous commençons par la motivation, puis nous discutons la perception de la langue / les stratégies d'apprentissage et, finalement, nous analyserons l'anxiété langagière.

5.3.1. Niveau haut d'anxiété langagière

Pour ce groupe, nous avons choisi des participants qui ont répondu à notre questionnaire dont les réponses indiquent des sentiments d'anxiété hauts. Ces participants ressentent de l'anxiété plus que les autres.

Nous avons noté que tous les participants qui ressentent de l'anxiété langagière sont assez motivés par l'utilisation de la langue pour la communication et pour le divertissement (la motivation intrinsèque). En outre, l'apprentissage des langues a été une expérience positive pour la plupart, mais tous les participants ont eu des expériences difficiles. Un des trois

participants ont eu des expériences bonnes avec le suédois parce que leur parent est suédophone, mais ce participant n'a pas été très motivé apprendre l'anglais.

(20) L'anglais semble ou a toujours semblé si difficile qu'on ne trouve pas la même motivation. Peut-être que c'est simplement parce que je n'ai pas été capable de l'utiliser de la même manière alors, comme le suédois. (notre traduction)

Donc, parce que ce participant n'a pas eu de la surface de contact avec la langue, il a ressenti plus de sentiments de l'AL avec l'anglais. Il est intéressant qu'il ait été capable d'acquérir la langue norvégienne par ses compétences en suédois et l'immersion dans la société norvégienne. Ce fait est intéressant, car ce participant est le seul de ce groupe qui est certain de ces compétences en cinq langues, tandis que les deux autres participants de ce groupe disent qu'ils ont les compétences fortes en une langue étrangère (l'anglais). En outre, ce participant semble d'être plus positif envers l'apprentissage des langues, comparé aux autres participants qui ont une image plus mauvaise de soi-même comme un apprenant d'une langue :

(21) [...] j'ai honte de ne pas pouvoir apprendre au même rythme que les autres.

(22) L'apprentissage des langues a toujours été un défi pour moi. En effet, pendant longtemps, on m'a toujours dit que je ne faisais pas assez d'efforts et que je devrais en faire plus et lire les mots, ce qui m'a donné l'impression d'être vraiment désespérée. (nos traductions)

Alors, on peut argumenter que le répertoire linguistique plus grand ou fort comme le participant d'exemple 20, diminue le niveau de l'anxiété langagière. Même si ce participant soit moins motivé d'apprendre l'anglais, il semble qu'il ne l'utilise pas en même mesure dans sa vie que le suédois.

Ce qui est intéressant, c'est que deux des trois participants dans cette catégorie sont dyslexiques. En outre, les deux n'ont pas été diagnostiqués avant le lycée. Comme ils ont eu des problèmes avec l'apprentissage d'un sujet qui semblait être facile aux autres, cela a diminué leur confiance en soi, ce qui est une des raisons pour l'anxiété langagière (cf. 3.1. ; MacIntyre 2017 : 21). Bien sûr, il y a d'autres raisons pour l'anxiété langagière, comme la personnalité, mais nous trouvons ce fait intéressant. Peut-être l'anxiété langagière pourrait-elle être connectée au diagnostic de dyslexie ? Pourtant, il est important de noter que c'est seulement les deux personnes (qui l'ont mis en avant) dans ce groupe qui ont ce diagnostic. Dans ce qui suit, nous discutons les expériences des participants avec l'apprentissage des langues.

Un des participants décrit son expérience de l'apprentissage du français de la manière suivante :

(23) Mes parents et mes grands-parents m'ont [...] poussé à le faire... Et je n'ai jamais été vraiment motivé, c'était [...] amusant au début parce que c'était [...] facile... Mais ensuite, plus ça allait, plus [...] je sentais que ça ne m'intéressait pas du tout.

En plus d'avoir été poussé à apprendre une langue étrangère non obligatoire, le participant nous a dit que son enseignant n'était pas très encourageant. Cela paraît être un thème commun entre les apprenants très anxieux. Leur motivation a été brisée à cause de l'expérience mauvaise avec l'enseignant. En fait, c'est un thème commun chez tous les participants, qu'ils étaient amotivés parce que l'apprentissage était obligatoire ou que l'enseignant n'était pas encourageant. Ils disent que c'est l'enseignant qui définit l'ambiance de la classe. Aussi, comme ils ressentent de l'AL, ils voudraient que les enseignants soient plus conscients de ce phénomène. En plus de cela, les participants ont eu des expériences où ils pensent que l'enseignant ne comprenait pas qu'ils n'étaient pas très motivés ou qu'ils ressentaient de l'AL, donc selon les participants, les enseignants devraient prendre en compte l'AL et ne pas pénaliser les erreurs ou les sentiments d'anxiété.

(24) [...] le second [enseignant], par exemple, était vraiment strict et pensait qu'on devrait savoir tout immédiatement, que le niveau de compétence aurait dû être élevé dès le début. Et puis quand ce ne l'est pas, alors on a l'impression tout le temps d'être puni pour ce fait. Il me semble que je ne suis jamais suffisant. (notre traduction)

Pour la partie de la perception de la langue et les stratégies d'apprentissage, les participants disent que leurs stratégies préférées sont celles de l'apprentissage informel (cf. 3.4.). Pourtant, les participants plus anxieux pensent que la motivation est plus grande quand l'apprentissage est fait par un séjour à l'étranger et par d'autres méthodes informelles (cf. 3.4.). Les participants ne pensent pas que leurs expériences mauvaises avec l'apprentissage d'une langue affectent leur attitude envers les communautés dans lesquelles la langue est parlée. Ils pensent qu'il est malheureux qu'ils ne puissent pas apprendre plus sur ces communautés en parlant avec des personnes qui en font partie. Par exemple, un des participants a dit :

(25) J'ai cherché de l'inspiration d'ailleurs que juste en faisant des devoirs. [...], en mettant les sous-titres en suédois dans les vidéos ou des choses comme ça [...]. (notre traduction)

Tous les participants préfèrent des modalités informelles comme écouter de la musique en langue cible, les sous-titres dans la même langue que les films et les séries et l'exposition à la langue en environnement naturel. En revanche, il est intéressant que les participants ne se voient pas comme des apprenants « doués ». Par exemple, l'apprentissage dans une classe de

langue a été difficile, notamment quand l'apprentissage de la langue s'est concentré sur la grammaire.

(26) [...] il n'y a pas de raison de faire tous ces petits bouts et d'essayer d'apprendre quelque chose... je ne sais pas... la grammaire [...], quand c'est important de pouvoir parler et utiliser la langue. (notre traduction)

Il semble que tous les participants veuillent que l'apprentissage formel ne soit pas fait de listes de vocabulaire ou de petits points de grammaire. Nous pensons toutefois que ces manières d'apprentissage sont importantes pour l'apprentissage en général, mais il semble que plusieurs des participants de cette étude pensent que les méthodes d'apprentissage formelles en Finlande sont assez concentrées sur la grammaire et pas sur l'utilisation de la langue.

Finalement, nous discutons les questions liées à la l'anxiété langagière. Il semble que l'anxiété langagière chez ces participants est fortement liée à la situation. La pression sociale semble être la source de l'anxiété chez les participants. Par exemple, un des participants a dit :

(27) Je suis anxieux quand je parle avec les natifs [...], je dois utiliser la langue étrangère et écoutent-ils ma prononciation [...]. (notre traduction)

La situation où les participants sont les moins anxieux est celle où les deux locuteurs ne sont pas natifs. Les réactions des autres semblent être la raison majeure pour l'anxiété et c'est une des raisons pour l'AL selon les théories (cf. 3.1. ; MacIntyre 2017 : 21). Les faits qui semblent diminuer le niveau de l'anxiété sont les expériences positives, par exemple quand les participants ont des réussites. Aussi, l'évaluation semble être un facteur dans l'anxiété langagière. Les participants ressentent plus d'anxiété dans une situation d'évaluation (cf. 3.4. ; Łuszczynska 2018 : 66), mais ils ont pensé que l'anxiété dans ces situations est plus liée à l'évaluation et au désir d'être bien évalué et pas directement à la langue elle-même. Pourtant, ils pensent que leurs compétences en production sont diminuées à cause de l'évaluation (p. ex. la production orale n'est pas aussi aisée qu'avant ou la précision exigée en langue écrite est stressante).

(28) [Pendant une discussion dans la classe] Si le professeur arrive au milieu d'une discussion, je suis vraiment conscient qu'il est là et j'essaie de faire aussi bien que possible et ensuite cela peut me détraquer, parce que j'essaie de me concentrer pour être aussi bon que possible. Donc oui, cela peut affecter la performance d'une telle chose. (notre traduction)

En résumé, il semble que les participants qui soient catégorisés comme ressentant un niveau élevé d'anxiété langagière rencontrent des difficultés avec l'apprentissage (MacIntyre 2017). Souvent, il y a des expériences mauvaises avec des enseignants ou dans la vie en général dans le passé qui ont affecté la naissance des sentiments de l'anxiété langagière. Aussi, une

mauvaise confiance en soi comme utilisateur de la langue ainsi que la pression sociale sont des raisons pourquoi ils ressentent de l'anxiété langagière. Le consensus des réponses de ce groupe est que le répertoire linguistique est un fait facilitant pour l'apprentissage des nouvelles langues. Finalement, ils pensent que les méthodes d'apprentissage formelles ne fonctionnent pas très bien avec eux. Les expériences positives avec l'apprentissage d'une langue étrangère semblent être fortement liées aux méthodes d'apprentissage informelles comme un séjour à l'étranger ou l'activité pendant le temps libre :

(29) [...] dans les réseaux sociaux, il y a vraiment beaucoup de personnes que je suis et qui ne publient qu'en anglais. (notre traduction)

Il est important de noter qu'il y a beaucoup de raisons pourquoi une personne ressent de l'AL et il n'est pas possible que l'enseignant soit toujours conscient des apprenants anxieux, mais il est important d'essayer. Un des participants a dit qu'il ressentait moins d'anxiété langagière quand son enseignant leur donnait un fichier où les apprenants pouvaient dire s'ils étaient anxieux, quelles étaient leurs attentes du cours ainsi que leurs difficultés avec la langue. Le participant dit que :

(30) Le fait qu'il y ait un questionnaire au début du cours m'a beaucoup aidé, car je pouvais leur faire part de mes propres attentes et d'autres choses, et je pouvais facilement leur dire que j'avais ce genre de difficultés en termes d'apprentissage de la langue. (notre traduction)

Une adaptation d'un fichier comme celui-ci dans tous les cours de langue pourrait diminuer l'anxiété langagière en général. Quoi qu'il en soit, il est évident que l'enseignant a un rôle majeur pour l'ambiance dans la classe et pour le niveau d'anxiété ressenti dans son cours. Le lien entre l'anxiété langagière et le répertoire linguistique est assez visible. Deux de trois participants de ce groupe ne connaissent que les trois langues plus parlées en Finlande (finnois, suédois et anglais). Nous pensons qu'il est également important de noter qu'en plus de la personnalité, les problèmes d'apprentissage ajoutent de l'anxiété langagière, donc le lien entre l'anxiété langagière et le répertoire linguistique n'est pas direct. Il est aussi possible que dans ce groupe le lien pourrait être fait entre l'anxiété langagière et la dyslexie, mais il est également possible que la dyslexie n'ait aucun effet sur le niveau de l'anxiété langagière.

5.3.2. Niveau moyen d'anxiété langagière

Pour ce groupe, nous avons choisi les participants selon leurs réponses qui ont indiqué des sentiments d'anxiété, mais avec une moindre intensité comparée au groupe antérieur. Ces participants peuvent ressentir de l'anxiété en utilisant une langue étrangère, mais le niveau de

l'anxiété ne mène pas à l'évitement des situations linguistiques comme les participants très anxieux peuvent de temps en temps faire.

Il semble que ces participants soient motivés d'apprendre d'une langue étrangère parce qu'ils veulent apprendre d'autres cultures et c'est utile pour des voyages et dans les autres pays. En outre, pour un des participants, il est important de savoir plusieurs langues dans la vie de travail à l'avenir. Un participant dit :

(31) [...] je suis motivé par, peut-être, par le fait que c'est comme une langue en usage, qui est tellement, [...] est utile dans la pratique [...] (notre traduction)

L'exemple montre que le participant veut apprendre une langue étrangère quand elle est utile dans la vie quotidienne (la motivation extrinsèque). Il semble que l'utilité de la langue étrangère est le fait le plus important pour ce groupe. Ce qui est intéressant, c'est le fait que deux participants dans ce groupe ne se sentent pas motivés par l'apprentissage formel ou scolaire. Il nous semble que ces deux participants sont motivés extrinsèquement, tandis qu'un des participants dans ce groupe est motivé intrinsèquement. Le participant le plus motivé dans ce groupe est celui qui a le répertoire linguistique le plus grand (l'anglais, le suédois, le français, l'espagnol et le norvégien).

Comme le groupe antérieur, ce groupe souligne qu'un bon enseignant des langues est quelqu'un qui motive ses apprenants, montre l'utilité de cette langue étrangère et n'est pas trop concentré sur les erreurs ou sur la grammaire. Les participants sont d'accord que la manière de corriger est très importante pour l'ambiance de la classe.

(32) Je pense qu'il est important de corriger les erreurs afin de ne pas se laisser piéger par les erreurs, car on peut alors prendre accidentellement de mauvaises habitudes. Mais, par exemple, au moment où l'on commence à étudier, il est probablement bon de ne pas avoir une feuille pleine de crayons rouges pour ne pas devenir déprimé. (notre traduction)

Ils ne veulent pas que les erreurs soient ignorées, mais simplement que l'enseignant ne souligne pas les erreurs commises. En outre, les participants ont l'impression d'être l'objet de l'attention particulière de l'enseignant s'ils commettent des erreurs dans une classe de langue. De plus, comme le groupe antérieur, les participants n'aiment pas les manières d'apprentissage formelles où des listes de vocabulaire sont étudiées ou les règles de grammaire sont sous la loupe. Ils voudraient que l'apprentissage d'une langue étrangère soit utile pour la vie quotidienne et plus concentré sur les compétences orales en utilisant des méthodes informelles. Bien évidemment, les stratégies d'apprentissage formelles sont

également importantes pour l'apprentissage total. Cependant, la plupart des participants voudraient que l'enseignement des langues soit, au moins, plus varié.

La perception de la langue dans ce groupe est assez différente comparée à celle du groupe antérieur. Dans ce groupe, les participants ne se voient pas comme des mauvais apprenants. Ils se décrivent comme

(33) Quelqu'un qui essaye hardiment et motivé ;

(34) Quelqu'un qui est intéressé aux langues. (nos traductions)

Ces descriptions nous indiquent que la confiance en soi comme un apprenant d'une langue étrangère est plus haut chez ces participants comparés aux participants du groupe antérieur. Cette confiance est probablement une des raisons pour lesquelles ces participants ne ressentent pas d'anxiété (cf. 3.1.) dans la même mesure que le groupe antérieur. Il nous semble aussi que les participants de ce groupe ont plus d'expériences avec les langues étrangères, comme l'indique une réponse :

(35) Je vois que je suis motivé et quand j'ai une base linguistique, il m'est facile d'apprendre de nouvelles langues, en particulier les langues européennes qui sont si proches les unes des autres. (notre traduction)

Ce qui est intéressant ici, c'est que ce participant est si expérimenté avec l'apprentissage des langues qu'il trouve des liens entre les langues qu'il maîtrise. Cela est souvent un facteur qui diminue le niveau de l'anxiété langagière (cf. 3.2.).

En ce qui concerne l'anxiété langagière, un des participants dit qu'il n'en ressent pas beaucoup, mais que dans le passé il a combattu les sentiments d'anxiété. Ce qui est intéressant dans le cas du niveau moyen d'anxiété, il nous semble que les situations dans lesquelles les participants ressentent toujours de l'anxiété sont liées à l'utilisation de la langue avec un locuteur natif. Un des participants a aussi dit que :

(36) [...] je ne suis pas stressée à l'idée de l'utiliser et je ne suis pas stressée à l'idée de faire des erreurs [...]. Une fois que j'aurai réussi à dire ce que je voulais dire, je pense que personne ne s'en souciera. (notre traduction)

Cela nous indique que la personnalité des participants pourrait être plus adaptée pour l'apprentissage des langues étrangères et c'est pourquoi ils ne ressentent pas autant d'anxiété que des autres (Roussel & Gaonac'h 2017 ; Adams 2006). Cependant, ce qui crée de l'anxiété chez ces participants, ce sont les situations d'évaluation, notamment celles à l'oral. Il nous semble que l'évaluation crée une peur des erreurs qui, à son tour, crée des sentiments d'anxiété (cf. 3.1.). Pourtant, on peut argumenter que ces sentiments d'anxiété ne devraient

pas être qualifiés d'AL, mais ils peuvent être créés par les examens ou l'anxiété générale. C'est parce qu'ils sont ressentis seulement pendant l'évaluation.

En outre, les participants semblent avoir seulement des expériences positives avec l'apprentissage des langues. Pourtant, les participants disent qu'ils ont eu des expériences négatives, mais pour la plupart ces expériences sont liées à l'apprentissage formel et au fait que les participants n'aimaient pas leur enseignant, ce qui a diminué leur motivation envers l'apprentissage de la langue (cf. 5.3.1.). L'anxiété langagière chez ces participants semble aussi être liée aux compétences plus basses dans la langue, comme dit un des participants :

(37) [...] il y a toujours un peu d'anxiété en arrière-plan dans les langues qui n'ont pas pu être pratiquées autant. (notre traduction)

Selon les réponses de ce groupe, le lien entre l'anxiété langagière et le répertoire linguistique est fort et même un facteur facilitant. Tous les participants de ce groupe semblent penser que les similarités entre les langues, par exemple au niveau du vocabulaire, sont un facteur qui peut aider en utilisant la langue (cf. 3.2.). Les participants ne pensent pas que les systèmes linguistiques dérangent l'utilisation d'une langue étrangère, ou au moins ils pensent que cela n'est pas un facteur qui influencerait leur niveau d'anxiété langagière. En fait, un des participants pense que :

(38) [la connaissance de plusieurs langues] diminue le niveau d'anxiété. Bien sûr, [...], il y aura parfois des erreurs bizarres et drôles, des structures de phrases étranges. (notre traduction)

En résumé, les participants de ce groupe ne ressentent pas beaucoup d'anxiété ou s'ils en ressentent, elle est souvent liée à la situation sociale ou évaluative. Ils pensent que l'apprentissage des langues est important et utile. Pourtant, ils pensent que les questions liées à la motivation sont difficiles, car ils ont eu des expériences eux-mêmes avec la diminution de la motivation. Aussi, il semble que l'utilité des langues doive être plus visible pour les apprenants et il est possible que les apprenants jeunes soient plus motivés en cette façon. C'est parce qu'en Finlande, l'apprentissage de la seconde langue officielle (dans les municipalités finnophones) commence souvent pendant la sixième année (www8) et les participants pensent que cet âge n'est pas le plus favorable pour la motivation envers la langue. D'après eux, l'immersion complète dans une communauté d'une langue étrangère (p. ex. un séjour à l'étranger) serait une bonne manière de diminuer le niveau d'anxiété langagière. Pourtant, comme discuté avant (cf. 3.4.), un séjour à l'étranger n'est pas une solution certaine pour se débarrasser de l'AL. Ce qui est intéressant dans ce groupe, c'est que l'image de soi est meilleure dans ce groupe que dans le groupe antérieur. Aussi, le lien entre

l'anxiété langagière et le répertoire linguistique est visible dans ce groupe (tous les participants connaissent au moins deux langues en plus des langues requises d'apprendre). Ces langues sont le norvégien, le français, l'espagnol, le russe et l'allemand. La motivation semble venir de l'intérieur pour tous les participants de ce groupe, mais ils pensent aussi qu'il est important de trouver soi-même la motivation, parce que l'obligation d'apprendre n'est pas nécessairement la meilleure façon, notamment si l'apprenant n'a aucun lien à une communauté dans laquelle la langue est parlée. En même temps, il est important de noter que le sujet des mauvaises expériences avec les enseignants est présent dans ce groupe aussi, tout comme dans le groupe de haut niveau d'anxiété langagière. Les situations anxieuses sont liées à la production orale de la langue, mais les participants sont d'accord que l'utilisation de la langue est la seule manière de se débarrasser de l'anxiété langagière.

5.3.3. Niveau bas d'anxiété langagière

Le dernier groupe est celui des participants ayant un niveau bas d'anxiété langagière. Dans ce groupe, les participants ont indiqué qu'ils ne ressentent pas beaucoup d'anxiété, voire pas du tout en utilisant une langue étrangère. Nous avons vu que les deux groupes antérieurs ont eu des thèmes similaires en leurs pensées envers l'apprentissage des langues ; est-ce que les mêmes thèmes sont repris dans ce troisième groupe aussi ?

Pour ce groupe, la motivation d'apprendre une langue étrangère est pour des raisons de voyager, l'information sur des cultures différentes, la disponibilité de l'information en plusieurs langues ainsi que la politesse et la communication avec d'autres personnes. Ils pensent que la motivation devrait être intrinsèque pour le succès dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous pensons que cela nous indique déjà que ce groupe est plus extraverti. Ils pensent qu'il est important de connaître au moins les petites phrases de la politesse en langue étrangère quand on voyage, ils trouvent les autres cultures intéressantes et la disponibilité de l'information est importante. Cependant, leurs réponses indiquent que deux personnes de ce groupe trouvent l'apprentissage des langues plaisant, tandis qu'un participant trouve le processus amotivant. Pourtant, il dit que :

(39) Je ne suis pas très doué pour les langues et j'ai peut-être plus de difficultés [avec] grammaire [...], mais le vocabulaire est peut-être le sujet le plus intéressant, car on peut trouver des mots qu'on ne trouve pas en finnois [...]. Certains mots sont plus importants pour d'autres langues, c'est donc un arrière-plan culturel assez intéressant. (notre traduction)

Donc, même s'il pense que l'obligation d'apprendre des langues en Finlande n'est pas plaisante, il trouve des facteurs intéressants au systèmes linguistiques. Les attitudes de 3

participants de ce groupe envers les locuteurs natifs ne changent pas, même s'ils ne trouvent pas l'apprentissage de cette langue plaisant.

Ces participants pensent qu'un bon enseignant des langues est quelqu'un qui prend en compte les niveaux différents des apprenants et que les erreurs ne sont pas sous la loupe ou soulignées. En outre, un thème commun parmi ce groupe est également que la grammaire est trop importante dans les classes de langue. Ils préféreraient que la langue étudiée soit utilisée le plus possible dans les classes et que l'enseignant essaye de regrouper les apprenants (pour les tâches pendant la classe) selon leurs compétences en cette langue et selon leur niveau d'anxiété langagière. Un des participants décrit l'effet de l'enseignant de la façon suivante (partie centrale mis en gras) :

(40) L'enseignant exerce une influence énorme sur la motivation. **Si l'enseignant est enthousiaste à propos de la langue, alors les apprenants sont également plus enthousiastes à ce sujet.** Et puis aussi si l'enseignant est confiant qu'il connaît cette langue, qu'il est [...] qualifié pour l'enseigner. Alors, peut-être que si vous pensez aux enseignants en classe, [...] ils font un cours de langue [...] et ils sont qualifiés sur le papier pour enseigner une langue étrangère, mais quel est leur niveau réel. Alors, peut-être que **la confiance de l'enseignant dans la langue n'est pas très bonne et par conséquent les apprenants ne se sentent pas en confiance à ce sujet.** (notre traduction)

Les participants pensent que l'enseignant est un facteur très important pour leur motivation envers l'apprentissage d'une langue étrangère. Un des participants décrit ses pensées comme :

(41) Je pense que cela affecte beaucoup [d'attitude envers l'apprentissage] sur lequel vous vous concentrez, de votre capacité à faire passer votre message, de la manière dont vous gérez la situation ou du nombre d'erreurs que vous avez commises. (notre traduction)

Il semble d'être le thème commun dans ce groupe est que l'enseignement ne devrait pas être concentré sur les erreurs, mais pour le débrouillage dans les situations réelles.

Les participants disent qu'ils sont s'exposés à la langue étrangère pour l'apprendre ; ils écrivent des mots, lisent en la langue cible et qu'ils ont habité dans l'environnement où ils ont appris la langue. Ils semblent être très actifs pour apprendre une langue étrangère. Ils ne pensent pas que les listes de mots ne sont pas utiles, mais ils pensent qu'il est important de s'exposer à la langue cible le plus possible. Pourtant, il est important de noter que deux des participants sont plus extravertis comparés aux participants du premier groupe par exemple. Il est visible dans leurs réponses quand ils ont décrit leurs expériences dans les communautés de la langue cible. Par exemple, un des participants a dit :

(42) J'ai appris le russe en Russie lorsque j'y étais. J'ai appris le setswana lorsque j'étais au Botswana. J'ai étudié le suédois pendant de nombreuses années et je n'arrive toujours pas à l'apprendre [...]. (notre traduction)

Cela nous indique qu'il s'est exposé à la communauté linguistique dans laquelle la langue est parlée. Pourtant, il est important de noter qu'un séjour à l'étranger n'est pas la meilleure méthode pour tout le monde (cf. 3.4. ; Roussel & Gaonac'h 2017 : 88).

Les participants pensent qu'ils sont des apprenants avancés de la langue. Selon eux, l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus difficile, mais ils ne sont pas très concernés par la grammaire. Ils pensent que la meilleure façon d'apprendre une langue étrangère est de l'utiliser. Un des participants dit qu'il n'a jamais appris le suédois, mais il admet qu'il n'a jamais aimé cette langue et l'obligation de l'apprendre était amotivante.

(43) C'est juste que l'image négative de l'apprentissage du suédois m'a donné l'impression que je n'apprendrais jamais le suédois. [...] J'ai appris le suédois uniquement parce que je devais l'apprendre à l'école, pas pour autre chose. (notre traduction)

Concernant l'anxiété langagière, les participants de ce groupe pensent qu'ils ressentent de l'anxiété de temps en temps, mais les raisons pour l'anxiété sont variées. Par exemple, un des participants explique que la raison pour son anxiété est que :

(44) [...] la peur de faire des erreurs est inscrite dans la colonne vertébrale (notre traduction)

L'autre dit que son anxiété vient quand il n'a pas

(45) [...] utilisé la langue récemment et quand il parle avec des locuteurs natifs (notre traduction).

Le troisième participant dit qu'il ne ressent pas du tout d'AL, car

(46) [...] si je parle une langue étrangère à quelqu'un, il apprécie que j'essaie de le faire, puis nous pouvons rire du fait que c'est mauvais et continuer avec une autre langue commune. (notre traduction)

Ces participants disent qu'ils n'ont pas de mauvaises expériences avec l'apprentissage des langues, qu'ils ont voulu faire la connaissance avec la langue plus profondément, mais les limitations de temps causées par les études universitaires ne l'ont pas permis. En outre, les participants disent qu'ils deviennent plus anxieux pendant l'évaluation orale dans les classes de langue. Pourtant, un des participants dit qu'il ne stresse pas du tout à cause de l'évaluation.

(47) Je sais que je ne suis certainement pas la pire que le professeur ait vue et [...] si j'étais la pire, je ne suis pas très loin de la mauvaise précédente, donc c'est pour ça que je ne suis pas anxieux. [...], j'ai l'impression que je suis simplement avec des gens et que les gens comprennent [...]. Mais si je suis anxieux, alors, cela dépend du professeur. (notre traduction)

Aussi, le niveau de l'anxiété semble suivre le même chemin qu'avec les groupes antérieurs, donc les participants sont plus anxieux en utilisant les langues qu'ils n'ont pas étudiées autant. Pourtant, ils pensent que le but d'une situation sociale est qu'ils soient compris par les

interlocuteurs. A leur avis, la connaissance de plusieurs langues est un facteur facilitant pour l'apprentissage d'une nouvelle langue ou pour diminuer le niveau d'anxiété.

(48) Je pense que cela contribue à réduire l'anxiété, car si vous connaissez plus d'une langue, vous avez probablement été confronté par l'anxiété plusieurs fois et les sentiments liés à l'apprentissage d'une nouvelle langue sont... répétés, de sorte que vous pouvez mieux les gérer, et je pense que cela aide.
(notre traduction)

Cependant, ils pensent qu'il y a quelques possibilités que la connaissance de plusieurs systèmes linguistiques puisse créer des difficultés comme décrit un des participants (partie centrale mis en gras) :

(49) [...] avec le suédois et l'allemand, car ceux qui connaissent le suédois et l'allemand ont de fortes chances de connaître également l'anglais, [...] si vous ne vous souvenez pas d'un mot, vous pouvez [...] l'emprunter à l'anglais, de manière que l'autre personne comprenne ce que vous voulez dire, et c'est là l'objectif principal. [...], **mais si votre langue commune est l'anglais, qui est une langue étrangère pour vous deux, la façon dont vous pouvez relier ou comprendre certains mots [est plus difficile].**

Mais cela reste tout de même un facteur facilitant, d'après eux. Finalement, tous les participants pensent que l'apprentissage des langues est important, car cela crée l'opportunité de connaître le monde de façon complètement différente.

En résumé, les participants de ce groupe sont motivés intrinsèquement, ils pensent que l'enseignant est un facteur majeur pour la motivation et ils n'aiment pas les méthodes d'apprentissage formelles parce qu'ils ont appris les langues étrangères en les utilisant et en s'exposant aux langues. Ils ne ressentent pas beaucoup d'anxiété en utilisant des langues étrangères, mais l'évaluation crée d'anxiété chez deux de ces trois participants. Aussi, ils pensent que l'apprentissage des langues étrangères est important pour des raisons multiples, et une de ces raisons est la facilité d'apprendre de nouvelles langues. Le lien entre le répertoire linguistique et le niveau d'anxiété est assez visible dans ce cas, car les participants connaissent au moins quatre langues étrangères (l'anglais, le suédois, l'allemand, le russe, le setswana et la langue des signes), donc ils connaissent plusieurs systèmes linguistiques ce qui aide l'apprentissage des nouvelles langues (Thompson et Khawaja 2016 : 116-117). Ces participants sont moins anxieux que ceux des groupes antérieurs. Nous pensons qu'il y a quelques raisons pour cela. Une raison pourrait être la personnalité, les participants dans ce groupe étant plus extravertis que les autres, parce que deux des participants ont des expériences d'immersion dans une communauté d'une langue cible (voir ex. 41). En outre, ces participants semblent avoir plus d'expériences positives avec l'apprentissage des langues, contrairement aux groupes antérieurs, où il y a souvent des expériences mauvaises qui ont rendu l'apprentissage d'une langue étrangère déplaisant (p. ex. cf. 5.3.1.). Finalement, nous

pensons que l'attitude envers le succès académique n'est pas si stressante pour ce groupe, car ils préfèrent pouvoir se débrouiller dans des situations sociales différentes, pas avoir de bonnes notes. C'est-à-dire, les participants dans ce groupe ont une attitude du genre « *je fais de mon mieux* » et « *mon but est d'être compris dans une situation sociale* ».

6. Discussion

Dans ce qui suit, nous discutons les réponses obtenues au questionnaire ainsi que l'analyse des réponses des entretiens. Nous utiliserons l'analyse de ces réponses pour donner des réponses à nos questions de recherche. Nous discutons les liens entre 1) le plurilinguisme et l'anxiété langagière, 2) le lien entre la motivation et l'anxiété langagière, ainsi que 3) la façon dont le niveau de la motivation diffère entre l'apprentissage formel et informel. Après avoir répondu à ces questions, nous traitons 4) des manières de réduire le niveau d'anxiété langagière selon les entretiens effectués. Nous pensons que les entretiens nous ont fourni beaucoup d'informations précieuses sur la manière dont les apprenants pensent que l'enseignant pourrait réduire l'anxiété langagière dans la classe. Aussi, il est important de noter que la majorité des participants pense qu'il est important d'apprendre les langues officielles du pays. De plus, les participants sont d'accord que l'attitude envers l'apprentissage de l'anglais est plus positive en raison de sa disponibilité et utilité, comme Kangasvieri et al. (2023) ont argumenté. Il est notamment intéressant parce que les participants de cette étude vivent dans un environnement multilingue et ils ont dû apprendre au moins deux langues étrangères à l'école. Premièrement, nous discutons les résultats du questionnaire, puis ceux des entretiens.

Notre première question de recherche est la suivante : « **Le plurilinguisme affecte-il l'anxiété langagière ?** ». Nous avons obtenu 177 réponses au total à notre questionnaire (cf. 4.1.). Les réponses du questionnaire s'inclinent envers le fait que le plurilinguisme *affecte* le niveau de l'AL. Les répondants qui maîtrisent plus de langues ne ressentent pas de l'AL dans la même mesure que ceux qui maîtrisent seulement une langue étrangère (Thompson et Khawaja 2016). Nous avons choisi trois questions du questionnaire qui découvrent l'anxiété langagière chez l'apprenant, à notre avis. Ces questions sont Q28 « *Je ne suis jamais très sûr de moi lorsque je dois parler dans une langue étrangère.* », Q32 « *Je pense souvent que les autres apprenants sont meilleurs que moi dans une langue étrangère.* » et Q43 « *Mon cœur bat la chamade lorsque j'attends ma réponse dans un cours de langue étrangère.* ».

La figure 2 décrit les moyennes de réponses chez les participants. La question concerne la confiance en soi en utilisant la L2.

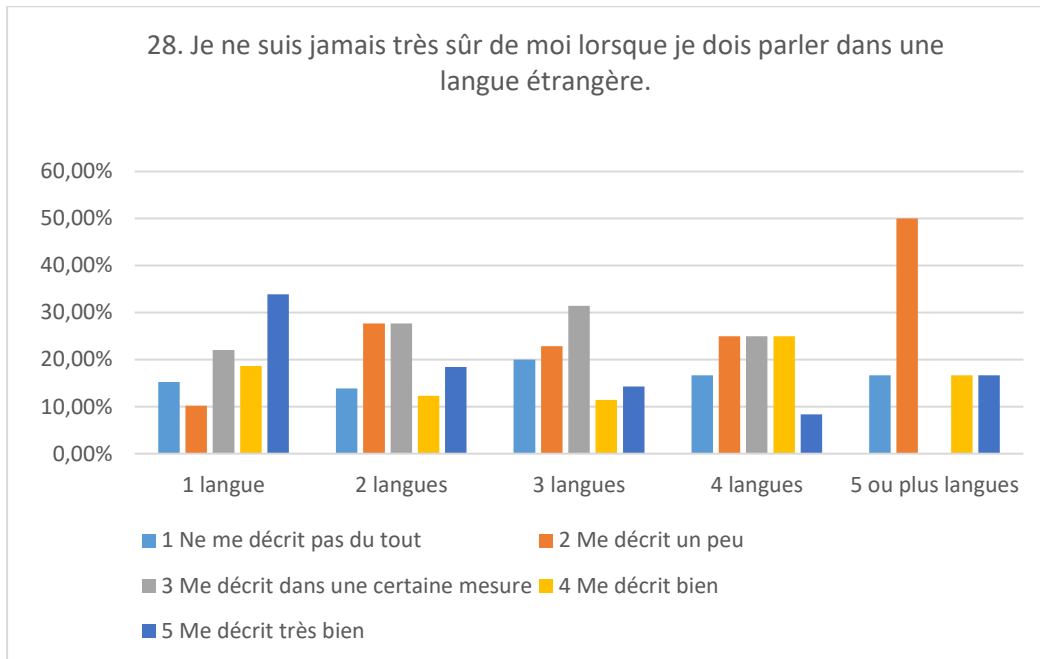


Figure 2. Les moyens de Q28

Il est évident que ceux qui maîtrisent seulement une langue étrangère sont plus anxieux que ceux qui maîtrisent plusieurs langues. Pourtant, il est important de noter que ceux qui maîtrisent 5 ou plus langues, ressentent de l'AL aussi, donc l'apprentissage des langues peut aider avec le niveau de l'AL, mais elle n'est pas supprimée totalement. Cependant, la plupart des participants qui maîtrisent seulement une langue étrangère ressentent beaucoup de l'anxiété langagière, au moins dans ce contexte.

La deuxième question que nous avons sélectionnée est la Q32, portant sur le manque de confiance en soi par rapport aux autres apprenants.

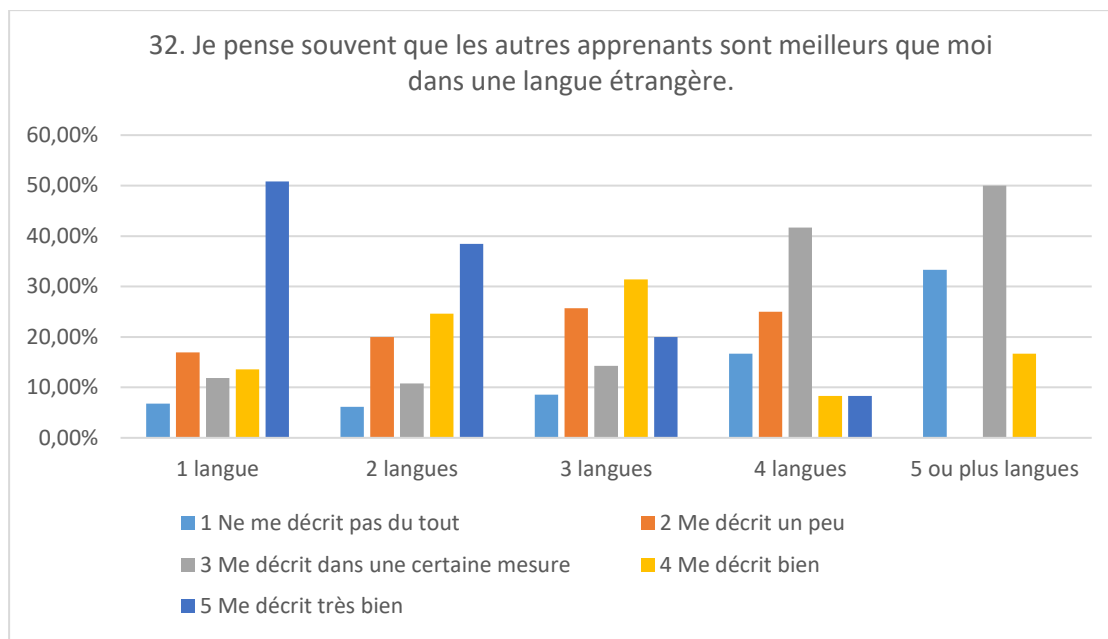


Figure 3. Les moyens de Q32

La figure 3 montre un fait intéressant concernant des apprenants qui maîtrisent plusieurs langues, beaucoup de gens parmi eux se sentent qu'ils sont plus mauvais que les autres apprenants. Aussi, ce qui est intéressant dans cette figure, c'est que l'affirmation « *Me décrit très bien* » se diminue quand l'apprenant maîtrise plusieurs langues et ceux qui maîtrisent 5 ou plus langues, n'ont pas répondu cette affirmation du tout. Donc, même s'ils maîtrisent plusieurs langues et connaissent plusieurs systèmes linguistiques, ils sont parfois sceptiques de leurs compétences.

La troisième question que nous traitons, c'est Q43, ce qui concernant les symptômes physiques de l'AL.

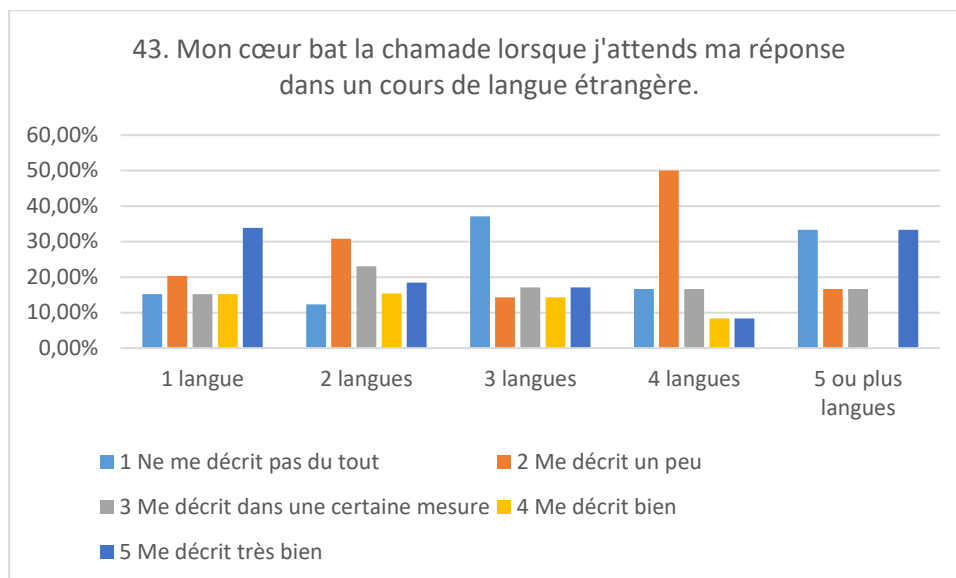


Figure 4. Les moyens de Q43

Ce que nous trouvons intéressant dans cette figure, c'est qu'il semble y avoir deux extrêmes : ceux qui maîtrisent cinq langues ou plus semblent être soit très anxieux, soit pas du tout anxieux. Il est important de noter que les bats de cœur peuvent être causés par plusieurs facteurs, mais nous trouvons intéressant qu'il y a un extrême comme celui-ci.

Dans ce qui suit, nous discutons les réponses obtenues par les entretiens, donc ces réponses sont celles de 9 personnes. Selon les réponses obtenues pendant les entretiens, les participants pensent que le plurilinguisme affecte le niveau de l'anxiété langagière et cela confirme notre hypothèse et supporte les théories mises en avant par Thompson et Khawaja (2016). Pourtant, il est important de noter que le lien entre le plurilinguisme et l'AL n'est pas direct. C'est-à-dire, on ne peut pas réduire le niveau d'anxiété seulement par l'apprentissage de plusieurs langues. En revanche, il y a un lien dans une certaine mesure, car la connaissance de plusieurs langues communique des informations sur la fonctionne des systèmes linguistiques différents qui, à son tour, peut aider avec l'apprentissage d'une langue et même diminuer le niveau d'anxiété (Thompson et Khawaja 2016). Selon Muysken (1984) et Bono (2010), il y a pouvoir être des interférences et difficultés avec l'apprentissage une nouvelle langue étrangère, tandis qu'on connaît une ou deux langues étrangères. Cependant, ces types d'interférences ne semblent pas être un souci des participants d'entretiens. En fait, un des participants dit :

(50) Pour moi, le facteur facilitant est qu'il y a des langues similaires... Je peux donc avoir l'impression que s'il y a beaucoup de mots ou de structures similaires, la marge d'erreur est plus petite, alors d'une certaine manière, j'ose chercher en anglais même s'il s'agit de mots français ou vice-versa.

Ce qui est intéressant dans notre étude, c'est que même si l'apprentissage de plusieurs langues est obligatoire en Finlande, le niveau d'anxiété langagière peut être assez commun dans ce pays, et il est possible qu'il y ait une certaine peur qui est inscrite dans notre colonne vertébrale (voir ex. 43).

Il est montré dans l'analyse des entretiens (cf. 5.3.1 & 5.3.2.) que les participants qui ressentent de l'AL ont souvent des expériences négatives avec l'apprentissage des langues, ce qui pourrait expliquer cette incohérence. En outre, il est important de noter que les participants qui ne ressentent pas d'AL ont une personnalité et une attitude plus adaptées envers l'apprentissage des langues (Adams 2006). Comme argumenté avant (MacIntyre 2017), il y a des caractéristiques qui font qu'une personne est plus avantagée pour l'apprentissage d'une langue étrangère, par exemple, la personnalité extravertie. Aussi, la motivation est un facteur majeur pour le niveau de l'anxiété langagière. Dans ce qui suit, nous discutons le rôle de la motivation.

Notre deuxième question de recherche est : « **Quel est le lien entre l'anxiété langagière et la motivation ?** ». Selon les réponses obtenues du questionnaire ainsi que pendant les entretiens, nous trouvons que l'AL affecte le niveau de la motivation, ce qui joue un rôle crucial dans l'apprentissage des langues. Cela va dans le sens de notre hypothèse. Selon les répondants du questionnaire, les facteurs les plus motivants pour apprendre une langue étrangère sont l'utilité pendant les voyages et la communication avec des autres personnes. La moyenne des réponses sur les affirmations de la motivation extrinsèque est de 3,42 et celle pour les affirmations de la motivation intrinsèque est de 3,53. La variation entre les affirmations n'est pas très grande, donc on pourrait argumenter que la motivation intrinsèque et extrinsèque sont assez équilibrées chez les répondants. Pourtant, cette variation nous montre que les facteurs intrinsèques sont plus communs dans ce groupe comparé aux ceux extrinsèques. Donc, cela va contre nos pensées que l'apprentissage des langues en Finlande serait plus motivé par l'obligation d'apprendre, mais qui à son tour est un fait positif (compare www4).

Ce qui concerne l'anxiété langagière, les réponses n'ont pas beaucoup de variation entre eux non plus. On pourrait argumenter que les répondants ne sont pas extrêmement anxieux. Les affirmations positives ont la moyenne de 2,54 et celle des affirmations négatives est 2,75. Donc, à la moyenne, les affirmations décrivent les répondants un peu (cf. Annexe 1). Pourtant, les affirmations négatives, donc celles qui décrivent les sentiments d'anxiété langagière chez le répondant, ont une moyenne plus grande. On peut donc argumenter que les

répondants ressentent des doutes concernant leurs compétences linguistiques. Ce qui est intéressant ici, c'est que l'apprentissage des langues est plus motivé par les facteurs extrinsèques, mais les répondants ne sont pas très anxieux. Nous avons pensé que la motivation extrinsèque créerait plus d'anxiété, mais il ne semble pas être le cas dans cette étude. Donc, selon les réponses de questionnaire, la motivation et l'anxiété langagière n'ont pas de lien direct ou le lien est moins fort.

Les entretiens nous ont montré que les trois participants qui ne ressentent pas d'AL sont plus motivés intrinsèquement, alors que ceux trois qui ressentent de l'AL sont souvent motivés extrinsèquement. Ces trois qui ressentent un peu d'anxiété, ils sont plus motivés intrinsèquement. Cela nous indique que les participants qui ressentent un peu d'AL ou ne la ressentent pas du tout trouvent probablement le processus d'apprentissage d'une langue étrangère plus plaisant que ceux qui ressentent beaucoup d'AL. Il semble aussi que tous les participants préfèrent les méthodes d'enseignement informelles, car les participants de chaque groupe critiquent la manière d'enseignement trop concentré sur les erreurs ou la grammaire. Pourtant, ce qui est intéressant, c'est qu'il semble que les manières d'apprentissage informelles (le séjour à l'étranger et le divertissement) soient les plus populaires parmi tous les participants. Pourtant, ces méthodes de l'apprentissage requièrent un certain type de personnalité ainsi que de la motivation intrinsèque. Donc, on pourrait affirmer que cela valide les arguments donnés concernant l'apprentissage informel dans notre cadre théorique (Roussel & Gaonac'h 2017). Ce que nous trouvons intéressant dans les réponses données pendant les entretiens, c'est qu'il semble que l'utilité de la langue cible soit importante pour certains participants (cf. 5.3.2. & 5.3.3.). Certains n'aiment pas, par exemple, l'obligation d'apprendre une langue étrangère qu'ils n'ont aucune raison d'apprendre. Dans le contexte finlandais, la maîtrise de la seconde langue officielle est souvent vue comme une compétence inutile s'ils n'ont pas un emploi pour cette langue. Par exemple, la maîtrise de deux langues officielles pourrait être plus utile pour un finnophone dans les régions où se trouvent plus de gens suédophones (voir figure 2). Un des participants des entretiens a dit (mis en gras) :

(51) Il faudrait, en fait, étudier beaucoup plus de langues qu'aujourd'hui. Mais d'un autre côté, **il est terriblement difficile de motiver [...], cela reste vague pour de nombreuses personnes, et que l'on se demande quel est le but de ce qui est fait. [...]** Il est très difficile de faire bouger les gens s'il n'y a plus d'objectif pratique. En principe, il serait formidable que tout le monde étudie beaucoup de langues, mais je ne pense pas que ce soit possible si elles ne sont pas jumelées à quelque chose d'utile pour les gens. (notre traduction)

Bref, la motivation est un facteur très important pour l'apprentissage comme argumenté avant (Darnon et Butera 2005), mais ce que nous avons trouvé intéressant dans cette étude, c'est la différence dans le niveau de motivation quand on parle de l'apprentissage formel et informel.

Notre troisième question de recherche est la suivante : « **Comment le niveau de la motivation diffère-il entre l'apprentissage formel et informel ?** ». Nous avons fait l'hypothèse que les participants préfèrent l'apprentissage informel, donc ils sont plus motivés d'apprendre une langue étrangère en utilisant des méthodes informelles. Notre hypothèse est en accord avec les résultats qui ont émergé pendant les entretiens. Il nous semble que tous les participants aiment plus les méthodes d'apprentissage informelles, donc ils préfèrent regarder des films et des séries pour apprendre, et il y a consensus quant au fait qu'ils espèrent que ces méthodes seront utilisées dans l'apprentissage en classes de langue. En outre, les participants pensent qu'un séjour à l'étranger est la meilleure manière d'apprendre une langue étrangère. Aussi, ce qui est intéressant, c'est que les apprenants (3/9) qui ont appris une langue étrangère par un séjour à l'étranger, ont une attitude plus positive envers la langue (cf. section 5.3.). Pourtant, comme argumenté avant (Roussel & Gaonac'h 2017), un séjour à l'étranger n'assure pas que l'apprentissage de la langue cible se fasse sans effort. De plus, il semble que les participants pensent que l'apprentissage formel est trop concentré sur l'acquisition de la grammaire et que les listes de vocabulaire ne sont pas une manière efficace d'apprendre une langue étrangère.

(52) Pour moi, par exemple, apprendre des mots à l'aide d'une liste de mots ne fonctionne pas, cela ne fonctionne pas. (notre traduction)

Il y a un thème commun aux trois groupes, à savoir que l'apprentissage formel en Finlande a besoin d'un changement dans la manière d'enseigner. Il semble que les participants préfèrent que l'enseignement soit plus concentré sur les compétences orales. Selon les participants, le soulignement de la grammaire est un facteur qui détruit leur motivation envers l'apprentissage d'une langue étrangère. Aussi, il est évident que les participants ressentent que les erreurs sont trop soulignées dans les classes, ce qui à son tour augmente le niveau de l'anxiété langagière. Pourtant, il est important de noter que l'apprentissage formel et informel sont tous les deux importants pour l'acquisition d'une langue étrangère. Mais, qu'est-ce que l'enseignant pourrait faire pour réduire l'anxiété langagière chez ses apprenants ? Dans ce qui suit, nous discutons ce sujet.

Il est évident que l'enseignant essaie d'inspirer ses apprenants à apprendre la langue cible et qu'il évite les stratégies d'enseignement qui augmentent les sentiments d'anxiété chez ses

apprenants. Pourtant, comme discuté avant, il n'y a pas toujours de manières certaines qu'un enseignant puisse utiliser afin que tout le monde dans la classe soit détendu. Il est vrai que les enseignants peuvent rendre l'ambiance de leur classe moins anxieuse avec quelques méthodes, mais dans certains cas l'anxiété est liée fortement au caractère de l'apprenant (MacIntyre 2017). Cependant, nous discutons quelques méthodes que les participants ont suggérées. Un des participants a dit que son professeur a donné un fichier où l'apprenant peut lui raconter ses difficultés avec la langue et s'il ressent de l'AL. Cette manière donne à l'enseignant un peu d'information sur ses apprenants et il est plus facile pour lui de prendre en compte les apprenants anxieux. Pendant l'entretien, les participants ont décrit un type d'enseignant qu'ils trouvent être un bon enseignant (cf. Annexe 2). Le thème commun parmi les participants était un professeur qui est *motivé et qualifié*, quelqu'un qui n'est *pas trop concentré sur les erreurs ou la grammaire* et quelqu'un qui *crée une ambiance détendue* dans la classe. Les participants ont décrit une ambiance dans la classe où les erreurs sont une partie du processus d'apprentissage, et pas quelque chose qui est souligné ou qui fait de l'apprenant l'objet de l'attention particulière de l'enseignant. Certes, il y a certains facteurs sur lesquels l'enseignant ne peut pas agir. Par exemple, la personnalité de ses apprenants ou s'il y a un élève qui agace les autres quand les élèves ne sont pas surveillés par l'enseignant. Il y a beaucoup de facteurs qui affectent l'expérience des apprenants. Il n'y a pas de réponse unique quant à ce que l'enseignant devrait faire pour réduire l'anxiété langagière de sa classe de langue au total, mais les pensées des participants peuvent servir pour les études futures. Dans ce qui suit, nous concluons cette étude et donnons nos pensées sur notre étude.

7. Conclusion

Les résultats de notre étude pourraient offrir un point de vue frais pour les études futures de ce phénomène dominant dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères. Par exemple, la situation linguistique en Finlande, où il y a plusieurs langues qui affectent de la vie quotidienne, est un contexte intéressant parce qu'il n'est pas beaucoup étudié. Notre étude supporte des résultats des multiples études, par exemple celle de Thompson et Khawaja (2016) qui ont étudié l'effet du multilinguisme sur l'anxiété langagière. Nous avons aussi trouvé que la personnalité est un facteur majeur pour le niveau de l'anxiété langagière comme a argumenté Kim et Webb (2022). Notre étude est surtout supportant pour les études antérieures et pas contradictoire. Par contre, la situation linguistique unique qui prévaut en Finlande, a donné notre étude un point de vue frais et intéressant. Nous pensons que cette étude peut

servir pour les études futures où le but est d'étudier l'anxiété langagière dans une situation linguistique complexe comme celle en Finlande.

La complexité de la situation linguistique en Finlande vient du fait qu'il y a plusieurs langues qui affectent la vie quotidienne dans le pays. De plus, la situation linguistique finlandaise est fortement liée à la motivation et à l'attitude envers l'apprentissage des langues. Le manque de motivation mène à des difficultés à plusieurs niveaux de l'apprentissage, ce qui à son tour, peut mener à un niveau élevé d'anxiété langagière chez les Finlandais. De plus, il est évident que certaines gens sentent que l'apprentissage formel en Finlande est trop concentré sur l'apprentissage de la grammaire et c'est pourquoi les Finlandais n'ont pas confiance en eux en utilisant une langue étrangère. Enfin, les systèmes linguistiques similaires peuvent faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère, mais comme le finnois fait partie de la famille finno-ougrienne, tandis que beaucoup de langues en Europe sont de la famille indo-européenne, il est possible que cette « isolation » crée des difficultés avec l'apprentissage. Ce sont ces facteurs (motivation et attitude, apprentissage (in)formel et contacts entre les langues) qui nous intéressent dans ce mémoire de master. Nous pensons qu'il est important de savoir plus sur les facteurs qui ont créé la mentalité favorisant les sentiments négatifs envers l'apprentissage et produisant même de l'anxiété langagière qui semble prévaloir en Finlande. Nous voulons terminer notre étude par cette citation du questionnaire :

(53) L'enseignement des langues à l'école devrait se concentrer davantage sur l'anxiété langagière. Je ne sais pas si on en parle aujourd'hui, mais certainement pas pendant ma scolarité [...] ou dans les cours universitaires obligatoires que j'ai suivis [...]. C'est cette enquête que j'ai vu pour la première fois le terme "l'anxiété langagière" utilisé - et j'ai immédiatement réalisé que c'était ce qui me dérangeait.
(notre traduction)

L'anxiété langagière elle-même est un phénomène très intéressant et nous pensons qu'il pourrait y être plus d'études effectuées sur ce phénomène. Il semble que beaucoup de gens ressentent de l'anxiété langagière et celle-ci peut avoir des effets négatifs sur le processus d'apprentissage. Il est important que les enseignants soient conscients de ce phénomène et font ce qu'ils peuvent pour la réduire. Cette étude a des limitations, comme le manque du temps et le fait que les participants ont autoévalué leurs compétences, mais nous pensons que l'anxiété langagière devrait être étudiée plus dans des différents contextes. Il est important que nous connaissions plus sur ce phénomène et que nous puissions et essayer de diminuer ces sentiments chez les apprenants. Les langues sont une richesse et elles ouvrent des portes pour des possibilités. Si nous n'avons pas dépassé nos sentiments de l'anxiété langagière, nous n'aurions pas écrit ce mémoire de master.

Bibliographie

- Adams, R. (2006). 10. Language Learning Strategies in the Study Abroad Context. In M. A. DuFon & E. E. Churchill (Éds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts* (p. 259-293). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598531-014>
- Alamer, A., & Almulhim, F. (2021). The Interrelation Between Language Anxiety and Self-Determined Motivation; A Mixed Methods Approach. *Frontiers in Education*, 6, 618655. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.618655>
- Babault, S., Grabowska, M., & Rivens Mompean, A. (2022). Apprentissage formel et informel des langues : Quelles articulations ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 20-1(20-1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.11780>
- Bijeljic-Babic, R. (2017). 1. Qu'est-ce que le bilinguisme ? . Dans R. Bijeljic-Babic, *Enfant bilingue: De la petite enfance à l'école* (pp. 21-28). Paris: Odile Jacob. <https://www.cairn.info/enfant-bilingue--9782738135209-p-21.htm>
- Blais, M. R., Brière, N. M., Lachance, L., & Riddle, A. S. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue québécoise de psychologie*, 4(3), 185-215.
- Bono, M. (2008). Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3: quand les langues secondes l'emportent sur la langue première. Dans D. Moore & V. Castellotti (Éds.), *La compétence plurilingue: Regards francophones*, (p.147-166). Peter Lang.
- Bono, M. (2010). L'influence des langues non maternelles dans l'acquisition du SN en espagnol L3. *Language, Interaction and Acquisition*, 1(2), 251-275. <https://doi.org/10.1075/lia.1.2.06bon>
- Botes, E., Dewaele, J.-M., Birkbeck, Greiff, S. (2020). The Foreign Language Classroom Anxiety Scale and Academic Achievement : An Overview of the Prevailing Literature and a Meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(1), 26-56. <https://doi.org/10.52598/jpll/2/1/3>
- Chiss, J-L. & David, J. (2011). La grammaire entre théorie et pédagogie. *Le français aujourd'hui*, HS01(5), 9. <https://doi.org/10.3917/lfa.hs01.0009>
- Darnon, B., & Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : Présentation d'un domaine de recherche et validation française de

- l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'année psychologique*, 105(1), 105-131.
<https://doi.org/10.3406/psy.2005.3821>
- Da Silva, L. (2022). Un site pédagogique de référence sur les questions européenne. Multilinguisme et plurilinguisme dans l'Union européenne. Toute l'Europe.eu
<https://www.touteurope.eu/societe/multilinguisme-et-plurilinguisme-dans-l-union-europeenne/>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, Plenum Press.
- Knight, S. W. P., Marean, L., & Sykes, J. M. (2019). Gaming and Informal Language Learning. In M. Dressman & R. W. Sadler (Éds.), *The Handbook of Informal Language Learning* (p. 101-115). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119472384.ch7>
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance : Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-353.
<https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- Gonzales, R. D., & Lopez, M. Y. (2016). Foreign language learning motivation questionnaire: further examination of a six-factor model. [Unpublished manuscript]. Graduate School, University of Santo Tomas, Manila, Philippines. Disponible sur
https://www.researchgate.net/publication/269576750_Foreign_Language_Learning_Motivation_Questionnaire_Further_Examination_of_a_Six-Factor_Model
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Kangasvieri, T., Huhta, A., & Kalaja, P. (2023). Motivoimalla monikieliseksi maailmankansalaiseksi : Motivation as a way of becoming a multilingual global citizen. Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (Éds.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. *AFinLA-teema*, 16, 30-53. <https://doi.org/10.30660/afinla.126744>
- Kim, S. K., & Webb, S. (2022). Individual Difference Factors for Second Language Vocabulary. Dans S. Li, P. Hiver & M. Papi (Éds.), *The Routledge Handbook of*

- Second Language Acquisition and Individual Differences* (p. 282-293). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003270546-24>
- Lafontaine, L., & Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119. <https://doi.org/10.7202/038722ar>
- Lefebvre, C. (1984). Grammaires en contact : Définition et perspectives de recherche. *Revue québécoise de linguistique*, 14(1), 11. <https://doi.org/10.7202/602526ar>
- Louche, C., Bartolotti, C., & Papet, J. (2006). Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation: *Bulletin de psychologie*, Numéro 484(4), 351-357. <https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0351>
- Łuszczńska, S. (1970). Revue des recherches sur l'anxiété langagière relative aux compétences linguistiques et aux étapes du traitement de la langue. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 44(2), 59-73.
<https://doi.org/10.14746/gl.2017.44.2.04>
- Łuszczńska, S. (2018). Causes éducationnelles de l'anxiété langagière. *ACTA PHILOLOGICA*, 53, 61-74. Disponible sur
<https://acta.wn.uw.edu.pl/resources/html/articlesList?issueId=14172>
- MacIntyre, P. D. (2017). An Overview of Language Anxiety Research and Trends in its Development. Dans C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (Éds.), *New Insights into Language Anxiety* (p. 11-30). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781783097722-003>
- MacIntyre, P. D., & Wang, L. (2022). Anxiety. Dans S. Li, P. Hiver & M. Papi (Éds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences* (p.175-189). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003270546-15>
- Muysken, P. (1984). Linguistic Dimensions of Language Contact: The State of the Art in Interlinguistics. *Revue québécoise de linguistique*, 14(1), 49-76.
<https://doi.org/10.7202/602527ar>

- Nissilä, M-L & Tikkanen, T. (2021), *Kieltenopetus kuihtuu – mikä neuvoksi?*.
<https://www.opettaja.fi/tyossa/kieltenopetus-kuihtuu-mika-neuvoksi/>. Consulté le 24.10.2023.
- Pieters, T., Michot, M.-E., & Pierrard, M. (2018). L'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage de systèmes grammaticaux en français langue seconde : L'assignation du genre grammatical. 6^e Congrès Mondial de Linguistique Française. *SHS Web of Conferences*, 46, 10013. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184610013>
- Roussel, S. & Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues*. Paris : Éditions Retz.
- Thompson, A. S., & Khawaja, A. J. (2016). Foreign language anxiety in Turkey : The role of multilingualism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(2), 115-130. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1031136>
- Tseng, W.-T., & Schmitt, N. (2008). Toward a Model of Motivated Vocabulary Learning: A Structural Equation Modeling Approach. *Language Learning*, 58(2), 357–400. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00444.x>
- Värri, K. (2023). *Mitä vieraiden kielten opiskelulle on tapahtumassa lukiokoulutuksessa?*
 Disponible sur <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2023/mita-vieraiden-kielten-opiskelulle-on-tapahtumassa-lukiokoulutuksessa>
- Zhang, X. (2019). Foreign Language Anxiety and Foreign Language Performance : A Meta-Analysis. *The Modern Language Journal*, 103(4), 763-781. <https://doi.org/10.1111/modl.12590>

Webographie

- (www1) Kaisa Saarenmaa (2021), *Ruotsinkielisillä keskimääräistä enemmän lapsia – jo lähes puolet kaksikielisiä*. <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2021/ruotsinkielisilla-keskimaaraista-enemman-lapsia-jo-lahes-puolet-kaksikielisia/> . Consulté le 24.10.2023.
- (www2) Suomen kielenopettajien liitto (s.d.), *Tilastotietoa kielivalinnoista*. https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista . Consulté le 24.10.2023

- (www3) Wikipedia (2023), *List of municipalities of Finland in which Finnish is not the sole official language*.
https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_municipalities_of_Finland_in_which_Finnish_is_not_the_sole_official_language . Consulté le 25.10.2023.
- (www4) Suvi Hautanen (2022), *Kommentti: Pakkoruotsi on punainen vaate – tällaista palautetta sain opettajilta*. <https://www.is.fi/politiikka/art-2000009048282.html> .
Consulté le 24.10.2023.
- (www5) Council of Europe, (CEFR) (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- (www6) Opetushallitus (s.d.), *Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko*.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kehittyvan-kielitaidon-tasojen-kuvausasteikko> . Consulté le 14.11.2023.
- (www7) Tilastokeskus (2018), 3. *Useampaa kuin yhtä vierasta kieltä osaa 78 prosenttia suomalaisista*. http://www.stat.fi/til/aku/2017/04/aku_2017_04_2018-12-12_kat_003_fi.html . Consulté le 2.11.2023.
- (www8) Kieliverkosto (s.d.), *Usein kysytyjä kysymyksiä kielenoppimisesta ja kielivalinnoista*. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/tassu-tiu/huoltajalle/yleisimpia-kysymyksia-kielenoppimisesta-ja-kielivalinnoista> . Consulté le 11.3.2024.

Annexes

Annexe 1. Le questionnaire (en finnois et en français)

1. Olen lukenut Tietosuojailmoituksen ja ymmärtänyt ehdot. Suostun, että vastauksiani käytetään tieteellisessä tutkimuksessa.
 - Kyllä ja suostun.

Perustiedot

2. Sukupuoli
 - Mies
 - Nainen
 - Muu
 - En halua sanoa
3. Ikä (vuosina)
 - Avoin kysymys
4. Opiskeluvuosi (yliopistossa)
 - Avoin kysymys
5. Pääaine
 - Avoin kysymys
6. Kuinka montaa vierasta kieltä osaat vähintään tasolla B1? (Tässä vieras kieli tarkoittaa kaikkia kieliä, jotka eivät ole äidinkieleni)
 - Vaihtoehdot 1–5 (tai enemmän)
7. Miten olet oppinut osaamasi kielet? Esim. koulussa tai ulkomailla. Erittele jokainen kieli ja sen oppimistapa (lyhyesti).
 - Avoin kysymys

Motivaatio

Vastausvaihtoehdot:

1. *Ei kuvaa minua lainkaan*
2. *Kuvaa minua vähän*
3. *Kuvaa minua jossain määrin*
4. *Kuvaa minua hyvin*
5. *Kuvaa minua erittäin hyvin*

8. Kielten opiskelussa minua motivoi tulevat työmahdollisuudet.
9. Kielten opiskelussa minua motivoi hyöty tulevassa työelämässä.
10. Kielten opiskelussa minua motivoi mahdollinen etulyöntiasema työmarkkinoilla.
11. Kielten opiskelussa minua motivoi muista kulttuureista oppiminen ja niiden ymmärtäminen.
12. Kielten opiskelussa minua motivoi maailmankatsomuksen avartuminen.
13. Kielten opiskelu sallii minun oppia ymmärtämään muista kulttuureista tulevia ihmisiä.
14. Minua motivoi oppimaan kieltä se, että voin kommunikoida ulkomaalaisten kanssa heidän äidinkielellään.
15. Minua kiehtoo, kun kuulen ulkomaalaisen puhuvan äidinkieltään.

16. Kielten opiskelussa minua motivoi se, että se on hyödyllistä, kun matkustan maahan, jossa kieltä puhutaan.
17. Haluan oppia kieltä, jotta voin nauttia viihteestä kyseisellä kielellä.
18. Haluan oppia kieltä, koska ystäväni osaavat kieltä myös.
19. Haluan oppia kieltä, koska haluan opiskella maassa, jossa kieltä puhutaan.
20. Olen motivoitunut oppimaan kieltä, koska tunnen olevani hyvä siinä.
21. Olen motivoitunut oppimaan kieltä, vaikka oppitunnit ovat joskus haastavia.
22. Ilahdun, kun opettajani huomaa edistykseni kielen oppimisessa.
23. Haluan asua ulkomailla ja siksi opiskelen vierasta kieltä.
24. Opiskelen vierasta kieltä, koska olen kiinnostunut vieraista kulttuureista.
25. Opiskelen vierasta kieltä, koska haluan kommunikoida ja sosiaalisoitua ulkomaalaisten kanssa.

Avoimet kysymykset

26. Miten koet pakollisen kielten opiskelun koulussa?
27. Onko pakollinen kielten opiskelu vaikuttanut asenteesi/motivaatioosi kieltä kohtaan? Jos kyllä, miten?

Kielijännitys

Vastausvaihtoehdot:

1. *Ei kuvaa minua lainkaan*
2. *Kuvaa minua vähän*
3. *Kuvaa minua jossain määrin*
4. *Kuvaa minua hyvin*
5. *Kuvaa minua erittäin hyvin*

28. En ole koskaan oikein itsevarma, kun minun pitää puhua vieraalla kielellä.
29. En ole huolissani virheiden tekemisestä, kun minun pitää puhua vieraalla kielellä.
30. Minua hermostuttaa, kun tiedän, että minun pitää kohta vastata vieraalla kielellä opettajan kysymykseen.
31. Säikähdän, jos en ymmärrä, mitä kurssin opettaja sanoo vieraalla kielellä.
32. Ajattelen usein, että toiset opiskelijat ovat parempia vieraassa kielessä kuin minä.
33. Olen yleensä rentoutunut tehdessäni kokeita/tenttejä vieraalla kielellä.
34. Häätäännyn, jos joudun puhumaan vieraalla kielellä ilman mahdollisuutta valmistautua siihen etukäteen.
35. En ymmärrä, miksi jotkut ihmiset ovat niin hermostuneita vieraan kielen oppitunneilla.
36. Saatan olla vieraan kielen kurssilla niin hermostunut, että unohtelen asioita, jotka tiedän osaavani.
37. Minua nolottaa vastata vieraalla kielellä.
38. Minua ei hermostuta puhua vierasta kieltä ihmisten kanssa, jotka puhuvat sitä äidinkielenään.
39. Hermostun, jos en ymmärrä, mitä kurssin opettaja korjaa puheessani.
40. Jännitän vieraan kielen julkista puhumista (esim. toisten opiskelijoiden edessä), silloinkin, kun olen valmistautunut siihen hyvin.
41. Tunnen oloni itsevarmaksi, kun puhun vierasta kieltä.
42. Pelkään, että opettajani korjaa välittömästi kaikki tekemäni virheet.
43. Sydämeni pamppailee, kun odotan vastausvuoroani vieraan kielen kurssilla.
44. En tunne painetta valmistautua erityisen hyvin vieraan kielen oppitunteja varten.
45. Vieraan kielen kurssit etenevät niin nopeasti, että pelkään jääväni jälkeen.

46. Olen hermostunut puhuessani vieraalla kielellä oppitunneilla.
47. Kun olen menossa vieraan kielen oppitunnille, tunnen oloni hyvin varmaksi ja rentoutuneeksi.
48. Minua hermostuttaa, jos en ymmärrä jokaista sanaa, jonka opettaja sanoo vieraalla kielellä.
49. Pelkään toisten opiskelijoiden nauravan minulle, kun puhun vierasta kieltä.
50. Minua hermostuttaa, kun vieraan kielen opettaja esittää kysymyksiä, joihin en ole valmistautunut vastaamaan.

Avoimet kysymykset

51. Jos koet kielijännitystä, laskeeko vai nostaako se motivaatiosi oppia kieltä? Kuvaile kokemuksiasi.
52. Koetko kielten opiskelun mielekkäänä? Mikä siinä on parasta?
53. Mikäli olet suostuvainen mahdollisesti osallistumaan lyhyeen haastatteluun, jätä yhteystietosi tähän. Yhteystietoja ei käytetä muuhun kuin mahdollisen haastattelukutsun lähettämiseen ja vastauksesi ovat kaikki täysin anonyymejä.

Le questionnaire en français (version traduite)

1. J'ai lu l'avis de confidentialité et compris les termes et conditions. J'accepte que mes réponses soient utilisées à des fins de recherche scientifique-
 - Oui et j'accepte

Notions élémentaires

2. Le sexe
 - Homme
 - Femme
 - Autre
 - Je ne veux pas répondre
3. L'âge (années)
 - Question ouverte
4. L'année d'études (à l'université)
 - Question ouverte
5. La matière principale
 - Question ouverte
6. Combien de langues étrangères connaissez-vous au moins au niveau B1 ? (Ici, par langue étrangère, on entend toute langue qui n'est pas votre langue maternelle)
 - Options 1 – 5 (ou plus)
7. Comment avez-vous appris les langues que vous connaissez ? Par exemple, à l'école ou à l'étranger. Décrivez chaque langue et comment vous l'avez apprise (brièvement).
 - Question ouverte.

La motivation

Les options de réponse :

1. *Ne me décrit pas du tout*
2. *Me décrit un peu*
3. *Me décrit dans une certaine mesure*
4. *Me décrit bien*
5. *Me décrit très bien*

8. Lorsque j'étudie les langues, je suis motivé(e) par les possibilités d'emploi futures.
9. Je suis motivé(e) pour étudier les langues en raison des avantages qu'elles me procureront dans ma future vie professionnelle.
10. Je suis motivé(e) pour apprendre des langues en raison d'un avantage potentiel sur le marché du travail.
11. Je suis motivé(e) pour apprendre et comprendre d'autres cultures.
12. Je suis motivé(e) pour apprendre des langues afin d'élargir ma vision du monde.
13. L'étude des langues me permet de comprendre des personnes d'autres cultures.
14. Je suis motivé(e) pour apprendre une langue parce que cela me permet de communiquer avec des étrangers dans leur langue maternelle.
15. Je suis fasciné(e) lorsque j'entends un étranger parler sa langue maternelle.
16. Ce qui me motive à apprendre une langue, c'est qu'elle m'est utile lorsque je voyage dans un pays où cette langue est parlée.
17. Je veux apprendre une langue pour pouvoir me divertir dans cette langue.
18. Je veux apprendre une langue parce que mes amis parlent aussi cette langue.
19. Je veux apprendre une langue parce que je veux étudier dans un pays où cette langue est parlée.
20. Je suis motivé(e) pour apprendre une langue parce que j'ai l'impression d'être bon(ne) dans cette langue.
21. Je suis motivé(e) pour apprendre une langue, même si les cours sont parfois difficiles.
22. Je suis heureux lorsque mon professeur remarque mon progrès dans l'apprentissage de la langue.
23. Je veux vivre à l'étranger et c'est pour cela que j'apprends une langue étrangère
24. J'étudie une langue étrangère parce que je m'intéresse aux cultures étrangères.
25. J'étudie une langue étrangère parce que je veux communiquer et socialiser avec des étrangers.

Questions ouvertes

26. Comment ressentez-vous l'apprentissage obligatoire d'une langue à l'école ?
27. L'apprentissage obligatoire d'une langue a-t-il affecté votre attitude/motivation à l'égard de la langue ? Si oui, comment ?

L'anxiété langagière

Les options de réponse :

1. *Ne me décrit pas du tout*
 2. *Me décrit un peu*
 3. *Me décrit dans une certaine mesure*
 4. *Me décrit bien*
 5. *Me décrit très bien*
28. Je ne suis jamais très sûr de moi lorsque je dois parler dans une langue étrangère.
 29. Je ne crains pas de commettre des erreurs lorsque je dois parler dans une langue étrangère.
 30. Je suis nerveux quand je sais que je vais bientôt devoir répondre à une question d'un professeur dans une langue étrangère.
 31. J'ai peur si je ne comprends pas ce que le professeur dit dans une langue étrangère.
 32. Je pense souvent que les autres apprenants sont meilleurs que moi dans une langue étrangère.
 33. Je suis généralement détendu(e) lorsque je passe des tests/examens dans une langue étrangère.

34. Je panique si je dois parler dans une langue étrangère sans avoir eu la possibilité de me préparer à l'avance.
35. Je ne comprends pas pourquoi certaines personnes sont si nerveuses pendant les cours de langue étrangère.
36. Il m'arrive d'être tellement nerveux en cours de langue étrangère que j'oublie des choses que je sais.
37. Je suis gêné de répondre dans une langue étrangère.
38. Je ne suis pas nerveux(se) à l'idée de parler une langue étrangère avec des personnes dont c'est la langue maternelle.
39. Je suis nerveux si je ne comprends pas ce que le professeur corrige dans mon discours.
40. Je suis nerveux à l'idée de parler une langue étrangère en public (par exemple devant d'autres étudiants), même si je suis bien préparé.
41. Je me sens en confiance lorsque je parle une langue étrangère.
42. Je crains que mon professeur corrige immédiatement mes erreurs.
43. Mon cœur bat la chamade lorsque j'attends ma réponse dans un cours de langue étrangère.
44. Je ne me sens pas obligé(e) de me préparer particulièrement bien pour les cours de langue étrangère.
45. Les cours de langues étrangères vont si vite que je crains de prendre du retard.
46. Je me sens nerveux lorsque je parle dans une langue étrangère pendant les cours.
47. Quand je vais à un cours de langue étrangère, je me sens très confiant et détendu.
48. Je suis nerveux si je ne comprends pas tous les mots que le professeur dit dans une langue étrangère.
49. Je crains que les autres apprenants se moquent de moi quand je parle une langue étrangère.
50. Je suis nerveux quand un professeur de langue étrangère me pose des questions auxquelles je ne suis pas prêt à répondre.

Questions ouvertes

51. Si vous éprouvez de l'anxiété langagière, cela diminue-t-elle ou augmente-t-elle votre motivation à l'égard de l'apprentissage d'une langue ? Décrivez votre expérience.
52. Trouvez-vous que l'apprentissage d'une langue est plaisant ? Qu'est-ce qui vous plaît le plus ?
53. Si vous souhaitez participer à un court entretien, veuillez laisser vos coordonnées ici. Vos coordonnées ne seront pas utilisées à d'autres fins que celle de vous envoyer une invitation à un éventuel entretien et toutes vos réponses seront totalement anonymes.

Annexe 2. Les questions des entretiens (en finnois et en français)

Motivaatio

- 1) Mikä motivoi sinua oppimaan kieliä?
- 2) Miten koet eri kielten opiskelun?
- 3) Miten vieraan kielen oppiminen vaikuttaa asenteeseesi kyseistä kieltä ensikielenään puhuvia kohtaan?
- 4) Millainen on hyvä kielen opettaja?
 - Miten vaikuttaa motivaatioon?

Oma kielikäsitys/tapa oppia

- 5) Minkälaisia oppimisstrategioita sinulla on?
- 6) Millaisena näet itsesi kielenoppijana?

Kielijännitys

- 7) Jännittääkö sinua vieraan kielen käyttäminen?
 - Jos kyllä, mikä?
 - Jos ei, miksi ei?
- 8) Minkälaisia kokemuksia sinulla on vieraiden kielten oppimisesta/käyttämisestä?
- 9) Vaikuttaako arviointi jännitykseesi? Miten?
- 10) Jännitätkö kaikkien kielten puhumista/käyttämistä yhtä paljon? Miksi?
- 11) Miten koet useamman kielen osaamisen vaikuttavan kielijännityksen tasoon?
- 12) Mitä vieraita kieliä osaat?
- 13) Miten suhtaudut muiden vieraiden kielten opiskeluun? Ovatko tarpeellisia?
- 14) Ajatuksia, että miten voi vähentää jännitystä?

Les questions des entretiens en français (version traduite)

La motivation

- 1) Qu'est-ce qui vous motive à apprendre des langues ?
- 2) Comment ressentez-vous l'apprentissage de différentes langues ?
- 3) Comment l'apprentissage d'une langue étrangère affecte-t-il votre attitude à l'égard des locuteurs de cette langue ?

- 4) Qu'est-ce qui fait un bon professeur de langues ?
 - Comment cela affecte-t-il votre motivation ?

La perception de la lanuge / les méthodes d'apprentissage

- 5) Quelles sont vos stratégies d'apprentissage ?
- 6) Comment vous voyez-vous en tant qu'apprenant d'une langue ?

L'anxiété langagière

- 7) Êtes-vous nerveux à l'idée d'utiliser une langue étrangère ?
 - Si oui, quoi ?
 - Si non, pourquoi pas ?
- 8) Quelle expérience avez-vous de l'apprentissage/de l'utilisation d'une langue étrangère ?
- 9) L'évaluation affecte-t-elle votre niveau de l'anxiété ? De quelle manière ?
- 10) Êtes-vous également anxieux à l'idée de parler/utiliser toutes les langues que vous connaissez ? Pourquoi ?
- 11) Comment pensez-vous que le fait de connaître plus d'une langue affecte votre niveau de l'anxiété langagière ?
- 12) Quelles langues étrangères connaissez-vous ?
- 13) Que pensez-vous de l'apprentissage d'autres langues étrangères ? Sont-elles nécessaires ?
- 14) Avez-vous des idées pour la réduction de l'anxiété langagière ?

Annexe 3. Résumé en finnois – Suomenkielinen tiivistelmä

Johdanto

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, onko kielirepertuaarin ja kieliahdistuksen välillä yhteyttä. Kieliahdistus on ilmiö, jossa vieraan kielen oppija kokee ahdistuksen tai hermostuneisuuden tunteita kielten oppitunneilla tai tilanteissa, joissa vierasta kieltä täytyy käyttää. Valitsin tutkimukseeni suomalaisen kontekstin, koska maa on virallisesti kaksikielinen (suomi ja ruotsi), ja toisen virallisen kielen sekä toisen vieraan kielen (usein englannin) oppiminen on pakollista. Englannin kieli on ottanut lähes valta-aseman Suomessa, vaikka sillä ei teknisesti ole virallista asemaa. Tämä johtuu sen saatavuudesta mediassa ja internetissä sekä lisääntyneestä maahanmuutosta. Tällainen kielitilanne luo mielenkiintoisen ympäristön selvittää, ovatko oppijat oikeasti motivoituneita oppimaan kahta itselleen vierasta kieltä vai koetaanko pakollisuus motivaatiota alentavana tekijänä. Lisäksi halusin selvittää, että lisääkö pakollisuus oppia kieltä kieliahdistusta vai voiko se jopa helpottaa sitä.

Hypoteesini monikielisyyden ja kieliahdistuksen väliseen yhteyteen oli se, että kehittyneempi kielirepertuaari osoittaa vähäisempää kieliahdistusta ja korkeampaa motivaatiota kielten opiskelun suhteen. Tämän vuoksi halusin mitata osallistujien motivaatiota kieliahdistuksen lisäksi. Tällä tavalla sain vastauksia toiseen tutkimuskysymykseeni eli onko kieliahdistuksella ja motivaatiolla yhteyttä, johon hypoteesini oli, että kieliahdistus laskee motivaatiota ja täten myös halua opiskella kyseistä kieltä. Toisin sanoen ajatukseni oli, että kaikkien kolmen tekijän eli kielirepertuaarin, kieliahdistuksen ja motivaation välillä olisi yhteys. Kaiken tämän lisäksi halusin selvittää, onko motivaation välillä eroa virallisessa ja epävirallisessa oppimisessä. Virallisella oppimisella tarkoitetaan oppimista, joka tapahtuu kielten oppitunneilla, kun taas epävirallinen oppiminen tapahtuu usein tiedostamatta, esimerkiksi televisiosarjoja ja elokuvia katsellessa tai ulkomailla matkustaessa tai asuessa. Hypoteesi kolmanteen tutkimuskysymykseeni oli, että epävirallinen oppiminen motivoi osallistujia enemmän kuin virallinen oppiminen.

Teoriatausta

Kaksikielisyys on monitahoinen käsite (Da Silva 2022), joka tarkoittaa, että yksi henkilö hallitsee kaksi kieltä. Suomessa kaksikielisyys on institutionalisoitu suomen ja ruotsin kielillä. Ruotsin kielellä on virallinen asema, mistä on osoituksena esimerkiksi sen esiintyminen liikennemerkeissä ja ruotsinkielisten oikeus saada palvelua omalla kielellään. Se on myös

opetuskieli joissakin oppilaitoksissa. Ruotsin kieli vaihtelee kuitenkin alueittain, ja se on vahvemmin läsnä maan länsiosissa kuin idässä. Vaikka Suomi on virallisesti kaksikielinen, se on useiden kielten vaikutuksen alainen (Nissilä & Tikkanen 2021). Esimerkiksi englannin kielellä on vahva, mutta epävirallinen asema maassa. Lisäksi vähemmistökielenä oleva saamen kieli vaikuttaa elämään maan pohjoisosassa. Maahanmuutto on tuonut mukanaan myös kielellistä monimuotoisuutta Suomeen, esimerkiksi venäjää, eestiä ja arabiaa. Koulutuksessa keskitytään kuitenkin pääasiassa suomen, ruotsin ja englannin kieliin. Monikielisyys, jossa yksilö puhuu useita kieliä, on suomalaisille arkipäivää. Vaikka koulutusstandardit edellyttävät toisen virallisen kielen B1-B2-tasoa ja vähintään B2-tasoa englannissa toisen asteen koulutuksen päättyessä, suurin osa puhuu pääasiassa englantia, mikä korostaa kuilua tarvittavan ja hankitun kielitaidon välillä. Nissilän ja Tikkasen (2021) mukaan englannin kielen ylivalta suomalaisessa kielimaisemassa aiheuttaa huolta asiantuntijoiden keskuudessa. Suomeen on ilmestynyt laajalle levinnyt käsitys, jonka mukaan englanti on ainoa kieli, jota tarvitaan, jos on tarkoituksena matkustaa tai asua Suomen ulkopuolella. Tällainen ajatusmalli on johtanut muiden kielten opiskelun vähenemiseen (Nissilä & Tikkanen 2021). Lisäksi kunnissa tarjolla olevat kielivalinnat vaihtelevat huomattavasti, mikä aiheuttaa eriarvoisuutta nuorten kielivalinnoissa. Kieltenopettajat toivovat, että Suomen kielitilanne paranisi ja että tunnistettaisiin se rikkaus, joka useiden kielten hallitsemisesta seuraa.

Kieliahdistukselle, joka on hyvin dokumentoitu ilmiö toisen tai vieraan kielen (L2) oppimisessa, on ominaista jännittyneisyyden tunne, huolestuneet ajatukset ja fyysiset oireet (Horwitz et al. 1986; MacIntyre 2017; MacIntyre & Wang 2020). Se voi johtua monista syistä, kuten heikosta itseluottamuksesta, virheiden tekemisen pelosta tai aiemmista kielteisistä kokemuksista kielten oppimisen parissa. Se voidaan lisäksi yhdistää erilaisiin jännitystä aiheuttaviin tilanteisiin, kuten esiintymiseen tai arviointiin. Se voi johtua myös motivaation puutteesta tai kielteisestä asenteesta kieltenopiskelua kohtaan. Yleisesti ottaen kieliahdistus on negatiivisessa yhteydessä kielitaidon suorituskykyyn ja vaikuttaa oppimisprosessiin kaikilla tasoilla. Se voi muuttaa oppimisen nopeutta ja laatua, häiritä työmuistia ja vaikuttaa kielen tuottamisen laatuun erityisesti luokkahuoneen suullisen toiminnan aikana.

Tutkielmassani käsitellään monikielisuuden vaikutusta uuden kielen oppimiseen. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että oppijan monikielisyysprofiili kehittyy jatkuvasti kielijärjestelmien monimutkaisten vuorovaikutussuhteiden vuoksi (Thompson & Khawaja

2016). Analyysini keskittyy siihen, miten laajempi ja kehittyneempi kielirepertuaari vaikuttaa kieliahdistuksen tasoon. Monikielisten oppijoiden kieliahdistuksen vähenemiselle on useita mahdollisia selityksiä, kuten kommunikatiivisen osaamisen kehittyminen, niiden kielten määrä, joiden kanssa he ovat tekemisissä, ja suurempi tyytyväisyys kielenoppimiseen. Myös epäselvyyden sietokyvyllä on ratkaiseva merkitys: monikielisillä henkilöillä on yleensä suurempi epäselvyyden sietokyky, mikä alentaa heidän stressitasoaan (Thompson & Khawaja 2016). Lisäksi kokemukset ulkomailla asumisesta tai matkustelusta vähentävät usein kieliahdistusta ja parantavat samalla kielitaitoa. Sanaston omaksuminen on vahvasti yhteydessä oppijan motivaation ja aktiivisuuden tasoon. Samaan kieliperheeseen kuuluvilla kielillä on usein leksikaalisia yhtäläisyyksiä, mikä helpottaa sanaston oppimista. Samoin kieliopilliset yhtäläisyydet kielten välillä voivat helpottaa tai vaikeuttaa oppimista, riippuen siitä, miten hyvin oppija tuntee nämä kieliopilliset rakenteet (Muysken 1984; Bono 2010).

Motivaatio on olennainen tekijä kielenoppimisprosessissa, ja sitä on tutkittu pitkään. Virallisesti kaksikielisissä maissa, kuten Suomessa, asukkaiden odotetaan hallitsevan kaikki maassa käytettävät kielet, mikä tarkoittaa yleensä englannin ja toisen virallisen kielen (suomi tai ruotsi) oppimista jo varhaisesta iästä lähtien. Jos oppijat eivät kuitenkaan koe opiskeltavan kielen hyödyllisyyttä, heidän motivaationsa voi olla heikko. Alentunut motivaatio tai jopa motivaation puute voi johtaa kielteiseen asenteeseen kielten opiskelua kohtaan. Motivaation taso liittyy läheisesti asenteeseen kielten opiskelua kohtaan, ja tämä asenne voi vaikuttaa siihen, millainen käsitys opiskeltavaan kieleen liittyvästä yhteisöstä muodostuu. Motivaation ja asenteen syiden ja vaikutusten ymmärtäminen vieraiden kielten oppimiseen ja kieliyhteisöön on siis ratkaisevan tärkeää. Decin ja Ryanin (1985) mukaan motivaatio jaetaan kolmeen tyyppiin: sisäiseen, ulkoiseen ja amotivaatioon eli motivaation täydelliseen puuttumiseen. Käsittelemme kutakin näistä motivaatiotyypeistä tutkielmassani sekä asenteen vaikutusta oppimisprosessiin.

Kielten oppiminen voi tapahtua virallisesti luokkahuoneessa tai epävirallisesti luokkahuoneen ulkopuolella (Babault et al. 2022). Luokkahuoneessa tapahtuva oppiminen voi aiheuttaa oppijoissa ahdistusta esimerkiksi arvioinnin tai sosiaalisen ryhmäpaineen takia (MacIntyre 2017; Łuszczynska 2018). Epävirallinen oppiminen esimerkiksi videopelien, elokuvien ja sarjojen avulla tarjoaa pitkäkestoista altistumista kohdekielelle hausalla tavalla ja näin saattaa parantaa oppimistuloksia (Knight et al. 2019). Samoin ulkomailla oleskelusta on usein hyötyä kielitaidon parantamisessa tosielämän tilanteissa, vaikka sen onnistuminen riippuu

monista tekijöistä (Roussel & Gaonac'h 2017). Lyhyesti sanottuna molemmat oppimismuodot ovat tärkeitä, ja kummallakin on omat etunsa ja rajoituksensa.

Aineisto ja analyysimetodi

Kieliahdistusta on tutkittu vuosikymmeniä, mutta vuonna 1986 Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., ja Cope, J. loivat kieliahdistuneisuusasteikon (Foreign Language Classroom Anxiety Scale), jolla ahdistuksen tasoa voidaan mitata etenkin kielten oppitunneilla. Lisäksi hyödynsin Gonzalezin ja Lopezin (2016) asteikkoa, jolla mitataan motivaatiota oppia vierasta kieltä, jotta pystyin määrittämään osallistujien motivaation tasoa ja syitä, miksi osallistujat haluavat oppia vieraita kieliä. Kyselyssä käytettiin Likert-tyyppistä asteikkoa eli väittämiä piti arvioida oman kokemuksen mukaan asteikolla 1–5, jossa 1 viittasi ”*Ei kuvaa minua lainkaan*”, kun taas 5 viittasi ”*Kuvaa minua erittäin hyvin*”. Laadin kyselylomakkeen näiden kahden kyselyn pohjalta, jonka lähetin erään eteläsuomalaisen suomenkielisen yliopiston opiskelijoille. Sain laajan ja monipuolisen korpuksen, jossa oli yhteensä 177 vastausta. Näistä vastauksista valitsin 9 henkilöä, joita haastattelin. Jaoin haastateltavat kolmeen eri ryhmään: ne, jotka kokivat paljon ahdistusta, ne, jotka kokivat vähän ahdistusta ja ne, jotka eivät tunteneet lainkaan ahdistusta. Jokaisessa ryhmässä oli kolme henkilöä, ja tavoitteena oli saada mahdollisimman paljon erilaisia henkilöitä.

Tutkimukseni toteuttamiseksi käytin sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia metodeja tutkiakseni osallistujien motivaatiota ja kieliahdistusta. Kyselylomakevastaukset (deskriptiivinen statistiikka) analysoitiin kahdessa osassa, joissa keskityttiin motivaatioon (sisäiseen ja ulkoiseen) sekä kieliahdistukseen (positiiviseen ja negatiiviseen). Sisäisiä motivaation lähteitä ovat esimerkiksi halu oppia muista kulttuureista tai halu avartaa omaa maailmankatsomustaan. Sen sijaan ulkoisia motivaation lähteitä ovat esimerkiksi hyödyllisyys ulkomailla matkustaessa tai opettajan miellyttäminen. Kieliahdistus jaettiin positiivisiin ja negatiivisiin väittämiin. Positiiviset väittämät viittasivat rentoutumisen tunteisiin (esim. väittämä 29: ” En ole huolissani virheiden tekemisestä, kun minun pitää puhua vieraalla kielellä.”), kun taas negatiiviset väittämät viittaavat jännitykseen (esim. väittämä 37: ” Minua nolottaa vastata vieraalla kielellä.”).

Haastattelut (kvalitatiivinen) suoritettiin sen mukaan, millainen kieliahdistuksen taso osallistujilla havaittiin, ja osallistujat ryhmiteltiin kolmeen kategoriaan tämän tason mukaan. Haastattelujen analysoiminen antoi yleiskuvaa osallistujien kokemuksista kieltenoppimisesta sekä tietoa heidän yksilöllisistä ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Osallistujien

kieliahdistuksen tasojen vaihtelu tarjosi erilaisia näkökulmia, kun otetaan huomioon Suomen kielitilanteen monimutkaisuus, jossa osallistujien on opeteltava äidinkieltänsä lisäksi useampaa itselleen vierasta kieltä. Huomasin esimerkiksi, että he, jotka kokevat paljon kieliahdistusta, useammin näkevät itsensä huonompina kielen oppijoina, kuin he, jotka eivät koe kieliahdistusta. Aineisto kerättiin suomeksi ja käännettiin ranskaksi analysointia varten.

Tutkimukseen osallistui eri-ikäisiä osallistujia (19–71-vuotiaat). Kyselylomakevastausten analyysi paljastaa, että ulkoisen motivaation vastauksissa oli enemmän vaihtelua, ja osallistujia motivoi erityisesti kielen hyödyllisyys matkustamisessa (Q16). Sisäiset motivaattorit (ka: 3,53) ovat hieman vahvempia kuin ulkoiset motivaattorit (ka: 3,42) eli niiden keskiarvo oli suurempi, ja osallistujia motivoivat erityisesti kulttuurienvälinen vuorovaikutus (Q14) ja uteliaisuus muita kulttuureja kohtaan (Q11, Q24). Suurin osa 177 osallistujasta tunsikin kieliahdistusta, ja vastaukset osoittivat pääasiassa kohtalaista ahdistusta. Saadut vastaukset osoittivat, että osallistujat tuntevat yleensä olevansa vähemmän päteviä vieraiden kielten osaamisessa kuin muut oppijat, mutta he eivät kuitenkaan pelkää joutuvansa naurunalaisiksi kielitaitonsa vuoksi. Kieliahdistusta koskevat kysymykset paljastavat yhteyden kieliahdistuksen ja kielenoppimismotivaation välillä sekä erilaiset kokemukset kieltenopiskelusta.

Halusin selvittää, millaisia ajatuksia ja kokemuksia kyselyyni vastanneilla on kielten opiskelun suhteen ja tämän vuoksi järjestin haastattelut. Kvantitatiivisen tutkimusmenetelmän käyttäminen antoi yleiskuvaa tutkitun yliopiston opiskelijoista, mutta halusin analysoida kvalitatiivisesti yksilöllisiä ajatuksia ja kokemuksia. Haastatteluissa oli kielirepertuaarin lisäksi puheenaiheina motivaatio, oppimisstrategiat ja kielijännitys. Tämän lisäksi pohdimme haastateltujen osallistujien kanssa lyhyesti, että vaikuttaako kielten rakenteiden samankaltaisuus uuden kielen oppimiseen tai kieliahdistukseen sekä arvioinnin vaikutuksesta kielijännityksen tasoon. Keskustelimme myös tekijöistä, jotka vaikuttavat heidän motivaatioonsa. Kielten oppimisen pakollisuus koulussa nähtiin pääasiassa hyvänä asiana, sillä se antaa valmiudet oppimaan myös uusia kieliä sekä se nähtiin yleissivistyksenä. Monissa haastatteluissa esiin nousi eksessiivinen virheiden korjaaminen ja liian vähäinen kielen suullinen oppiminen. Vastaukset olivat vaihtelevia, mutta suuntaa antavia suomalaisen koulutusjärjestelmän toiminnasta kielten opetuksessa.

Haastattelut analysoitiin kollektiivisesti kunkin em. luokan osalta. Keskusteluissa keskityttiin motivaatioon, kielikäsitteeseen ja oppimisstrategioihin sekä kieliahdistukseen. Motivaation

osalta ulkoiset tekijät näyttävät olevan yleisempiä kuin sisäiset tekijät. Haastateltavilla oli erinäisiä syitä, miksi he kokevat kielellistä ahdistusta, mutta pääasiassa osallistujat olivat myönteisiä kielenoppijoita. Osallistujat suosivat epävirallisia oppimismenetelmiä, kuten elokuvien ja sarjojen katsomista, ja heidän mielestään virallisessa oppimisessa keskitytään liikaa kielioppiin ja virheisiin, mikä voi lisätä kieliahdistusta. Epävirallista opetusta pidettiin tehokkaampana ja miellyttävämpänä, ja osallistujat ehdottivat, että opettajat loisivat luokkaan rennon ilmapiirin, kannustaisivat suulliseen vuorovaikutukseen eivätkä huomauttelisi liikaa kielioppivirheistä. He uskovat myös, että ulkomailla vietetty aika on paras tapa oppia kieltä. Vaikka opettajat voivat auttaa vähentämään kieliahdistusta, on kuitenkin olemassa yksilöllisiä tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa kunkin oppijan oppimiskokemukseen.

Tulokset ja yhteenveto

Vaikuttaa siltä, että hypoteesini ovat linjassa tutkimustulosteni kanssa, mutta muutamia poikkeamia on. Esimerkiksi kielirepertuaarin, kieliahdistuksen ja motivaation väliset yhteydet eivät olleet niin vahvoja kuin luulin. Lisäksi tutkimuksessani oli joitakin rajoituksia, kuten aika ja se, että kielitaidon taso arvioitiin itse, joten tulokset eivät ole täysin todennettavissa. Toisaalta tutkimus antaa tuo esiin monia näkemyksiä osallistujien kokemuksista kielenoppimisesta ja ajatuksia siitä, miten suomalaista koulutusjärjestelmää voitaisiin kehittää, sekä ajatuksia tulevia tutkimuksia varten.

Tutkimuksessa siis tarkastellaan kieliahdistusta vieraan kielen oppimisessa suomalaisessa kontekstissa, joka on vähän tutkittu aihe. Tutkielmani tulokset viittaavat siihen, että Suomen kielellinen monimuotoisuus yhdistettynä kielen oppimisessa näkyvään alentuneeseen motivaatioon valita valinnaisia kieliä koulussa, voi johtaa kieliahdistukseen suomalaisten keskuudessa. Itseluottamuksen puute vieraiden kielen käytössä johtuu usein liian paljon kielioppiin keskittyvästä opetuksesta. Lisäksi kielelliset erot suomen ja muiden eurooppalaisten kielen välillä voivat vaikuttaa ongelmiin oppimisessa. Korostan näiden tekijöiden ymmärtämisen tärkeyttä kieliahdistuksen lievittämisessä ja positiivisen kielenoppimisen edistämässä. Kieliahdistus tulisi ottaa enemmän huomioon kielenopetuksessa ja olisi tehtävä lisää tutkimusta eri yhteyksissä, jotta oppijoiden monimuotoisuutta voidaan ymmärtää paremmin.