

Enseigner une langue étrangère à un groupe d'adultes hétérogène

Romaanisen filologian pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Toukokuu 2020
Tuija Roivas

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos – Department Kielten ja viestinnän laitos
Tekijä – Author Tuija Roivas	
Työn nimi – Title Enseigner une langue étrangère à un groupe d’adultes hétérogène	
Oppiaine – Subject Romaaninen filologia	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year 05 / 2020	Sivumäärä – Number of pages 65 s. + liitteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkielman tarkoitus oli selvittää, miten opetetaan vierasta kieltä ja kielioppia heterogeenisille aikuisopiskelija-ryhmille kansalaisopistoissa. Tutkimusaineisto saatiin haastattelelmalta opettajia, kyselemällä oppilailta sekä observoimalla oppitunteja. Tutkimukseen osallistui kymmenen vieraan kielen opettajaa oppilaineen kolmesta eri kansalaisopistosta.</p> <p>Tutkielman ensimmäisessä osassa esitellään kansalaisopistoja osana vapaan sivistystyön koulutusala ja tarkastellaan oppilaiden heterogeenisuustekijöitä sekä motivaation osuutta opiskelussa. Kansalaisopistoihin on kaikilla vapaa pääsy, joten oppilaat ovat tyypillisesti keskenään hyvin erilaisia esimerkiksi iältään, tiedoiltaan, taidoiltaan, opiskelumotiiveiltaan ja tarpeiltaan. Jotkut erottavista piirteistä tulevat esille oppituntien kuluessa, jotkut taas eivät. Jotkut heterogeenisuustekijät ovat opetustyössä haastavampia kuin toiset. Motivaatio on tärkein oppimiseen vaikuttava tekijä, johon kaikki ryhmään kuuluvat voivat vaikuttaa omalla toiminnallaan, mutta motivaatio voi olla myös oppimiseroja aiheuttava tekijä. Opettajan rooli on erityisen tärkeä motivaation rakentumisessa. Tutkielmassa esitellään motivaatiotutkimusta aina 50-luvulta nykypäivään.</p> <p>Tutkielman toisessa osassa tarkastellaan ensin oppilaiden tavoitteita, toiveita ja opiskelumotiiveja sekä opettajien rooleja ja tavoitteita. Lisäksi esitellään sekä oppilaiden että opettajien näkemyksiä kieliopista ja oppitunneilla käytettävistä työmenetelmistä. Seuraavaksi analysoidaan oppilaiden ja opettajien näkemysten keskinäistä suhdetta, toisin sanoen mitä oppilaat haluavat ja tarvitsevat ja miten opettajat näihin tarpeisiin vastaavat. Tämän lisäksi tarkastellaan, miten heterogeenisuus ilmenee luokassa ja miten opettaja pystyy ottamaan sen opetuksessa huomioon. Oppilaiden pääasialliset opiskelumotiivit ja tavoitteet olivat kiinnostus kieleen ja kulttuuriin, uuden oppiminen ja vanhan kertaaminen, käytännön kielitaito esimerkiksi matkailua varten sekä sosiaaliset syyt. Opetukselle tyypillisiä piirteitä olivat opettajajohtoisuus ja parityöskentely, pyrkimys monipuolisuuteen ja opetuksen etenemiseen, mahdollisuus oppia, keskustella ja puhua kohdekieltä yhdessä, sekä oppilaiden ja heidän omien kiinnostuksen aiheidensa huomioiminen sekä miellyttävän oppimisympäristön tärkeys. Ongelmakohtiksi havaittiin vuorovaikutteisten työmenetelmien käyttö, erityisesti tilanteissa, jolloin keskenään heterogeeniset oppilaat työskentelivät keskenään. Kieliopin opiskelua pidettiin tärkeänä, mutta vaikeuksia aiheuttivat heterogeenisuuteen liittyvät kognitiiviset tekijät.</p>	
Asiasanat – Keywords ranskan kieli, vieraat kielet, vieraan kielen opetus	
Säilytyspaikka – Depository Jyx.jyu.fi	
Muita tietoja – Additional information	

Table des matières

0	Introduction	5
1	Les adultes et la motivation d'apprentissage	7
1.1	Les centres de formation populaire	7
1.2	L'hétérogénéité des apprenants	10
1.2.1	Facteurs objectifs de disparité entre les élèves	10
1.2.1.1	L'âge	10
1.2.1.2	La langue maternelle	11
1.2.1.3	Le niveau d'instruction	11
1.2.1.4	La personnalité et l'image de soi.....	12
1.2.1.5	Les styles d'apprentissage	13
1.2.2	Les facteurs subjectifs de disparité entre les élèves	13
1.3	La motivation	15
1.3.1	Le modèle socio-éducatif d'acquisition de la L2	15
1.3.2	L'approche cognitive.....	16
1.3.2.1	La théorie de l'autodétermination.....	17
1.3.2.2	La théorie de l'attribution.....	17
1.3.3	La théorie de la valeur attendue (<i>Expectancy-Value Theory</i>).....	19
1.3.4	Les tendances des années 2000	20
1.3.4.1	La théorie de l'orientation des objectifs ou mentalité de croissance....	20
1.3.4.2	Le modèle de processus de motivation	20
1.3.4.3	Le cadre de motivation pour un enseignement adapté à la culture	21
1.3.5	Résumé.....	23
2	Le compromis pédagogique	25
2.1	Modalités pratiques de l'enquête	25
2.1.1	Aspects pratiques.....	25
2.1.2	Déroulement de l'enquête	26
2.2	Des apprenants hétérogènes.....	27
2.2.1	Formation antérieure	28
2.2.2	Objectifs et motivations des élèves.....	29
2.2.3	Les opinions des élèves sur les méthodes de travail.....	32
2.2.4	Les opinions des élèves sur la grammaire : de l'horreur à la passion ..	36
2.3	Les enseignants	38
2.3.1	Les enseignants interrogés.....	38
2.3.2	Les rôles des enseignants : du clown à l'expert ?.....	39

2.3.3	Les objectifs des enseignants	41
2.3.4	Méthodes et outils d'enseignement	43
2.3.5	Les opinions des enseignants sur la grammaire	44
2.4	Deux cas d'observation	47
2.4.1	Cours de suédois.....	48
2.4.1.1	Objectifs et rôle de l'enseignante	48
2.4.1.2	Informations préalables fournies par l'enseignante sur le groupe	48
2.4.1.3	Réflexions des élèves sur la base des questionnaires.....	49
2.4.1.4	Observation des cours (90 minutes)	49
2.4.1.5	Nos propres observations.....	50
2.4.2	Cours d'anglais	51
2.4.2.1	Objectifs et rôle de l'enseignante	51
2.4.2.2	Informations préalables fournies par l'enseignante sur le groupe	51
2.4.2.3	Réflexions des élèves sur la base des questionnaires.....	52
2.4.2.4	Observation des cours (90 minutes)	52
2.4.2.5	Nos propres observations.....	53
2.5	Enseigner à tous.....	54
2.5.1	Des objectifs divers dans le contexte de l'enseignement.....	55
2.5.2	Défis et suggestions de méthodes de travail interactives	58
2.5.3	Les défis de l'hétérogénéité dans l'apprentissage de la grammaire.....	60
2.5.4	Synthèse.....	62
3	Conclusion.....	63
	Bibliographie	64
	Annexes	66

0 Introduction

Parmi les formes d'éducation des adultes, dans la société finlandaise, il existe des centres de formation populaire, connus sous deux appellations différentes, « *kansalaisopisto* » et « *työväenopisto* ». Ils offrent aux citoyens de grandes opportunités de développement personnel. Les modes de fonctionnement et le contenu de la formation et des cours peuvent varier d'un établissement à l'autre, mais en principe ils sont ouverts à toute personne intéressée. Comme l'enseignement est librement accessible à tout le monde sans aucun contrôle préalable ni aucun diplôme exigé, ni aucun contrôle des connaissances éventuellement acquises, les élèves constituent très souvent un groupe d'apprenants hétérogène, qui ne sont unis que par le même intérêt. Ceci est valable non seulement pour des disciplines pratiques (travaux manuels, photographie etc.), mais aussi pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, qui constitue l'un des secteurs d'activité traditionnels les plus importants des centres de formation populaire. Dans ce secteur-ci, l'hétérogénéité des apprenants peut être renforcée par des aspects tels que la différence d'âge, les motifs pour lesquels la langue est étudiée, la pratique antérieure éventuelle de la langue, le type de formation de l'apprenant (scolaire, universitaire, etc.) et les motivations et le niveau de motivation.

À cela s'ajoute le fait qu'en Finlande le contenu de l'enseignement dans les établissements de formation populaire n'est réglementé par aucun programme d'éducation. Les enseignants peuvent souvent choisir eux-mêmes leur manuel et leurs méthodes d'enseignement. Ils peuvent aussi avoir des conceptions variées de l'apprentissage, de l'enseignement et des objectifs des cours. Les capacités, les objectifs et les attentes de part et d'autre sont donc très variés. Des disparités entre les attentes des apprenants et des enseignants existent évidemment aussi dans le milieu institutionnel (enseignement scolaire ou supérieur), mais dans les centres de formation populaire elles sont renforcées par le manque d'encadrement réglementaire intrinsèque du secteur. Le rôle de l'enseignant s'en trouve donc souligné et sa tâche apparaît très compliquée, au point qu'on peut se demander s'il est possible de concilier toutes ces attentes et tous ces besoins d'une grande disparité et amener tout le monde à apprendre.

Autrement dit, notre objectif est de répondre à la question suivante : comment la grande hétérogénéité des apprenants affecte-t-elle l'enseignement des langues étrangères ? Pour

répondre à cette question, nous avons choisi de donner la parole aux enseignants eux-mêmes leurs activités au sein de la classe et en nous concentrant sur un aspect particulier, relativement facile à cerner et à « quantifier », à savoir l'enseignement de la grammaire : un aspect de l'apprentissage des langues porteur de préjugés divers, sur lequel enseignants et apprenants ont souvent des opinions assez nettes et qui suscite facilement des réactions, donc des données pouvant être analysées.

Cette étude a été menée dans trois établissements d'enseignement où nous avons interrogé dix enseignants et suivi quatorze cours concernant cinq langues différentes : italien, français, espagnol, anglais et suédois, ce qui donne une image assez variée des publics et devrait permettre au moins partiellement de généraliser les résultats. Nous avons également soumis aux enseignants un questionnaire concernant leurs objectifs, leurs méthodes d'enseignement, l'importance qu'ils attachent à la grammaire, l'hétérogénéité du groupe d'élèves et son impact sur l'enseignement. Ces données ont été complétées par des questionnaires anonymes soumis aux élèves, pour obtenir un certain nombre d'informations pratiques concernant la composition du groupe, les opinions sur la langue et le cours (motivations, objectifs, etc.), et concernant la perception de la grammaire.

Dans une première partie, nous présenterons brièvement les centres de formation populaire dans le cadre du système éducatif finlandais (caractéristiques législatives, organisationnelles) et leurs élèves (âge, niveau de formation etc.). Ensuite, étant donné que la motivation des apprenants est à la fois le moteur du fonctionnement des centres de formation populaire et la cause des grandes disparités entre les apprenants, nous étudierons en détail la notion de motivation et nous passerons en revue les théories scientifiques qui ont apporté diverses réponses.

Dans une deuxième partie, nous présenterons les données collectées et les procédures en vertu desquelles nous les avons recueillies et analysées. Puis nous analyserons ces données, en nous intéressant plus particulièrement aux différents thèmes sur lesquels les enseignants interrogés avaient un point de vue net ou avaient acquis une expérience ou un savoir particuliers. Nous comparerons les points de vue les uns avec les autres, et avec les informations provenant des élèves, en exploitant également nos propres observations pendant les cours et les données que fournissent la recherche.

1 Les adultes et la motivation d'apprentissage

1.1 Les centres de formation populaire

En Finlande, il existe de nombreux organismes qui assurent la formation en milieu non scolaire ou universitaire. Parmi ceux-ci se trouvent les centres de formation populaire qui sont l'objet de notre étude. Ces centres de formation sous les appellations finnoises de « *kansalaisopisto* » et de « *työväenopisto* » sont des institutions de longue tradition qui offrent aux personnes désireuses de se former diverses possibilités de développement personnel. Dans cette étude, nous nous concentrerons sur l'enseignement des langues au sein de ces établissements, mais ceux-ci dispensent évidemment des cours dans de nombreux autres domaines : artisanat, arts, technologies de l'information etc. Les activités peuvent comprendre aussi des cours universitaires ouverts, des conférences publiques, une collaboration avec d'autres formes de formation, des voyages, des performances, des groupes d'étude ou des expositions.

Le mot « *kansalaisopisto* » se traduit mot à mot « école pour les citoyens », et « *työväenopisto* » « école pour la classe ouvrière ». Ces noms renvoient à la signification historique de ces institutions, qui n'a plus d'importance aujourd'hui. Officiellement, tous deux peuvent être désignés aujourd'hui du terme unique de « *kansalaisopisto* » (Kansalaisopistojen Liitto, 2020). L'enseignement est ouvert à tous, jeunes comme adultes, et il est dispensé à des horaires variables ou souvent en télé-enseignement. Ce ne sont donc pas des « cours pour adultes » ni des « cours du soir ». Pour désigner ces établissements, nous utiliserons pour cette raison le terme de *centres de formation populaire*, qui a le mérite d'être suffisamment générique, en employant occasionnellement le terme finnois *kansalaisopisto* si besoin est.

Le nombre de centres de formation populaire en Finlande est étonnamment élevé : en 2020, il y en avait 178 au total. Les *kansalaisopisto*, qui fêtaient leur 120^e anniversaire en 2019, constituent toujours la plus grande forme d'établissement d'enseignement finlandais par nombre d'élèves (Kansalaisopistojen Liitto, 2020). Ils fonctionnent dans chaque commune finlandaise, dans l'objectif de proposer des formations aux personnes qui vivent plus loin des agglomérations. Le nombre de cours et de matières proposés varie évidemment d'un centre à l'autre (Kansalaisopistojen Liitto, 2020).

Ces centres de formation populaire peuvent dépendre d'une organisation non institutionnelle ou d'une commune et ils ont des bases de valeurs, des priorités et des objectifs différents. Selon la Direction générale de l'enseignement :

La formation contribue à l'intégrité de la société, à l'égalité et à la citoyenneté active, et vise également à promouvoir le développement diversifié et le bien-être des personnes (Opetushallitus, *Koulutus ja tutkinnot, vapaa sivistystyö*, 2020, notre traduction).

Le site internet des *Kansalaisopistot* mentionne également comme objectif de promouvoir « la démocratie, le pluralisme, le développement durable, le multiculturalisme et l'internationalisation » (Kansalaisopistojen Liitto, 2020). Dans l'enseignement des langues, l'évolution de la société se voit sous forme de l'augmentation des cours de finnois pour les immigrants ou du développement du télé-enseignement, qui soutient l'objectif des centres de formation populaire de rendre l'enseignement accessible à tous et partout.

L'élève choisit lui-même les cours qu'il veut suivre. Si nécessaire, les centres de formation populaire fournissent des conseils d'étude sur la sélection des cours et demandent aux élèves des initiatives et des souhaits pour les cours futurs. La planification de l'enseignement des langues vise toujours à garantir à l'élève un cours lui permettant de poursuivre son parcours d'études. Le développement systématique des connaissances ou des compétences des élèves peuvent varier. Ils peuvent également voir le centre de formation populaire plutôt comme un lieu important d'interaction sociale, où la participation à des activités conjointes est un plaisir. De ce point de vue, des cours intéressants du point de vue de la promotion de l'enseignement des langues sont ceux qui combinent l'utilisation des langues avec l'étude d'autres compétences, comme les cours de cuisine en français ou le yoga en anglais.

Cependant, bien que les établissements et les enseignants fournissent des conseils sur la façon d'étudier, il appartient en fin de compte à chaque élève de fixer ses propres objectifs et ses façons d'étudier. On pourrait dire que la liberté apporte la responsabilité et la responsabilité apporte la liberté d'étudier. La formation est donc *libre et volontaire*, ce qui se reflète dans le fait que les personnes qui souhaitent vraiment participer et s'engager et sont prêtes à payer pour la formation peuvent s'inscrire aux cours sans aucune restriction. Comme nous l'avons évoqué en introduction et en reparlerons plus loin, l'hétérogénéité des élèves est un défi didactique pour les enseignants. Cependant, le désir des élèves

qui se sont inscrits d'apprendre et de participer signifie que l'enseignant n'a pas en principe à se soucier d'un manque de motivation de base.

Sur le plan négatif, on peut rappeler que dans les centres de formation populaire, l'enseignement n'est pas réglementé par des programmes nationaux, et en général on n'organise pas d'examens et on ne donne pas de notes, car les études ne visent pas des qualifications, mais sont basées sur le désir de l'individu d'apprendre et de se développer (Kansalaisopistojen Liitto, 2020). Cependant, le fonctionnement des centres de formation populaire est réglementé par la loi et les pouvoirs publics ont l'obligation d'organiser une activité de formation sous cette forme. La loi définit les *kansalaisopistot* comme suit :

« Les centres de formation [kansalaisopistot] sont des institutions fondées sur les besoins éducatifs locaux et régionaux qui offrent des possibilités d'apprentissage autonome et des compétences civiques » (*Laki vapaasta sivistystyöstä 632/21.8.1998, 2§2, notre traduction*).

Le ministère de l'Éducation et de la Culture accorde des licences aux prestataires de services éducatifs. La loi fournit à l'État une base pour payer sa part du coût de fonctionnement. (*Laki vapaasta sivistystyöstä 632 / 21.8.1998*). Ceci, à son tour, est un facteur important dans la budgétisation des ressources des établissements et se reflète dans la durée du semestre et dans le nombre de cours qui sont spécifiquement proposés aux élèves en langues et dans d'autres matières. Ces budgets sont établis pour chaque semestre, automne et printemps. Il n'y a aucune possibilité de s'inscrire pour un cours durant toute une année. Si le nombre d'élèves requis pour constituer un groupe au début d'un semestre n'est pas atteint, le cours n'a pas lieu. Cela signifie une perte en termes de formation pour les personnes qui auraient voulu étudier, et cela signifie également une perte de revenus et de temps consacré éventuellement à la préparation des cours pour les enseignants payés à l'heure. Ceux-ci n'ont pas de contrat de travail permanent. En ce sens, les élèves ont donc un pouvoir de décision sur leurs études. D'autre part, cette incertitude ou « menace » répétée en début de semestre quant à la tenue effective d'un cours ou non ne peut pas avoir de conséquences sur la motivation des enseignants, pour qui les cours de formation populaire sont parfois le seul débouché leur permettant d'enseigner la ou les langues qu'ils ont étudiées, sur le terrain de plus en plus restreint de l'enseignement des langues. Ces facteurs extérieurs sont susceptibles d'affecter aussi leur manière d'enseigner ou leur attitude vis-à-vis de l'enseignement.

Tous ces facteurs purement matériels, qui peuvent être vus comme des libertés ou des contraintes en fonction du point de vue, expliquent que dans les centres de formation populaire, l'hétérogénéité des élèves est un phénomène courant. Et cette hétérogénéité et ses causes se reflètent dans l'enseignement d'une manière ou d'une autre.

1.2 L'hétérogénéité des apprenants

Un grand nombre de personnes très différentes se rencontrent dans les cours des centres de formation populaire. Le fait que l'accès aux études soit gratuit pour tous et qu'il n'y ait pas de conditions d'entrée ou de qualifications conduit de nombreuses personnes d'horizons différents au même lieu d'études. Dans un lieu qui vise à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie, le multiculturalisme et le pluralisme, la situation n'est en rien particulière.

1.2.1 Facteurs objectifs de disparité entre les élèves

1.2.1.1 L'âge

L'un des facteurs de disparité les plus évidents, les plus concrets et les plus facilement constatables, c'est l'âge. Dans les centres de formation populaire, il y a des élèves de tous âges : des enfants aux personnes âgées de 90 ans ou plus. Certains cours peuvent avoir une limite d'âge minimum (par exemple, en raison de l'utilisation de machines dans les ateliers de menuiserie ou de métallurgie pour des raisons de sécurité), mais il n'y a généralement pas de limite d'âge. Certains centres de formation populaire proposent des cours séparés pour les jeunes, les enfants et les adultes. En général, les cours dispensés dans la journée attirent plus de retraités et de chômeurs que de gens qui ont un emploi. Les cours du soir ont généralement une tranche d'âge plus restreinte. Dans l'échantillon que nous avons analysé, l'âge minimum des élèves était de 19 ans, nous considérerons donc nos résultats comme concernant un ensemble d'adultes, avec des caractéristiques relevant des adultes.

L'âge entraîne souvent des facteurs physiques qui peuvent influencer l'apprentissage et créer plus de différences entre les apprenants. Les caractéristiques physiques à noter comprennent la vision, l'ouïe, la santé et le tonus ou l'énergie (Long, 2004, 29). Ces facteurs ne sont toujours pas toujours forcément liés à l'âge. Par exemple, un jeune de 20

ans peut être fatigué lorsqu'il vient au cours dans le centre de formation populaire après une journée de travail.

1.2.1.2 La langue maternelle

De nos jours, la langue maternelle de l'élève peut de plus en plus souvent être une autre que la langue nationale (finnois ou suédois). C'est le cas à la fois dans l'éducation des enfants et dans l'éducation des adultes. Dans les centres de formation populaire, le défi d'un apprenant adulte dans le cours de langue est de se faire comprendre et de comprendre les autres, souvent sans aide de personne d'autre que l'enseignant ou des autres élèves s'il leur arrive de parler cette langue. Cela affecte toute la classe. La manière dont ce problème potentiel de multilinguisme est résolu dépend de la situation. Nous serons amenées, dans notre étude également, à nous intéresser à la manière dont les enseignants travaillent dans les cours de langue avec des élèves de langue maternelle différente.

1.2.1.3 Le niveau d'instruction

Le niveau d'instruction des élèves varie considérablement. Il existe un large éventail de cours offerts par les centres de formation populaire, et de nombreux cours ne nécessitent aucune compétence particulière. Dans ce cas, la formation de l'élève n'a pas beaucoup d'importance, et les choses nouvelles sont apprises pendant le cours. Les cours de langue profitent indéniablement aux élèves s'ils ont une formation et/ou une expérience préalable dans l'étude des langues étrangères. Sinon, l'utilisation de termes grammaticaux peut à elle seule s'avérer difficile, et encore plus difficile dans une langue étrangère. Bien sûr, ce n'est pas toujours le cas, car les apprenants sont vraiment différents : certains apprennent des choses rapidement, d'autres mettent plus de temps à intérioriser une nouvelle chose – indépendamment de la formation de base. Si bien que les enseignants des centres de formation populaire ont toujours pour leur classe des conditions de départ différentes de celle (par exemple) des enseignants du second cycle du second degré, qui enseignent à des élèves ayant le même âge, la même formation, et en général le même niveau de maturité.

En outre, les notions préconçues des apprenants adultes sur l'étude dans les centres de formation populaire ou les souvenirs (bons ou mauvais) des études antérieures ailleurs

peuvent influencer leur comportement en classe, et cela concerne aussi les attitudes envers les différentes méthodes d'enseignement. Il est aussi souvent plus difficile pour un adulte de changer de comportement, par exemple d'adopter de nouvelles techniques d'étude. En particulier les élèves les plus âgés ne trouvent pas toujours facile de s'habituer à l'enseignement des langues communicatif et moderne. Un environnement d'apprentissage social et l'instauration d'un sentiment de sécurité dans la classe sont d'une grande importance pour promouvoir l'apprentissage (Knowles, 1985, 15-16).

1.2.1.4 La personnalité et l'image de soi

Du point de vue de l'apprentissage, plus un élève s'implique dans la classe, plus ses résultats sont généralement positifs. Cependant, la sociabilité et l'activité des élèves dans le travail en classe varient. Tel élève est très extraverti et tel autre vraiment calme, mais le plus souvent, la moyenne se situe entre les deux. Cela peut être influencé par la personnalité et les caractéristiques personnelles ainsi que par l'image de soi. Par « caractéristiques personnelles », nous entendons des caractéristiques psychologiques (par exemple la timidité) et des caractéristiques physiques (par exemple la mauvaise ouïe, ou tout l'inconfort causé par le vieillissement). On peut donner divers exemples :

- tel élève veut étudier de façon indépendante et déteste le travail d'équipe ou travailler par paire. D'autres personnes veulent toujours étudier les unes avec les autres et ne veulent pas changer de partenaire pendant les exercices ;
- tel élève parle d'une voix forte et intelligible, tandis qu'un autre est tellement silencieux qu'il est difficile de l'entendre dans la classe.

Toutes ces choses peuvent affecter l'enseignement et l'apprentissage. On pense souvent que les personnes extraverties apprennent les langues étrangères plus facilement que les introvertis, mais les études n'ont pas montré explicitement de lien entre les traits de personnalité et l'apprentissage des langues (Pietilä, 2014, 55). Les extravertis sont plus susceptibles de se retrouver dans des situations sociales où ils sont formés à l'utilisation d'une langue étrangère et développent mieux leurs compétences en communication que les introvertis, qui sont généralement meilleurs en langage cognitif (Pietilä, 2014, 54-56). D'autres traits de personnalité qui influencent l'apprentissage des langues peuvent inclure la volonté de prendre des risques, le sentiment d'empathie, l'estime de soi et la capacité à tolérer l'ambiguïté (Pietilä, 2014, 56-58).

1.2.1.5 Les styles d'apprentissage

Les styles d'apprentissage cognitifs des élèves peuvent être traditionnellement divisés en quatre styles en fonction des sens de l'être humain. De nouvelles choses peuvent être apprises

- visuellement (perception visuelle),
- auditivement (ouïe),
- kinesthésiquement (en utilisant tout le corps, en se déplaçant)
- ou tactilement (en touchant quelque chose avec les mains) (Kalaja et Dufva, 2005, 36-37).

Il existe bien sûr d'autres façons de regrouper les apprenants en fonction de leurs styles d'apprentissage. Selon Rogers (2004, 37), les apprenants peuvent être regroupés en quatre catégories : participant, observateur, analyste et praticien, selon les approches d'apprentissage qu'ils préfèrent ou non :

- 1) Le participant aime l'action, mais ne peut pas à rester longtemps immobile ou seul.
- 2) L'observateur a besoin de temps pour apprendre et n'aime pas se presser. Il a besoin de temps pour se préparer.
- 3) L'analyste est séduit par l'analyse et la logique et ne comprend pas le manque de structure claire ou de calendrier d'action. S'amuser est une perte de temps pour lui.
- 4) Le praticien considère l'application pratique de ce qui a été appris et n'est pas intéressé par les théories.

Dans notre étude, nous avons constaté que les élèves ont une variété de façons d'étudier. Lors de la conception des cours, certains enseignants essayaient de prendre en compte, entre autres choses, les différents styles d'apprentissage des élèves, en particulier la vue et l'ouïe, ainsi que les façons préférées d'apprendre de leurs élèves.

1.2.2 Les facteurs subjectifs de disparité entre les élèves

Les motifs ou les objectifs de l'étude des élèves ne se manifestent pas toujours pendant le cours, mais souvent les élèves les racontent eux-mêmes. D'une part, il serait utile que l'enseignant connaisse les motivations des élèves, mais d'autre part il n'est pas toujours possible de les prendre en compte, par exemple dans un grand groupe.

Long (2004, 26) se demande si l'adulte étudie pour des raisons internes ou externes. Dans ses recherches antérieures, il a trouvé un soutien pour étudier dans le cadre de la nature humaine de base, mais l'objectif de l'étude est souvent lié à une situation externe ou sociale (Long, 2004, 26).

Un apprenant peut donc suivre un cours de langue uniquement en raison de son intérêt pour les langues et cultures étrangères, ou simplement pour une langue particulière ou pour un pays particulier. Il peut y avoir une raison spécifique derrière cet intérêt, comme la nécessité pratique ou matérielle d'apprendre à parler la langue cible. Le besoin peut être dû par exemple au mariage avec un locuteur de la langue cible ou à des compétences linguistiques requises au travail.

Parfois, la raison est principalement autre que celle que l'on étudie : par exemple, il est agréable de prendre un café une fois par semaine avec un bon ami tout en sirotant des verbes italiens. Il n'y a rien de mal à un tel motif social ; l'objectif de promouvoir la diversité du développement et du bien-être des personnes est également atteint ici, comme le souligne le site de Kansalaisopistojen Liitto : « Dans l'idéal, les centres de formation populaire agissent comme des lieux de rencontre actifs et des centres culturels. » (Kansalaisopistojen Liitto, 2020, notre traduction). Le sentiment de bien-être peut accroître la motivation à apprendre.

Si un élève a un besoin ou un motif pour un type de cours particulier, il peut faire preuve d'initiative. Dans les centres de formation populaire, il est tout à fait possible et même souhaitable que les élèves fassent des suggestions pour différents cours. Les centres essaient de répondre aux souhaits autant que possible. Ils peuvent organiser des cours de courte durée liés au tourisme ou même des voyages dans des régions où la langue cible est parlée. Dans de telles activités spéciales, l'activité de l'enseignant est essentielle.

Les facteurs importants qui influencent l'apprentissage des adultes sont donc, comme nous venons de le voir, l'objectif et l'importance des études et les différentes attitudes envers l'apprentissage, mais il y en a un que la majorité des auteurs s'accorde pour trouver prépondérant : la motivation (Kokkinen, Rantanen-Väntsi, Tuomola, 2008, 14). De toutes les caractéristiques d'un apprenant, la motivation est le moteur clé de l'apprentissage et de l'enseignement (Nurmi, 2013, 548). La motivation, comme les autres facteurs, peut aussi être un facteur d'hétérogénéité. Et, dans la classe de langue, tout le monde peut influencer la motivation, à laquelle nous allons nous intéresser maintenant.

1.3 La motivation

La motivation et les aptitudes linguistiques sont considérées comme les principales sources des disparités dans l'apprentissage (Pietilä, 2014, 49). Si un élève s'intéresse à la langue qu'il apprend, il l'apprendra mieux qu'un élève qui ne s'y intéresse pas. Une forte motivation peut aider à compenser le manque d'aptitudes linguistiques (Pietilä, 2014, 49). Les différences de motivation peuvent jouer un rôle crucial dans l'hétérogénéité des groupes d'élèves des centres de formation populaire, qui sont l'objet de notre étude. Dans une telle situation, le rôle de l'enseignant peut être important et il est important de comprendre les facteurs qui influencent la motivation.

Évaluer la motivation est difficile car elle peut varier et n'est pas facilement mesurable (Pietilä, 2014, 49). Nous avons demandé aux élèves quels étaient, selon eux, leurs principaux motifs d'étude, mais nous ne leur avons pas demandé d'évaluer le niveau de leur propre motivation. Certains chercheurs pensent d'ailleurs que les estimations des questionnaires sur la motivation propre des élèves ne sont pas toujours entièrement fiables (Pietilä, 2014, 49).

De nombreux chercheurs ont étudié la motivation dans l'apprentissage des langues. Dans ce qui suit nous évoquons des perspectives de différentes époques, pour tenter de dégager les tendances qui sont restées valables et applicables : des théories antérieures sont toujours invoquées aujourd'hui. De plus, les facteurs d'hétérogénéité que nous avons passés en revue plus haut sont très probablement visibles dans la motivation elle-même.

1.3.1 Le modèle socio-éducatif d'acquisition de la L2

Nous entamerons notre aperçu avec les années 1950, et les chercheurs Gardner et Lambert qui ont mené des études sur la motivation au Canada auprès des élèves anglophones de français langue seconde (L2). Ils ont défini la motivation comme étant composée de trois éléments : le désir d'atteindre l'objectif, l'effort que l'apprenant y consacre et la satisfaction qu'il en tire (Mitchell, Myles et Marsden, 2013, 22-23 et 51). Dans les années 1970, Gardner a suggéré de distinguer dans la motivation pour étudier la L2 a) une motivation intégrative et b) une motivation instrumentale (Mitchell, Myles et Marsden, 2013, 22-23 et 51). Par motivation intégrative, il entendait un intérêt pour la langue et la culture cibles et même un désir de s'intégrer dans le groupe de personnes qui parlent la langue

cible, tandis que, par motivation instrumentale, il entendait les avantages que la maîtrise de la langue peut apporter, par exemple un emploi plus intéressant ou mieux rémunéré (Mitchell, Myles et Marsden, 2013, 22-23 et 51). Gardner a développé un modèle d'adoption de L2 dans lequel il a d'abord souligné l'importance de la motivation intégrative, mais a ensuite reconnu l'importance des facteurs instrumentaux qui favorisent la motivation, par exemple celle de l'enseignant ou du caractère stimulant du cours (Gardner, 2001, 1 et 7). La motivation intégrative a longtemps été considérée comme plus productive que la motivation instrumentale, laquelle fonctionne mieux dans des domaines limités et a des objectifs à court terme (Sajavaara, 1999, 91). Gardner et Smythe ont développé un test dénommé « *Attitude / Motivation Test Battery* » (AMTB) pour mesurer l'attitude et la motivation dans l'apprentissage de la L2 (Gardner, 2001, 7-8).

Un élève dans un centre de formation populaire peut suivre un cours de langue par pur intérêt pour une langue ou une culture particulière (motivation intégrative), mais la motivation pour étudier peut inclure d'autres avantages dérivés de la maîtrise de la langue (motivation instrumentale). Par exemple, un élève qui est artiste de profession, veut étudier les connaissances élémentaires afin de pouvoir demander une bourse pour travailler dans une résidence dans un pays francophone.

1.3.2 L'approche cognitive

Dans les années 1990, on a commencé à étudier la propre perception de l'apprenant de lui-même en tant qu'apprenant, et ses perceptions de la situation d'apprentissage et des objectifs d'apprentissage (Pietilä, 2014, 51). En d'autres termes, l'étude de la motivation est devenue plus cognitive, plus concrète et plus proche de l'apprenant. La théorie des objectifs d'intégration de Gardner a été critiquée et de nouvelles théories sur les raisons de vouloir étudier les langues étrangères ont émergé. Dans la recherche sont apparus également d'autres motifs que les motifs intégratifs ou instrumentaux de l'étude L2 : par exemple voyager, briller devant des amis, pouvoir utiliser les médias etc. (Noels, 2001, 44). Dörnyei, qui a étudié la motivation en classe, a souligné l'importance du contexte d'apprentissage et la nature *changeante* de la motivation (Mitchel, Myles et Marsden, 2013, 23). Dans ce qui suit, nous examinerons deux théories importantes de la motivation cognitives : la théorie de l'autodétermination et la théorie de l'attribution.

1.3.2.1 La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination cognitive s'intéresse aux raisons pour lesquelles une personne est motivée à faire quelque chose. Selon la théorie, il existe deux options : la motivation intrinsèque qui vient de l'apprenant lui-même et améliore l'apprentissage, et la motivation extrinsèque qui vient de l'extérieur de l'apprenant et produit de moins bons résultats (Nurmi, 2013, 549-550). Selon la théorie de l'autodétermination, les élèves sont motivés par l'autonomie, c'est-à-dire par la capacité de décider par eux-mêmes, plutôt que par des récompenses ou des contraintes externes (Salmela-Aro, 2018, 11 ; Ryan, Connell et Deci, 1985, 20).

Pour un élève de langue dans un centre de formation populaire, la motivation intrinsèque peut être la bonne humeur ou le plaisir, par exemple, d'apprendre le français, une langue qu'il admire. Un autre élève peut être assis en classe car il a été envoyé par l'employeur pour des raisons professionnelles (motivation extrinsèque), mais il préférerait regarder des matchs de hockey. On peut se demander alors lequel de ces élèves a une motivation plus forte pour étudier le français et si l'enseignant a le potentiel de renforcer la motivation dans une situation comme celle-ci.

Augmenter l'autonomie, par exemple la capacité de l'apprenant à étudier comme il le souhaite, augmente la motivation intrinsèque (Pietilä, 2014, 51). La compétence, la cohésion et la pertinence peuvent aussi être envisagées comme des motifs de base importants pour la théorie de l'autodétermination (Salmela-Aro, 2018, 11). Ces composantes peuvent fournir aux enseignants des outils pour augmenter la motivation. Par exemple, il peut être possible de proposer aux élèves plusieurs façons alternatives de faire le même exercice ou d'apprendre un vocabulaire différent. L'enseignant peut varier les méthodes d'enseignement afin que tous les élèves aient accès à la méthode d'apprentissage qui leur convient le mieux, et qu'ils sentent qu'ils peuvent influencer les choix, réussir et faire partie du groupe.

1.3.2.2 La théorie de l'attribution

Une autre théorie sur la motivation représentant le point de vue cognitif, apparue déjà dans les années 1980, est celle dite « théorie de l'attribution » selon laquelle les gens voient les succès et les échecs comme la cause ou le mérite de quelqu'un, et cette façon de

penser influence leurs activités ultérieures (Weiner, 1984, 32-36 ; Williams, Burden et al-Baharna, 2001, 172). Les attributions peuvent en outre être considérées sous différents aspects : attributions internes ou externes, attributions permanentes ou attributions temporaires (Pietilä, 2014, 52).

L'élève d'un centre de formation populaire qui sent qu'il n'a pas appris quelque chose pendant la leçon pourrait ainsi expliquer son échec de plusieurs manières : il n'avait pas fait assez d'efforts, il n'a pas assez de talent, ou un mal de tête avait gêné l'apprentissage. Le manque d'effort serait dans ce cas une attribution interne et temporaire. L'élève a donc la possibilité de changer la situation lors du cours suivant. La sensation de ne pas avoir assez de talent, en revanche, serait une attribution interne et permanente. Le fait qu'un facteur externe (ici le mal de tête) interfère avec l'apprentissage dans une situation donnée est une attribution externe et temporaire. Si l'apprentissage de la leçon s'est bien passé et que l'élève estime qu'il est un bon apprenant, il s'agit d'une attribution permanente interne qui influencera positivement ses performances en tant qu'élève à l'avenir.

Selon la théorie de l'attribution, les explications données par l'apprenant influencent ainsi sa motivation à en apprendre davantage. Pietilä conclut que deux modèles d'attribution différents semblent avoir une influence positive sur la motivation : le succès est dû aux capacités propres de l'apprenant (attribution interne et persistante) et l'échec est dû, par exemple, au manque d'effort (attribution externe et temporaire) (Pietilä, 2014, 52).

En 1999, Williams et Burden ont fait une étude sur des élèves et des enseignants d'anglais de niveau supérieur (L2) à Bahreïn (Williams, Burden et Al-Baharna, 2001, 177). Les résultats des études sont intéressants car ils montraient de grandes différences dans les perceptions attributives des élèves et des enseignants. Les enseignants estiment que ce sont le matériel et les méthodes d'enseignement qui sont les principales raisons de la réussite des élèves, tandis que les élèves estiment que la principale raison de leur réussite est qu'ils acquièrent une formation suffisante en travaillant activement et en faisant des efforts. L'attitude positive est le quatrième facteur le plus important pour les élèves, mais elle n'est pas du tout mentionnée par les enseignants (Williams, Burden et Al-Baharna, 2001, 177-178). Les principales causes des échecs étaient les attributions externes persistantes : les enseignants ont mentionné le matériel pédagogique inadéquat et les élèves,

pour leur part, ont évoqué les méthodes d'enseignement inadéquates et le manque de soutien de la famille et des enseignants (Williams *et al.*, 2001, 179-180).

1.3.3 La théorie de la valeur attendue (*Expectancy-Value Theory*)

Le rôle que les élèves donnaient à leur propre contribution, tel que nous l'avons vu ci-dessus, semble être confirmé au moins en partie par la théorie de la valeur attendue, développée par Eccles. Cette théorie stipule que si un élève s'attend à réussir dans une tâche et l'apprécie, il s'investira et réussira dans la tâche. Un concept de soi positif et une appréciation de la tâche augmentent la motivation (Nurmi, 2013, 550 ; Dweck, 1985, 290). Selon la théorie, les évaluations sont divisées en quatre domaines : l'intérêt pour la tâche (*valeur intrinsèque*), l'importance perçue de la tâche, la valeur d'utilité de la tâche à l'avenir et, comme chose négative, le prix de la tâche, par exemple, la tâche prend du temps pour quelque chose de plus intéressant ou provoque de l'anxiété chez un élève (Viljaranta, 2018, 103).

Prenons l'exemple pratique d'un élève de suédois dans un centre de formation populaire. Notre élève n'est pas encore très fort en suédois, mais il pense qu'il peut apprendre la langue rapidement et facilement car il se sent une personne talentueuse sur le plan linguistique et connaît déjà de nombreuses autres langues. Il a réservé deux soirs par semaine pour l'étude du suédois, une soirée en classe avec d'autres et une soirée chez lui, à la maison. Le suédois lui semble facile car il lui rappelle l'allemand qu'il connaît déjà. L'élève doit aller s'installer dans l'Ostrobotnie suédophone dans six mois, si bien que pour lui l'apprentissage du suédois est vu comme utile et important. Cependant, il est ennuyé parce qu'en raison de ses études de suédois, il ne peut pas assister à un cours de yoga. Cet élève a donc une perception positive de sa propre réussite et il est déterminé à s'investir dans ses études. Ces facteurs concrets soutiennent sa motivation. Il s'intéresse à la tâche, la juge importante et en comprend les avantages futurs. Le prix de la mission, c'est-à-dire l'abandon d'autres activités agréables, est ennuyeux.

1.3.4 Les tendances des années 2000

1.3.4.1 La théorie de l'orientation des objectifs ou mentalité de croissance

Comme dans la théorie de la valeur attendue ci-dessus, la propre façon de penser de l'élève se reflète également dans la théorie développée sur l'orientation vers les objectifs. Selon celle-ci (Dweck (1985, 291), la source de la motivation de l'apprenant est soit orientée vers la tâche, soit vers l'apprenant lui-même. Un apprenant orienté vers les tâches s'intéresse à la tâche elle-même et croit que les capacités nécessaires peuvent être apprises, ce qui renforce la motivation (Salmela-Aro, 2018, 11). L'apprenant pense que les adversités font partie intégrante de l'apprentissage. En revanche, l'apprenant orienté vers lui-même veut donner l'impression d'être meilleur que les autres dans la tâche, et ne croit pas que ses capacités puissent être toujours développées, ce qui affaiblit la motivation d'apprendre (Salmela-Aro, 2018, 11). Dweck appelle désigne ces deux modes de pensée différents de deux termes différents, l'« état d'esprit de croissance » (*growth mindset*) et l'« état d'esprit fixe » (*fixed mindset*), et estime qu'il est possible de changer la façon de penser (Dweck, 2008, 6-7). Cette chercheuse suggère, que les bons enseignants ont la mentalité « de croissance » en commun : ils croient en la croissance de l'intellect et du talent et sont intrigués par le processus d'apprentissage (Dweck, 2008, 194). Dans les années 2000, Dweck a appliqué sa théorie de la mentalité de croissance au-delà de l'éducation à de nombreux autres domaines de la vie tels que les affaires, la parentalité et les relations.

Au XXI^e siècle, la recherche a commencé à mettre l'accent sur la nature de la motivation en tant que processus et sur le fait que la motivation est un phénomène en évolution. Dans ce qui suit, nous discuterons d'un modèle de processus.

1.3.4.2 Le modèle de processus de motivation

Deux chercheurs, Dörnyei et Ottó, ont développé un modèle de processus de motivation en trois phases : pré-apprentissage, apprentissage et post-apprentissage (Pietilä, 2014, 52-53).

Dans la première phase, l'apprenant est influencé par les attitudes, les objectifs, les raisons d'étudier et les perceptions de sa capacité à apprendre. Pendant la deuxième phase,

l'apprentissage, la motivation doit être maintenue ; sur ce point, la qualité de l'expérience d'apprentissage, l'enseignant, le groupe et l'autonomie jouent un rôle important (Pietilä, 2014, 53). La dernière phase implique une rétrospection, qui affecte l'apprentissage ultérieur et la motivation pour continuer à apprendre la langue (Pietilä, 2014, 53).

On peut prendre comme exemple la situation suivante : en réfléchissant au cours d'italien auquel s'inscrire dans un centre de formation populaire, l'élève considère ses propres objectifs et capacités. Sur la base de la description du cours, il choisit de suivre le cours d'italien 3 car il a déjà une connaissance de base de la langue. Pendant le cours, il fait activement des exercices qui l'intéressent et profite de l'opportunité de parler italien en classe avec quelqu'un, parce que cela valorise les compétences communicatives. Après le cours, l'élève estime que ses compétences linguistiques ont augmenté en raison de l'activité personnelle et du groupe, et il décide de s'inscrire au cours « Italien 4 » l'année suivante.

Avec le modèle de processus de motivation, la motivation peut être étudiée sur une durée suffisamment longue et sous de nombreux angles différents en utilisant de nombreux termes différents. Nurmi (2013, 552) résume le processus de motivation de la même manière que Dörnyei et Ottó (voir le paragraphe précédent) : lorsqu'il est confronté à une situation d'apprentissage, l'apprenant réfléchit à ses capacités, intérêts et expériences antérieurs qui affectent la performance et l'émotion. La réussite d'une tâche nécessite de l'intérêt, des efforts, de la concentration et de la planification, et la tâche doit être enrichissante. Après avoir effectué la tâche, l'apprenant évalue le résultat et les raisons, ce qui peut affaiblir ou renforcer l'image de soi.

1.3.4.3 Le cadre de motivation pour un enseignement adapté à la culture

Jusqu'à présent nous avons passé en revue des théories qui s'intéressaient avant tout au point de vue de l'apprenant. Qu'en est-il des enseignants ? De quelle manière les enseignants des groupes d'adultes hétérogènes peuvent-ils influencer la motivation dans les cours et ainsi promouvoir l'apprentissage ? Comment les enseignants peuvent-ils aider tous les élèves à apprendre lorsque ceux-ci ont des cultures, des motivations, des capacités, des attentes et des besoins différents ? Sans compter le fait que la motivation peut varier brusquement pour toute sorte de raisons imprévisibles. Wlodkowski a abordé cette question dans les années 1990 et, en collaboration avec Ginsberg, il a développé un

modèle pour l'enseignement aux adultes et la planification de l'éducation des adultes en créant des expériences d'apprentissage intrinsèquement motivées. Wlodkowski voit la motivation personnelle et la culture comme étroitement liées (Wlodkowski, *in* Galbraith, 2004, 142-143). Son modèle comporte quatre points pour créer un environnement d'apprentissage favorable et efficace :

1. l'appartenance : créer un environnement d'apprentissage où les enseignants et les élèves se respectent et interagissent les uns avec les autres ;
2. l'attitude : développer une attitude positive pour une expérience d'apprentissage à travers la pertinence et le choix personnels ;
3. l'importance : augmenter l'importance de l'apprentissage en créant des expériences d'apprentissage approfondies qui soient en phase avec les points de vue et les valeurs de l'apprenant ;)
4. la compétence (les apprenants apprennent efficacement les choses qu'ils apprécient). (Wlodkowski, 2004, 144-145, notre traduction).

Dans son modèle, Wlodkowski donne des conseils concrets sur la façon dont il pourrait être appliqué dans la pratique. Comment pourrait-il être utilisé de manière concrète dans notre environnement de recherche, les centres de formation populaire ?

Selon le point 1, la création d'une atmosphère propice à la motivation devrait commencer au tout début du cours et on devrait y revenir au début de chaque leçon, car il s'agit d'un groupe de personnes qui ne se connaissent pas à l'avance et qui se rencontrent environ une fois par semaine seulement. Assurer le respect mutuel entre les membres d'un groupe hétérogène est une condition préalable pour travailler ensemble. Chacun doit avoir la possibilité d'influencer et de participer, une raison d'être membre d'un groupe. Du temps est souvent réservé au début d'un cours afin que les membres du groupe puissent se connaître et créer des règles de base communes (Kokkinen *et al.*, 2008, 53).

Pour Wlodkowski (2004, 147), en ce qui concerne l'attitude (point 2 ci-dessus), l'apprentissage est perçu comme pertinent lorsqu'il a une signification personnelle et culturelle et qu'il correspond aux points de vue des apprenants et reflète leur propre réalité . Il est difficile pour un enseignant d'un centre de formation populaire de sonder les significations personnelles vécues par un apprenant adulte sans le connaître, mais une telle question pourrait éventuellement être posée ou discutée en classe. Le troisième aspect de l'environnement d'apprentissage, *l'importance*, peut être suscité en engageant l'apprenant dans des activités par lesquelles il poursuit des objectifs. C'est donc une sorte de défi qui

se poursuit tout au long de la période d'apprentissage (Wlodkowski, 2004, 148-150). La nature de l'activité dans les centres de formation populaire est probablement claire pour la plupart des élèves. Ils savent ce qu'ils étudient et à quel niveau de groupe ils appartiennent. Il peut être utile pour l'enseignant et pour les élèves de revoir de temps à autre les compétences que l'élève devrait déjà connaître, ce qu'il va apprendre, et ce qu'il peut réaliser avec ces connaissances. Comme nous l'avons déjà vu (1.3.2.2), les apprenants ont des motivations internes et externes pour étudier. Pour de nombreux apprenants de langues, il peut être important, par exemple, d'apprendre la langue de la culture qu'ils apprécient, ou d'apprendre les rudiments d'une langue afin de pouvoir passer une commande dans un restaurant en utilisant cette langue lors de leur prochain voyage. Dans les deux cas, l'apprenant s'efforce effectivement d'apprendre des choses qu'il apprécie ou sait utiles dans la vie réelle. Ces motifs constituent le quatrième point du modèle de Wlodkowski. Dans cette situation également, nous pensons que l'enseignant a une excellente occasion de maintenir et d'augmenter la motivation simplement en rappelant aux élèves les avantages concrets des compétences linguistiques.

1.3.5 Résumé

Nous avons examiné différentes théories de la motivation des années 1950 à nos jours. Le simple fait que la motivation ait été étudiée pendant des décennies indique l'importance du problème. Différents chercheurs ont examiné la motivation sous différents angles et ont créé des théories qui mettent chacune l'accent sur certains aspects précis. Ce qui est commun à toutes les recherches, cependant, c'est la tentative de trouver des explications au concept de motivation qui soient pertinentes pour les enseignants et les apprenants dans leur rôle et dans le discours partagé qui se crée en classe. Comprendre la motivation aide à comprendre l'apprentissage.

Comme la motivation peut changer ou disparaître soudainement, son existence et sa croissance dans une situation d'apprentissage sont extrêmement importantes pour rendre l'apprentissage possible. On peut penser que la motivation est le point de départ des cours des centres de formation populaire, car les élèves postulent à des cours en fonction de leurs propres motivations différentes. Les motifs peuvent être internes ou externes, intégratifs ou instrumentaux, ou la somme de plusieurs facteurs, comme l'expliquent les théories ci-dessus. Le travail en classe et la motivation interagissent. Les parties

aux motivations différentes dans la situation d'apprentissage dans la classe s'influencent mutuellement par leurs propres actions.

Dans la deuxième partie de l'étude, nous examinerons les points de vue des élèves et des enseignants des centres de formation populaire, lesquels, comme on le verra, mettent en évidence les facteurs de motivation dans l'hétérogénéité des apprenants et son influence sur le travail de l'enseignant et sur l'apprentissage. Nous expliquerons d'abord comment les données de recherche ont été obtenues dans la pratique, puis nous les analyserons.

2 Le compromis pédagogique

2.1 Modalités pratiques de l'enquête

2.1.1 Aspects pratiques

Lorsque des professeurs de langue des établissements d'enseignement volontaires se sont présentés, nous avons fourni aux établissements un plan de recherche et un avis de confidentialité, et leur avons demandé l'autorisation de recherche. Le délai d'accord a été variable et nous avons dû attendre un certain temps avant d'obtenir l'autorisation des chefs d'établissements.

Nous avons choisi de conduire des entretiens personnels avec les enseignants, parce qu'ils pourraient nous fournir des informations plus riches et plus approfondies que de simples questionnaires, par exemple. Nous avons souhaité interroger des enseignants de différentes langues dans différents établissements d'enseignement afin d'obtenir un éventail d'informations indépendantes sur l'établissement et la langue. Dans le temps disponible pour l'étude, il a été possible de mener des entretiens personnels à différents endroits à une distance raisonnable. Nous nous sommes concentrée sur les cours de langue dits « longs », qui durent deux semestres consécutifs, et n'avons pas pris en compte des cours de courte durée ou l'enseignement à distance. En revanche, nous n'avons pas pu tenir en compte des différents niveaux des cours de langue (débutant, moyen etc.), car l'éventail aurait été trop limité ou trop inégal.

Les enseignants interrogés ont été sélectionnés au hasard en fonction de leur désir de participer et de leurs disponibilités (horaires, lieu) pour les entretiens. De plus, chaque enseignant devait enseigner une langue que nous pouvions comprendre et suivre dans la classe. Certains enseignants ont mentionné leurs collègues qui pourraient être intéressés par cette étude, que nous avons ensuite contactés. Ainsi, un total de dix enseignants d'italien, de français, d'anglais, d'espagnol et de suédois ont été sélectionnés, avec une majorité de professeurs de français. Nous avons également pu observer les cours de deux groupes différents de quatre enseignants, ce qui nous a fourni quatre groupes observables supplémentaires.

D'autre part, nous avons également jugé utile de recueillir l'avis des élèves des cours auxquels nous assisterions. Pour eux, nous avons préparé un questionnaire de 11 questions (annexe 1). La participation au questionnaire (les élèves avaient été prévenus à l'avance par l'enseignant) était volontaire et anonyme et il était réservé aux élèves adultes (plus de 18 ans). Le formulaire était relativement court, pour qu'il ne prenne pas trop de temps au début du cours, mais les participants pouvaient exprimer librement leur propre point de vue.

2.1.2 Déroulement de l'enquête

L'étude a été menée dans trois centres de formations populaire différents en octobre 2019. Tous les entretiens avec les enseignants ont été menés en fonction de leurs disponibilités horaires. Cela nécessitait des déplacements et prenait du temps. Les enseignants dans le secteur de l'éducation des adultes peuvent avoir un horaire serré pour se déplacer d'un endroit à l'autre et souvent très peu de battement entre les cours, donc la participation à l'étude a été parfois compliquée et a nécessité beaucoup d'arrangements de part et d'autre. Les entretiens ont été menés dans un endroit aussi calme que possible, par exemple dans un café, dans la voiture ou dans les salles d'école vides. Certains entretiens n'ont été possibles que par courriel en raison du manque de temps des enseignants.

Les entretiens se sont faits sur une base volontaire et confidentielle. Les enseignants ont été interrogés avant et après le cours d'observation. La première entrevue, de contenu général, était plus longue (20 questions ; durée de 20 à 50 minutes) et la deuxième, plus courte, se concentrait sur le cours qui venait de se terminer (5 questions ; durée environ 10 minutes, annexe 2). Les entretiens n'ont pas été enregistrés, nous avons noté les réponses des personnes interrogées par écrit.

Les élèves volontaires pouvaient répondre au questionnaire au début du cours. Ils ont été informés, oralement et par écrit, au moyen d'un questionnaire sur l'objectif et les modalités de cette étude. La plupart des élèves présents ont rempli le questionnaire.

Au début du cours, nous avons également précisé aux élèves que nous ne participerions au cours que comme observateur et n'interviendrions en aucune façon. La durée d'une séance d'observation était de 1 heure ½. Nous avons noté nos propres observations pendant le cours et, si nécessaire, posé au professeur des questions plus spécifiques après le

cours. Les conditions de classe variaient considérablement, de sorte que tous les lieux ne fournissaient pas le meilleur espace possible (sièges, visibilité, audibilité) pour observer le cours. Les élèves ne semblaient pas être dérangés par la présence d'un observateur

2.2 Des apprenants hétérogènes

Bien que notre étude soit consacrée à *l'enseignement* à des groupes d'élèves hétérogènes et portent principalement sur les enseignants, nous avons également voulu entendre les élèves et recueillir les informations de base concernant leurs opinions sur le cours, sur la langue qu'ils étudient et sur la grammaire.

Au total, 174 élèves ont répondu au questionnaire. La plupart des personnes présentes ont répondu aux questions. Deux élèves avaient moins de 18 ans : comme ils n'étaient pas pris en compte dans notre étude, ils n'ont donc pas participé.

Tableau 1 : Questionnaire pour les élèves

Sujet	Questions	Nb. de réponses (%)
Informations générales		
1 Âge	répartition par âge de 19 à 78 ans	169 (97,1%)
2. Sexe		173 (99,4%)
3. Langue maternelle	Finnois, russe (5), estonien (1), suédois (1), indonésien-anglais (1), suédois-finnois (1)	173 (99,4%)
4. Formation	Doctorat 3 Licence 1	170 (97,7%)
Langue et cours		
5. Études antérieures	Vous avez déjà étudié la même langue quelque part ?	174 (100%)
6. Motivations	Quelle est votre principale motivation ou raison de vous inscrire au cours ?	174 (100%)
7. Objectifs	Vous avez des objectifs de cours ?	170 (97,7%)
10. Méthodes de travail	Quelles sont vos méthodes de travail préférées (par exemple, le travail d'équipe, le travail à deux, le travail dirigé par l'enseignant, l'étude indépendante, les jeux, les chansons, etc.), lesquelles sont les moins agréables, pourquoi ?	166 (95,4%)
Grammaire		
8. Grammaire	Quelles impressions le mot <i>grammaire</i> évoque chez vous ?	168 (96,6%)
9. Rôle de la grammaire	Pensez-vous que l'étude grammaticale est importante ?	170 (97,7%)
11. Apprentissage de la grammaire	Pensez-vous que la grammaire en général peut être apprise pendant le cours ? Oui/Non	170 (97,7%)

Tous les élèves n'ont pas répondu à toutes les questions et la longueur des réponses variait d'un élève à l'autre. Certains élèves étaient parfois absents, et la taille des groupes variait de 4 à 21 élèves. Les réponses ne peuvent donc pas être représentatives de l'ensemble du groupe d'élèves et ne permettent pas de tirer conclusions générales fiables, mais elles fournissent quelques informations complémentaires intéressantes.

Les élèves se sont révélés homogènes à certains égards. Ils étaient presque tous finnophones, la plupart d'entre eux avaient plus de 60 ans et la plupart étaient des femmes. Environ 2/3 des élèves étaient diplômés de l'enseignement supérieur. Malgré cela, leurs réponses montrent clairement des différences, de caractère, d'opinions et de goûts.

Tableau 2 : Sexe, âge et formation des élèves

Sexe	Hommes	Femmes	Total
	36 (20,8%)	137 (79,2%)	173 (100%)
Âge			
moins 60 ans	15 (19,5%)	62 (80,5%)	77 (100%)
60 ans ou plus	20 (21,7%)	72 (78,3%)	92 (100%)
60 ans ou plus sur les personnes ayant répondu			92 (54,4%) sur les 169 personnes ayant répondu
Formation			
Diplômés	20	82	102 sur 170 (60%)
2 nd cycle du 2 nd degré	13	44	57 sur 170 (33,5%)
École primaire/ 1 ^{er} cycle du secondaire	2	9	11 sur 170 (6,5%)

En outre, l'éventail d'âge des élèves allait de 19 à 78 ans, ce qui signifie en pratique qu'il y a des personnes d'âges très différents dans le même groupe dans la classe qui avaient l'intention de travailler ensemble. L'hétérogénéité apparaît également au premier plan lorsqu'on examine la formation de base des élèves. Bien que la plupart soient très instruits, ce sont en fait des personnes de formation différente qui doivent travailler ensemble. Malheureusement, ces facteurs qui différencient les gens peuvent poser des problèmes pour la collaboration, comme nous le verrons ci-dessous.

2.2.1 Formation antérieure

Seuls 19% des élèves n'avaient étudié auparavant aucune des langues qu'ils étudiaient actuellement. Ce chiffre comprend également des cours pour débutants. La plupart des élèves dans notre étude avaient déjà des connaissances antérieures de la langue qu'ils étaient en train d'étudier.

Comme source d'apprentissage antérieur, la plupart d'élèves ont mentionné les établissements d'enseignement traditionnels, y compris les centres de formation populaire. Ont également été mentionnés comme source d'apprentissage les séjours linguistiques d'échange, l'autoformation, les cours particuliers, les jeux informatiques à domicile, les cours de Word Dive et la télévision ont également été mentionnés comme source d'apprentissage. Certains élèves avaient étudié la langue il y a plusieurs dizaines d'années. Beaucoup de personnes âgées avaient appris la langue quand elles étaient jeunes écoliers. Beaucoup, en revanche, étudient dans les centres de formation populaire depuis plusieurs années et / ou étudient plusieurs langues.

Si les élèves ont déjà une expérience antérieure de l'apprentissage des langues, cela peut faciliter l'apprentissage et l'adoption d'une nouvelle langue. Mais cela peut également avoir l'effet inverse si les élèves ont de mauvaises expériences d'apprentissage. En raison d'expériences antérieures, les élèves peuvent avoir des perceptions et des attentes très différentes concernant l'apprentissage des langues et l'environnement d'apprentissage concret (centre de formation populaire, enseignant et d'autres élèves).

2.2.2 Objectifs et motivations des élèves

Les données recueillies permettent de dégager trois raisons principales d'étudier les langues dans les centres de formation populaire : 1) l'intérêt pour des langues ou des cultures, 2) le tourisme, et 3) le désir d'apprendre de nouvelles choses ou le maintien des compétences linguistiques. Souvent, un même élève a mentionné plus d'une seule raison. D'autres raisons d'études mentionnées sont les raisons pratiques, les raisons professionnelles, l'influence des amis et de la famille, et des raisons sociales. Les élèves ont donné des objectifs généraux ou plus spécifiques (comme une mise à jour quotidienne des pages Twitter francophones). Ils se sont également référés aux expériences d'apprentissage antérieures négatives ou positives. Nous allons examiner ces raisons d'étudier en les replaçant dans la perspective de la recherche motivationnelle.

La première raison d'étudier, l'intérêt pour une langue ou une culture particulière, ou parfois un intérêt général pour l'apprentissage des langues, est liée à la motivation intégrative. Les élèves se sont intéressés à la langue cible et c'est de leur propre initiative qu'ils s'inscrivent à des cours de langues. Ils veulent atteindre leur objectif de connaître

une langue ou une culture, ils s’y investissent et en tirent satisfaction. Pour certains, entendre la langue en classe est suffisant, d’autres veulent aller plus loin et approfondir leurs connaissances (*mention d’un enseignant*).

La deuxième raison pour les études était le tourisme. La langue est utilisée comme un outil dans des situations concrètes (« comment dire à l’hôtel, au restaurant, etc. ») pendant les voyages ou pour apprendre à connaître la culture. Dans ce cas-ci, on peut parler de motivation instrumentale.

La troisième raison récurrente des études était « le désir d’apprendre de nouvelles choses » et « le maintien des compétences linguistiques ». De nombreuses personnes âgées étaient préoccupées par leur mémoire et avaient choisi un cours de langue pour des raisons telles que : « rafraîchir le cerveau (prévenir la démence) », « exercice cérébral pour les retraités ». Ces raisons liées à la santé sont des motifs évidents, car la plupart des élèves avaient plus de 60 ans. En Finlande, beaucoup de personnes âgées vivent seules et peuvent trouver difficile de voyager à l’étranger. Elles veulent se maintenir en bonne santé, entretenir leurs capacités intellectuelles et leur mémoire, et, par exemple, conserver leurs compétences linguistiques. C’est souvent plus facile et agréable avec d’autres personnes (du même âge) que seul à la maison. Étudier dans un centre de formation populaire apporte une dimension sociale et un sentiment d’appartenance à un groupe, ce qui, à son tour, peut renforcer la motivation pour l’étude et améliorer la qualité de vie.

D’autres raisons qui ont émergé pour s’inscrire à un cours de langue particulier étaient des raisons pratiques, telles que le moment ou le lieu approprié pour le cours et le fait que le cours était financièrement abordable. Un élève a déclaré que ses horaires de travail posté lui permettaient de participer au cours. Il est important que l’élève soit en mesure de venir concrètement au cours, car s’il doit s’absenter, il prend du retard dans l’apprentissage, ce qui diminue également la motivation d’apprentissage.

Les élèves ont évoqué des expériences d’apprentissage antérieures qui n’ont pas bien réussi ou des études qu’ils n’ont pas pu faire dans le passé. Par exemple, en Finlande, l’anglais n’a pas toujours été enseigné et il n’a pas toujours été possible de choisir librement les matières à étudier au lycée (autrefois, dans la filière de baccalauréat dite « mathématique », il n’y avait pas de cours de langue). Pour des raisons similaires, il y a des Finlandais plus âgés qui n’ont pas du tout étudié l’anglais quand ils étaient jeunes (mais qui ont

peut-être étudié l'allemand au lieu de cela), comme il est également apparu dans les réponses. Les centres de formation populaire offrent un endroit où « (re)faire » des études.

Comme on l'a vu à propos de la théorie de l'attribution, les succès et les échecs sont considérés comme un mérite ou une cause personnelle. L'expérience d'un élève d'après laquelle son ancien professeur ne savait pas enseigner, et le fait que cela lui ait causé une déception dans les études, peut être considérée comme une attribution externe temporaire qui, d'après la théorie de l'attribution, renforce la motivation de l'élève et influence ses actions par la suite. Cette personne se retrouve à réapprendre la même langue, dans un contexte différent. Dans le questionnaire, l'élève pensait qu'il était possible d'apprendre la grammaire pendant le cours, ce qui traduit un état d'esprit de croissance qui lui permet d'acquérir des compétences malgré des conditions antérieures défavorables.

Les élèves peuvent avoir des motivations externes. S'inscrire à un cours de langue n'est pas toujours une idée émanant de l'élève lui-même, mais souvent un besoin de compétences linguistiques lié à l'activité professionnelle. Un élève interrogé suivait un cours de suédois car il devait passer un examen de suédois pour les fonctionnaires. Dans la même classe, il y avait également un élève au pair indonésien qui travaillait dans une famille fenno-suédoise. Il suivait le cours à l'initiative de l'Agence finlandaise de l'immigration.

On constatait également l'influence des amis et des membres de la famille : lorsque les enfants ont commencé à faire du français à l'école, leur mère a commencé à faire du français. Lorsque le gendre anglais est arrivé, les études d'anglais ont commencé. Des raisons sociales, comme passer la soirée et rencontrer des gens, le sentiment d'appartenance, et le fait de passer un bon moment en groupe ont été également mentionnés dans les réponses des élèves. Dans un des cours, le groupe était ensemble depuis dix ans, ce qui a été mentionné par deux élèves du même groupe comme facteur de motivation.

Nous avons déjà considéré dans la première partie de cette étude le point de vue de Long (Long, 2004, 25) selon lequel l'élève peut avoir des causes internes ou externes d'études. Celles-ci se voient facilement lorsque nous examinons les raisons suivantes pour suivre un cours d'espagnol :

Tableau 3 : Les raisons d'étudier la langue et la motivation

Motif donné	Cause	Motivation
Mariage d'un ami espagnol, le besoin d'y parler avec les gens.	externe	instrumentale
Je déménage en Espagne à ma retraite.	externe	instrumentale
L'intérêt à apprendre une nouvelle langue ; maintenir la vigilance mentale.	interne	intégrative
Ma fille vit depuis trois ans au Mexique. Je voyage beaucoup. Le rêve d'être / vivre plus longtemps par exemple en Espagne.	externe	instrumentale
L'intérêt pour la langue ; les voyages en Espagne où je veux utiliser la langue.	Interne/externe	intégrative et instrumentale

Dans la phrase « L'intérêt pour la langue ; les voyages en Espagne où je veux utiliser la langue » l'élève présente d'abord sa propre cause interne d'études (intérêt), qui représente une motivation intégrative. Ensuite, il donne la cause concrète et externe pour apprendre la langue (acquérir des compétences linguistiques pour les utiliser lors des voyages en Espagne,) qui représente une motivation instrumentale. Un tel modèle à double motifs est apparu dans de nombreuses réponses

2.2.3 Les opinions des élèves sur les méthodes de travail

Dans les mentions des élèves et des enseignants, c'est dans le travail interactif entre les élèves que l'hétérogénéité est devenue particulièrement évidente et c'est également là qu'on peut trouver des problèmes dans la classe. Par conséquent, nous consacrons une certaine place aux différentes idées sur le travail à deux et le travail en d'équipe ou en petits groupes. Nous présenterons d'abord les opinions des élèves, puis les vues des enseignants au point suivant.

La disparité des opinions des élèves sur leurs méthodes de travail préférées était remarquable et la question a suscité beaucoup de mentions diverses, avec ou sans raisonnement. Notre question était :

Quelles sont vos méthodes de travail préférées (par exemple travail d'équipe, travail à deux, travail dirigé par l'enseignant, étude indépendante, jeux, chansons, etc.) et lesquelles sont les moins agréables ? Pourquoi ?

Nous ne pouvons présenter aucune méthode de travail particulière qui ait été la préférée de tous. Les avis étaient très partagés.

Il y a eu beaucoup de mentions négatives (« *inefficace* », « *exigeant* », « *plutôt embarrassant parce qu'on n'apprend rien* ») sur les méthodes de travail interactives, mais plusieurs élèves ont indiqué qu'elles leur plaisaient, souvent sans donner la raison. Un élève a écrit qu'il aimait le travail d'équipe, pas l'avancement « scolaire ».

Dans les mentions liées aux méthodes de travail interactives, on peut distinguer celle qui font ressortir les avantages. Les élèves réfléchissent aux avantages qu'ils tirent de la méthode de travail ou de ce qu'ils n'obtiennent pas (autrement dit, ils trouvent la façon de travailler inutile). La mention « *Je ne veux pas perdre de temps sur le travail d'équipe / travail à deux pendant une leçon d'une heure et demie* » indique que l'élève ne considère pas les méthodes de travail interactives comme favorisant son apprentissage. Au lieu de cela, il sent qu'il perd quelque chose (connaissances et temps) parce qu'il doit travailler d'une manière qui ne lui plaît pas. D'après la théorie de l'autodétermination, la motivation interne de l'élève est accrue par la possibilité de décider de sa propre façon d'étudier (Pietilä, 2014, 52). Cela ne peut donc pas se produire dans le cas qui nous occupe. L'élève ne voit aucun avantage à la méthode d'étude, n'est pas motivé et n'apprend pas.

Comme avantages que les apprenants tirent du travail avec d'autres, les élèves ont mentionné la pratique des compétences conversationnelles, des encouragements et l'information qu'on peut recevoir des autres. Ce sont tous des facteurs liés au côté social qui apportent un sentiment de plaisir ou des avantages aux élèves.

Plusieurs réponses soulignent le côté négatif du fait de travailler avec des personnes qu'on ne connaît pas (« *Les travaux d'équipe avec des personnes inconnues sont embarrassants* »). Cette situation a également été mise en évidence plusieurs fois dans les mentions des enseignants mais en d'autres termes : les élèves ne veulent pas quitter « leur » camarade ou « leur » groupe. La sensation d'inconfort peut être due à la personnalité, au niveau de compétence et à d'autres facteurs divers, tels que la fatigue après la journée de travail, lorsque l'élève n'a plus la force de rencontrer de nouvelles personnes (mention d'un élève). Les élèves ont également commenté l'organisation du travail d'équipe : « *Il serait bon de varier la composition des groupes et les paires d'une manière dirigée par l'enseignant* ». La mention sur le travail d'équipe « *Parfois difficile quand personne ne vérifie si cela se passe d'après la grammaire ou non* » évoque au moins une réticence à prendre des risques et de l'incertitude.

Il y avait également des mentions renvoyant directement à l'hétérogénéité des groupes. Dans le travail interactif, des élèves peuvent se retrouver dans le rôle de l'enseignant et de l'apprenant s'ils sont à des niveaux d'apprentissage différents, s'ils ne se connaissent pas les uns les autres ou ne sont pas sûrs de leurs propres compétences. Ils sentent qu'ils sont dans un rôle dans lequel ils ne veulent pas se trouver et que cette activité ne favorise pas leur propre apprentissage. Comme l'a dit l'un des enseignants interrogés :

Des petits groupes plus homogènes fonctionnent mieux lorsqu'ils sont peuvent travailler ensemble à leur propre niveau. Autrement dit, le travail d'équipe n'est pas toujours une bonne méthode dans des groupes hétérogènes.

Différents types d'acteurs (*participant, observateur, analyste, praticien*) et différents niveaux de compétence ne fonctionnent pas nécessairement bien ensemble, comme l'indique l'opinion suivante :

Le travail à deux est gênant parce que nous sommes des apprenants à différents niveaux et différents types de personnes. La liberté de participer et de ne pas participer est importante.

Si un enseignant apprend à connaître ses élèves, il est mieux en mesure de constituer des paires et des groupes de travail dans lesquels la coopération fonctionne. Cela peut être difficile dans la pratique, car, avec une séance de cours hebdomadaire seulement, l'enseignant n'arrive pas toujours à apprendre à connaître tous les participants. Il devrait également être en mesure d'organiser des activités de remplacement. Forcer quelqu'un à faire quelque chose n'est pas un bon moyen de motivation. D'un autre côté, on n'apprend à discuter qu'en discutant.

L'importance de l'étude sous la direction de l'enseignant a été particulièrement soulignée dans les groupes avec des élèves plus âgés. Sur la base des mentions de certains élèves, ils ont ressenti le besoin de la présence de quelqu'un pour guider l'activité :

- Sous la direction d'un enseignant. Un professeur immersif avec un sens de l'humour.
- Laisse chacun progresser à son rythme.
- sous la direction d'un enseignant ; propre incertitude et timidité
- En ce qui concerne les nouvelles choses à apprendre, le travail dirigé par l'enseignant est essentiel.

Un élève s'est souvenu des expériences d'apprentissage des langues dans son enfance : « *souvenir de l'école primaire : chacun à son tour, dans la classe, forcé de répondre sans savoir la réponse ; un cauchemar* ».

Les jeux et les chansons ont également divisé les avis souvent liés à l'utilité :

Je n'aime pas : les jeux, les chansons et autres bêtises.

Jeux et chansons très peu utiles.

On se souvient des "slogans" des chansons à travers la musique.

Jeux, chansons : l'apprentissage est amusant, cela vient comme effet secondaire.

Les jeux et les chansons ne sont pas nécessaires pour les adultes, pour les enfants ils sont primordiaux.

Je ne vais pas me mettre à chanter.

Le travail indépendant convenait à certains, à d'autres, non :

L'écriture indépendante est agréable (le vocabulaire se développe abondamment).

J'aime le plus travailler seul. Alors je peux développer pour moi une certaine façon d'étudier. J'aime écrire des mémos et les lire plus tard.

Je déteste toutes les répétitions ennuyeuses et faire des devoirs seul dans une leçon. Je préfère entendre beaucoup de langage en classe. J'ai le temps de faire des tâches seul à la maison.

L'importance d'entendre et de parler la langue cible a également été soulignée : « *Cela ne sert à rien quand un professeur parle le finnois pendant longtemps pour quelque chose de peu important* ». Un élève dont la langue maternelle n'est pas le finnois souhaitait que l'ensemble du cours pour débutants soit dans la langue cible.

Beaucoup d'élèves ont écrit qu'ils aimaient bien les méthodes d'enseignement variées :

Toutes les différentes façons apportent de la variété et augmentent l'apprentissage par différents sens.

J'aime toutes les méthodes. La polyvalence maintient l'enthousiasme + la motivation. Tout ce qui avait du sens a été utilisé dans les cours.

Plus les méthodes d'étude sont diverses, mieux c'est. J'apprécie le plus le langage oral.

J'aime vraiment tout. Jeux et exercices d'expression orale, travailler ensemble.

J'aime la variation ; trouver ma propre façon d'apprendre.

2.2.4 Les opinions des élèves sur la grammaire : de l'horreur à la passion

Étant donné que l'apprentissage de la grammaire implique de nombreuses fonctions cognitives, telles que la compréhension et l'application de concepts, il requiert également des compétences différentes de, par exemple, l'apprentissage du vocabulaire. Les études de grammaire mettent l'accent sur la formation et les études antérieures dont l'élève peut bénéficier. Certes, une motivation élevée et un travail assidu peuvent en partie compenser les compétences manquantes.

Les réponses à la question « Quelles impressions le mot *grammaire* évoque-t-il chez vous » ont mis en évidence des expériences antérieures (positives ou négatives) avec la grammaire. De plus, il y avait des réponses liées à la motivation et à l'intérêt, et des réponses liées à l'apprentissage. Pour l'un, la grammaire a rappelé l'horreur et pour l'autre, c'était une passion. Aucune ligne commune n'était visible dans les réponses. Nous en donnons des exemples dessous (nos traductions) :

Ancien monde scolaire, ennuyeux mais nécessaire.

La grammaire est une passion pour moi. Je veux apprendre la langue correctement.

Peut-être la partie la plus intéressante de la langue.

Une partie essentielle de l'apprentissage des langues.

Simplifie l'étude. Comprendre la structure de la langue m'aidera plus tard dans mes études.

Ça ne doit pas être le principal. La parole et la compréhension sont importantes.

La structure de la langue, la fondation, les cadres, la fondation de la langue, les blocs de construction, le squelette sur lequel les muscles ou le vocabulaire sont construits.

Le mot suscite l'anxiété, mais est extrêmement important dans l'apprentissage d'une langue.

Bachoter, devoir apprendre les règles par cœur.

Le Mal obligatoire.

Ennuyeux. Empêche l'apprentissage spontané souvent à cause de la peur des ERREURS. On l'apprend en lisant, en parlant activement, comme ça - surtout dans un environnement francophone.

Horreur, horreur, j'ai une mauvaise langue, peur, TRAUMATISME, la grammaire est un monstre pour moi.

Quelles que soient l'image ou l'expérience qu'elles conservent de la grammaire, 164 personnes sur 170 pensaient qu'il est important de l'étudier. Sur cette question, il y avait donc un consensus fort. En effet, l'importance de la grammaire était la seule chose sur laquelle les élèves étaient largement d'accord, mais pour le reste, le sujet de la grammaire

a suscité beaucoup de mentions contradictoires. Après les méthodes de travail interactives, c'est la grammaire qui s'est révélée être le deuxième thème de notre étude qui a suscité de nombreuses discussions. Elle mérite donc qu'on s'y arrête un instant.

Nous avons divisé les raisons, pour lesquelles l'étude de la grammaire était considérée importante, en quatre catégories principales, pour mieux les comprendre : les raisons liées à *l'utilisation* de la langue, les raisons de *l'apprentissage*, les réponses analysant *le rôle* de la grammaire et *d'autres raisons*. Certaines mentions peuvent être considérées comme appartenant à plusieurs catégories. De plus, nous avons noté d'autres mentions des élèves sur l'importance et l'étude de la grammaire.

Dans les réponses, qui sont justifiées par des raisons de l'utilisation de la langue, la grammaire a été considérée comme un outil pour comprendre et être compris. Sans grammaire, on n'est pas capable de comprendre, de lire ou de parler. Lorsqu'on connaît les bases de la grammaire, on peut mieux former des phrases naturelles. Exemples :

sans apprendre les bases, l'apprentissage d'une langue étrangère devient plus difficile

mieux on maîtrise la grammaire, plus il est facile d'apprendre n'importe quelle langue (nos traductions).

Le rôle de la grammaire dans la langue a été analysé comme « *formule* » ou un « *corps de langage* ». Dans le groupe des 164 personnes qui ont trouvé l'étude de la grammaire importante, 19 ont ajouté *une condition* ou *une restriction* à leur opinion. Certains élèves ont également donné ses opinions sur le stade des études où il serait utile d'apprendre la grammaire, sur la manière dont la grammaire est enseignée, et ils ont comparé la grammaire à d'autres aspects de la langue. Seuls six élèves sur les 170 ayant répondu ne jugeaient pas important d'étudier la grammaire. La plupart des réponses ci-dessus mettent en opposition la grammaire et l'expression orale (« Apprendre simplement à parler et à écrire », « La parole est plus importante car j'ai étudié la grammaire à l'école. » 166 élèves sur 170 ont estimé qu'il était généralement possible d'apprendre la grammaire pendant le cours. À partir de certaines réponses, nous avons eu l'impression que la grammaire était perçue comme une chose distincte de la langue, difficile, merveilleuse ou même effrayante. Toutes ces opinions diverses sur la grammaire témoignent à nouveau de l'hétérogénéité des besoins et des aspirations des élèves. Nous retrouverons la grammaire au point suivant, où la parole est laissée aux enseignants.

2.3 Les enseignants

Dans ce qui précède, nous avons examiné les caractéristiques subjectives et objectives qui séparent les élèves, ainsi que les opinions hétérogènes des élèves sur la langue, l'apprentissage et l'enseignement. Bien que tous les élèves aient eu un certain niveau de motivation de base, puisqu'ils se sont inscrits de leur propre chef à des cours, sa qualité de cette motivation (par exemple, le plaisir d'apprendre ou les avantages de la langue au travail) et sa quantité sont variables et peuvent varier tout au long du cours. Dans le pire des cas, la motivation peut disparaître en un instant, au mieux elle croît et prospère. La motivation émerge dans le travail en classe et peut être influencée par tous les facteurs ou parties présents, et tout particulièrement l'enseignant. L'enseignant joue un rôle clé en tant que personne qui crée, entretient et augmente la motivation. Cependant, les centres de formation populaire sont des lieux d'apprentissage sociaux où les élèves étudient ensemble, de sorte que le rôle des élèves dans la création de la motivation n'est pas non plus négligeable. Même si les élèves étudient de façon indépendante en classe, d'autres sont toujours présents. Dans cet environnement collaboratif, l'élève doit apprendre à tolérer la différence d'un autre élève et l'enseignant doit s'efforcer de surmonter les barrières d'apprentissage créées par l'hétérogénéité. Cela souligne l'importance de la motivation pour l'apprenant comme pour l'enseignant. Comme nous l'avons constaté au point 1.3, la motivation peut favoriser l'apprentissage et même compenser le manque d'aptitudes linguistiques ; le manque de motivation entrave à son tour l'apprentissage. Le cours de 90 minutes est la seule occasion pour l'enseignant de maintenir et d'augmenter la motivation des élèves à étudier, laquelle est pour sa part la base de toute l'étude de l'élève et affectera également ses études à l'avenir. C'est pourquoi les actions des enseignants sont extrêmement importantes.

2.3.1 Les enseignants interrogés

En raison du nombre élevé de cours et de la grande variété de cours dans les centres de formation populaire, le nombre d'enseignants l'est également. Ils sont tous experts dans différents domaines. Nous avons étudié l'hétérogénéité des élèves, mais les dix enseignants interrogés se sont également révélés être un groupe partiellement hétérogène. La répartition par âge des enseignants est large. La personne la plus âgée est née en 1950 et la plus jeune en 1989. Huit enseignants étaient des femmes et deux des hommes.

Toutes les personnes interrogées avaient une expérience dans le domaine de l'éducation, mais la durée varie d'un an à quarante ans. L'enseignant le plus récent dans le domaine de la formation populaire avait commencé à y travailler en 2019 et le plus âgé dans les années 1970. Neuf enseignants interrogés sur dix déclarent avoir également une expérience d'enseignement dans des établissements d'enseignement autres que les cours de formation populaire. Certains enseignants peuvent donc avoir plus de connaissances et d'opinions basées sur l'expérience dans la vie professionnelle que d'autres.

Huit enseignants parmi les enseignants interrogés avaient un diplôme universitaire de niveau master et deux, de niveau licence. Cinq ont déclaré qu'ils avaient plusieurs emplois et huit, qu'ils enseignaient deux langues. Parmi les dix, deux enseignent leur langue maternelle.

2.3.2 Les rôles des enseignants : du clown à l'expert ?

On a demandé aux enseignants comment ils percevaient leur rôle dans leur groupe d'enseignement (question 3, appendice numéro 5). La plupart ont réfléchi à leur rôle ou leurs rôles longtems. En réponse à cette question, il y avait finalement de nombreuses mentions de rôles différents, dont nous présentons un résumé avec quelques exemples :

- L'expert : Le transmetteur du savoir linguistique. L'organisateur de l'apprentissage. Le professeur natif.
- Le facilitateur : L'éditeur de matériel pédagogique. La personne qui minimise les obstacles de l'apprentissage.
- La personne qui facilite les choses difficiles en les décomposant en parties plus petites.
- Le mentor : J'essaie de les amener à proposer des solutions et à réfléchir.
- Le stimulateur : La force motrice.
- L'observateur
- Le participant : J'apprends moi-même des autres. Disponible.
- L'animateur : La personne qui rend les élèves plus sociables, qui crée l'ambiance dans la classe.
- « Le clown », pourrait quelqu'un dire dans le collège ; peut-être que je suis une personne importante, cependant, mais un animateur, pas seulement un enseignant.

(Nous avons édité cette liste, soit en citant directement les personnes interrogées, soit en adaptent leurs mentions.)

Que nous disent ces rôles ? D'abord, ils sont une indication de l'hétérogénéité des enseignants et de leur manière d'envisager l'enseignement. Les rôles figurant en haut de la liste concernent davantage les *devoirs* d'enseigner, tandis que ceux qui se trouvent vers le bas

font référence à des points de vue plus communicatifs et sociaux dans l'enseignement. Il faut aussi garder à l'esprit que les réponses en un mot peuvent être interprétées de nombreuses manières.

Certains enseignants ont trouvé plus difficile de répondre à cette question que d'autres, et deux n'ont pas répondu. Certains, cependant, semblaient avoir la réponse toute prête. En général, les personnes interrogées ont mentionné plusieurs rôles, à l'exception de la mention suivante qui met en évidence le rôle d'autorité :

Le professeur. Celui qui peut dire « C'est comme ça ». Le rôle fort.

À l'opposé, une personne a répondu :

Dans le même bateau que les élèves, avec une atmosphère naturelle et un sens de l'humour commun.

À la fin de la liste, nous trouvons des descriptions plus personnelles du rôle d'enseignant qui ne sont pas liées directement à la didactique, mais qui peuvent être importantes pour les enseignants des centres de formation populaire pour plusieurs raisons. Étant donné que les études sont un passe-temps pour la plupart des élèves, l'enseignant a également un rôle à jouer à cet égard. Il ne prépare ses élèves à aucun diplôme ni ne passe d'examens dans les cours, mais essaie plutôt d'enseigner aux élèves ce qui est intéressant. Dans une sombre soirée de novembre en Finlande, la bonne humeur de la part de l'enseignant ne peut pas être un inconvénient pour l'apprentissage.

Outre le rôle d'être l'expert qui transmet des connaissances linguistiques, et encourage les élèves, une personne interrogée a fait référence à une vision plus communicative d'après laquelle elle est une enseignante accessible, impliquée dans l'interaction et qui apprend des élèves. Cette personne a également déclaré qu'elle essaie de présenter la langue comme un « *numéro de spectacle* », parce que pour les élèves, c'est un passe-temps qui devrait être amusant. Elle a analysé son rôle d'intermédiaire linguistique : elle filtre les éléments souvent difficiles d'une langue et tente de les rendre plus compréhensibles à petites doses.

Une personne interrogée a déclaré que le fait d'enseigner sa propre langue maternelle apportait beaucoup aux cours de langue. Son rôle d'animateur de groupe dans le cours élémentaire est de cent pour cent, mais plus on s'éloigne, plus le pourcentage est bas. La

personne interrogée s'efforce d'être un mentor qui insiste sur le fait de parler la langue cible.

Certaines personnes interrogées ont pu se caractériser par plus d'une mention de rôle dans un ou plusieurs groupes d'élèves. L'une d'elles a déclaré que ses rôles variaient au sein du groupe et qu'elle les avait analysés plus en détail dans chaque situation (notre traduction) :

Je transmets du savoir, dans le cas de la grammaire. Quand on fait des devoirs, j'aide et guide, ou observe juste. Dans la situation de discussion, j'encourage et assiste, mais je participe également à la discussion.

Pour finir, il faut ajouter un point particulier. Comme il n'y a pas de programmes d'enseignement formels dans les centres de formation populaire, ceux-ci et les enseignants ont la liberté et la responsabilité de planifier leurs propres activités d'une manière différente de celle de l'enseignement secondaire, par exemple. Dans une certaine mesure, les souhaits et les attentes des élèves peuvent être entendus, ce qui se reflète dans le large éventail de cours disponibles. Il existe différents types d'enseignement et d'apprentissage. L'enseignement des langues en ligne a fourni un modèle moderne et facile d'apprentissage à domicile, mais l'enseignement traditionnel en classe continue de se maintenir. L'enseignement en classe met l'accent sur l'importance sociale de l'apprentissage. Chaque enseignant crée son propre cours et sa personnalité se reflète dans son activité. Cela était visible dans les cours observés dans cette étude.

Les centres de formation populaire reçoivent un financement public pour leurs activités. La formation de groupes d'enseignement, la continuité de l'enseignement et, par conséquent, l'emploi d'enseignants à temps partiel dépendent du nombre d'élèves qui suivent régulièrement des cours, conformément aux règles de subventions de l'État. Dans cette situation, l'enseignant doit faire de son mieux également pour des raisons non éducatives, afin de mettre les élèves plus à l'aise avec le cours.

2.3.3 Les objectifs des enseignants

La première question que nous avons posée aux enseignants lors de l'entretien préalable au cours était : « Avez-vous généralement des objectifs spécifiques pour vos cours ? Lesquels ? Quel est l'objectif de cette séance ? »

Toutes les personnes interrogées ont nommé au moins un objectif général. La plupart des objectifs étaient liés aux progrès de l'enseignement, à la polyvalence du cours et aux compétences linguistiques orales. Les exemples incluent :

1. Objectifs liés à la progression de l'enseignement :

Jotkut tietyt asiat pitää käydä läpi. Que certaines choses spécifiques doivent être abordées.

Suullinen, kirjallinen tai jokin kielioppiasia etenisivät. Qu'un sujet oral, écrit ou grammatical progresse.

2. Objectifs liés à la diversité de l'enseignement :

Pyrin yleensä 1 kokonaisuuden/osa tiettyä kokonaisuutta. Voi olla sanastollinen, kieliopillinen. Pyrin, että joka tunnille on sekä kuuntelua, lukemista, kirjallista ja suullista harjoitusta. Kirjoitetaan mahdollisimman paljon kotona. Je vise généralement 1 unité / partie d'une unité particulière. Cela peut être du vocabulaire, de la grammaire. Je m'efforce d'intégrer pour chaque leçon de l'écoute, de la lecture, de l'écriture et du pratique orale. On écrit autant que possible à la maison.

On tietyt « teemat ». Monta erilaista aktiviteettia, jotka tukevat toisiaan. Il existe certains « thèmes ». De nombreuses activités différentes qui se soutiennent.

3. Objectifs pour les compétences linguistiques orales :

Pääpaino suullisessa kielitaidossa (parityö ja pienryhmät), mutta myös kieliopissa ja kuullun ymmärtämisessä. L'accent est mis sur les compétences linguistiques orales (travail à deux et en petits groupes) mais aussi sur la grammaire et la compréhension orale.

Joka tunti puheharjoittelua. Dans chaque leçon, de la pratique orale.

Olen tarkka ääntämisestä; monia toistoja. Je suis très stricte sur la prononciation ; répétitions multiples.

Kaikki oppilaat pääsevät ääneen. Que tous les élèves puissent parler.

Ope ei puhu isoa osaa oppitunnista. Que le prof ne parle pas pendant la majeure partie de la leçon.

Seuls deux professeurs natifs ont mentionné l'objectif d'enseigner la prononciation. Un enseignant de langue finnoise a indiqué qu'il était sensible à la justesse de la prononciation des élèves.

4. De plus, les enseignants interrogés ont mentionné des objectifs liés à l'interaction sociale et au plaisir :

Varsinkin kurssin alussa tavoitteena, että kurssilainen saa tutustua muihin kurssilaisiin (=puhua toisten kurssilaisten kanssa, mieluiten kohdekielellä). En particulier au début du cours, l'objectif est que les participants apprennent à se connaître (= parler avec les autres, de préférence dans la langue cible).

Saada viihtymään ja aina joskus jonkun sanomaan, että "Hei, nyt mä tajuan", vaikka olisi vuosi sitten sanonut saman. Mettre les élèves à l'aise et obtenir que quelqu'un dise parfois : « Hé, maintenant je comprends », même s'il a dit la même chose il y a un an.

Les objectifs des enseignants et leurs rôles sont interdépendants. La plupart des rôles et objectifs 1 à 3 ci-dessus sont directement liés à l'apprentissage et à l'enseignement. L'enseignant, en tant qu'expert ou transmetteur de savoir, s'occupe de la réalisation des objectifs de progrès concrets (tels que la progression d'un sujet de grammaire), de la pratique polyvalente des compétences linguistiques orales ou d'autres aspects linguistiques. Certains des rôles (animateur, participant) et des objectifs (point 4) sont liés au côté social, comme l'interaction sociale et le bien-être, ainsi que la possibilité pour tout le monde de parler en classe et de vivre des expériences d'apprentissage. Le même enseignant peut jouer de nombreux rôles différents pendant une leçon ou un cours, mais met l'accent sur un rôle plus que sur un autre, ce qui peut être dû à la personnalité de l'enseignant ou à son objectif dans une situation d'enseignement particulière.

2.3.4 Méthodes et outils d'enseignement

À la question sur les méthodes d'enseignement, la plupart des enseignants ont répondu en indiquant concrètement ce qu'ils tentaient de faire dans les cours. Les réponses ont montré une volonté de polyvalence tant au niveau du contenu que des méthodes de travail. Aucune méthode d'enseignement particulière qu'ils préféreraient dans leur travail n'a été nommément mentionnée, sauf une : l'éclectisme. Le terme dans ce contexte signifiait, pour les deux enseignants qui l'ont utilisé, une combinaison de différentes méthodes et théories d'enseignement, dans lesquelles choisir les meilleurs morceaux de méthodes et de théories et les appliquer à son propre enseignement.

Sur le plan pratique, l'objectif de la polyvalence était de pratiquer différents aspects de l'apprentissage (expression orale, compréhension orale et compétences écrites) dans chaque leçon en utilisant différentes méthodes. Plusieurs méthodes de travail ont été utilisées pendant les cours, les plus populaires étant le travail dirigé par l'enseignant et le travail à deux. En plus du manuel, divers supports pédagogiques ont été sollicités, tels que des sites Web et des photographies. Tous les enseignants avaient accès à un ordinateur pendant les cours.

Les objectifs concrets des enseignants pour les cours comprenaient le plan suivant pour des leçons : revoir les devoirs, présenter une chose nouvelle et faire des exercices la concernant, répéter, et donner des devoirs pour la semaine suivante. Dans l'entretien, la plupart des enseignants ont également beaucoup réfléchi à la façon dont la situation pédagogique en classe fonctionne réellement, comment et dans quelle mesure le sujet devrait être présenté, quelles méthodes de travail utiliser et si elles fonctionnent dans un groupe particulier. Donner une description verbale précise de la manière dont se manifeste l'hétérogénéité de leur groupe semblait difficile pour certains enseignants, même s'ils étaient conscients de l'existence de celle-ci, et faisait partie de leur réflexion : comment guider subtilement les apprenants adultes de différents niveaux en groupe, comment faire parler un élève silencieux, quel support pédagogique supplémentaire pourrait fournir à ceux qui progressent plus rapidement, ou comment l'exercice du manuel pourrait être adapté pour convenir à tout le monde. De plus, l'enseignant d'un centre de formation populaire ne peut jamais savoir combien de personnes seront présentes en classe, étant donné qu'il n'y a aucune obligation de présence. Ce fait est constitué un défi dans la planification des cours.

En particulier, les méthodes de travail interactives dont nous avons discuté au point 2.2.3 ont causé des problèmes en raison de l'hétérogénéité des élèves. Les enseignants ont présenté des solutions aux situations difficiles dans les cours, telles que la différenciation, l'édition des tâches et la réorganisation de petits groupes.

2.3.5 Les opinions des enseignants sur la grammaire

La plupart des enseignants ont déclaré avoir une attitude positive envers la grammaire, l'un d'entre eux la qualifiant même de « sel de la vie ». À l'autre extrémité de l'échelle se trouvent les enseignants qui n'aimaient pas particulièrement la grammaire ou son enseignement, mais ne la détestaient pas non plus. Ils ont souligné l'importance de la communication et des compétences orales dans l'enseignement des langues, comme dans la mention suivante : « Je n'ai jamais été fan de grammaire seule, la communication langue-culture a été le facteur le plus important ». Nous avons également eu des réponses de l'opinion opposée :

La grammaire a été écartée du chemin de la communication, mais si l'on veut prendre le contrôle d'une langue, les progrès de la grammaire sont cruciaux. La communication en est la manifestation.

La communication et l'appréciation de la grammaire ne s'excluaient pas mutuellement, au contraire. Les enseignants semblaient s'intéresser à un peu de tout.

Une vue intéressante sur l'importance de la grammaire dans l'enseignement était celle d'*accélérateur* de l'enseignement. Par cela, l'enseignant a voulu dire qu'en utilisant les mêmes structures de la grammaire (« *blocs de construction* ») dans différentes situations il est possible pour les adultes de construire la langue plus rapidement que les enfants sans compétences grammaticales. Une enseignante a déclaré que les élèves avaient peur de la grammaire. En effet, plusieurs élèves de son cours avaient mentionné le mot « horreur » lorsqu'on leur avait demandé dans notre enquête ce que le mot « grammaire » évoquait. L'enseignante connaissait bien les pensées de ses élèves. Par conséquent, elle s'efforce de présenter la grammaire de telle manière qu'elle soit apprise de façon inaperçue. Elle utilise des jeux de grammaire, mais elle ne fait pas de documents de grammaire supplémentaires, par exemple. Apparemment, la méthode doit produire des résultats car tous ses élèves sauf un (qui n'a répondu que par le mot « *difficile* ») ont déclaré dans notre enquête qu'il est possible d'apprendre la grammaire pendant le cours.

Le moment où la grammaire était traitée dans le cours variait. De nouvelles choses grammaticales ont été explorées sous la direction d'un enseignant, des choses déjà familières répétées par divers exercices. Plusieurs enseignants souhaitaient intégrer la communication dans la pratique de la grammaire. Si les élèves plus lents du groupe n'avaient pas assez de temps pour terminer la tâche, l'enseignant leur confiait un devoir, ce qui permettait aux apprenants de réfléchir tranquillement à la maison, et le cours dans la classe pouvait passer à la chose suivante.

Les moyens de contrôler l'apprentissage de la grammaire comprenaient l'explication des devoirs, la révision, l'observation des exercices en classe et des questions spécifiques. Les applications numériques ne peuvent pas être utilisées dans l'enseignement à moins que tous les élèves aient un smartphone, ce qui signifie que *Kahoot !* ou d'autres applications, bien adaptées par exemple à la grammaire, ne peuvent pas être utilisées dans tous les cours. En effet, toutes les personnes âgées n'ont pas un smartphone (mentions d'un enseignant).

De nombreux enseignants ont déclaré qu'ils n'étaient pas satisfaits des manuels utilisés parce que les livres contiennent des erreurs, ne conviennent pas à l'éducation des adultes ou, par exemple, ce sont les problèmes grammaticaux qui y sont présentés de manière illogique. Souvent, rien ne peut être fait au sujet des manuels pour plusieurs raisons : l'établissement peut ne pas permettre de changer de manuels, il n'y a pas une très grande sélection de nouveaux manuels à jour dans certaines langues en Finlande, ou bien il n'y a pas de manuels adaptés aux adultes. Les enseignants doivent donc acquérir un matériel pédagogique supplémentaire ou le produire eux-mêmes ; en d'autres termes, faire un travail supplémentaire. De plus, les manuels dictent de manière significative quoi enseigner, et dans quel ordre enseigner les plus grandes entités linguistiques, même si l'enseignant lui-même n'est pas d'accord. Les changements dans l'ordre sèment le trouble dans l'esprit des élèves. Au cours suivant, il se peut que l'enseignant ait changé, et qu'il ait d'autres vues. L'enseignant ne peut donc pas effectuer de très grands changements qui affecteront l'apprentissage des élèves à l'avenir. Il peut composer, dans une moindre mesure, assez librement son enseignement pendant les cours.

L'enseignement de la grammaire, comme d'autres matières, est facilitée par tout matériel pédagogique supplémentaire, des jeux, des chansons et des applications pédagogiques (y compris des Quizlets). Certains enseignants avaient un blog où les élèves pouvaient faire et revoir des exercices de grammaire. Une enseignante a déclaré que le professeur de langue voit la grammaire partout : elle espérait trouver dans les chansons ou les publicités la structure grammaticale qu'elle allait enseigner.

Les enseignants ont jugé logique d'enseigner la grammaire en finnois, car ils pensaient que les concepts de grammaire pouvaient être difficiles pour les élèves à la fois en finnois et dans la langue cible en raison, entre autres, de la formation des élèves et de leurs compétences linguistiques. Sinon, le finnois et la langue cible ont été utilisés différemment dans l'enseignement, selon le niveau du groupe. Un grand nombre des groupes participant à notre étude étaient des groupes élémentaires dans lesquels l'enseignement progressait principalement en finnois et où les enseignants semblaient éviter l'utilisation excessive des termes grammaticaux et s'en tenir aux règles de base dans les cours observés.

Sur la base des données recueillies, on peut dire que, dans la classe, l'enseignement de la langue étrangère et celui de la grammaire semblaient liés au moins au niveau du groupe,

à l'hétérogénéité des élèves, aux manuels, aux solutions des enseignants et à l'intérêt des élèves. Les enseignants ont tenté d'adapter l'enseignement de la grammaire aux élèves. Certains élèves adoptent la grammaire plus rapidement que d'autres, ce qui n'est pas nécessairement une question d'âge. Les personnes âgées n'assimilent généralement pas les choses aussi rapidement que les plus jeunes, ce qui explique pourquoi certains enseignants semblaient utiliser beaucoup de temps à appliquer et à réviser les structures grammaticales. L'autre manière d'enseigner ou au moins de réviser la grammaire semblait être de le faire dans le contexte d'une autre chose à apprendre. Certains élèves ont posé beaucoup de questions supplémentaires pendant les cours et ont voulu découvrir tous les détails d'un problème à la fois, tandis que d'autres qui n'ont peut-être pas voulu approfondir la grammaire plus que ce qui est nécessaire.

La capacité de comprendre des concepts linguistiques et grammaticaux varie grandement, ce que plusieurs enseignants interrogés ont dit avoir pris en compte avant le cours, pendant le cours, et qu'ils ont pensé pendant l'entretien même après le cours. Dans l'apprentissage de la grammaire, les élèves ont appliqué les règles qu'ils ont reçues d'un enseignant ou d'un manuel (apprentissage déductif). Dans aucun des cours observés, la méthode d'apprentissage inductif n'a été utilisée, c'est-à-dire que les élèves déduisent la règle à partir des exemples eux-mêmes. Un enseignant de français a déclaré qu'il utilise souvent les exemples en anglais pour enseigner la grammaire française. D'abord, il a traduit les phrases finnoises en français, ensuite en anglais, afin de pouvoir ensuite comparer les deux « *langues à prépositions* » que le finnois n'est pas. Il était le seul enseignant à profiter de la comparaison avec d'autres langues étrangères.

2.4 Deux cas d'observation

Nous allons maintenant présenter deux enseignants et leurs groupes comme exemples des types de cours que nous avons étudiés. Le premier était un cours de suédois, le second un cours d'anglais.

Nous avons choisi le cours de suédois car il était difficile pour les élèves comme pour l'enseignante en raison de la petite taille du groupe et surtout de l'hétérogénéité des élèves. Le cours a fourni de nombreux exemples pratiques pour notre étude. Une autre raison pour laquelle ce cours est intéressant de notre point de vue, ce sont les facteurs

liés à l'enseignante. Elle a considéré à l'avance les élèves et les cours de plusieurs points de vue. Elle considérait les élèves du cours comme des individus, dans chaque situation, et pas seulement comme un groupe. L'enseignante a également fait beaucoup de travail pendant le cours pour enseigner les choses difficiles et apprendre à tout le monde.

Le cours d'anglais, pour sa part, représente un groupe assez typique d'élèves en langues dans un centre de formation populaire : la plupart des élèves sont des femmes et des personnes en âge de la retraite, et la langue étudiée est l'anglais, qui est la langue étrangère la plus courante dans les centres de formation populaire. De plus, le groupe semblait à première vue être un large groupe homogène d'élèves. Nous voulions savoir si c'était le cas.

2.4.1 Cours de suédois

Il s'agissait d'un cours de niveau de compétence A2. Le groupe se réunissait une fois par semaine le soir. Quatre élèves étaient présents lors de notre séance d'observation, mais normalement ils étaient plus nombreux.

2.4.1.1 Objectifs et rôle de l'enseignante

Le premier objectif était la pratique orale, ce que l'enseignante a trouvé difficile dans ce groupe particulier. Le deuxième était grammatical : étudier les formes des noms et les formes indéfinies et définies. L'enseignante a estimé que son rôle était d'organiser l'apprentissage, de « moderniser » le manuel, de développer les exercices oraux, d'atténuer les différences de niveau des élèves et de créer une atmosphère. Comme elle savait que tous les élèves avaient besoin du suédois dans leur vie, mais qu'ils le trouvaient difficile, l'enseignante a vu qu'elle avait également un rôle à jouer pour « vendre » la facilité de la langue.

2.4.1.2 Informations préalables fournies par l'enseignante sur le groupe

Le groupe était très hétérogène, ce que l'enseignante a basé sur ses propres observations et sur les informations qu'elle avait sur les études précédentes des élèves. Un élève avait appris les bases du suédois dans la pratique et n'avait jamais étudié la langue. D'autres élèves avaient différents niveaux de scolarité derrière eux. Un élève ne comprenait pas le finnois, la langue commune était donc le suédois ou l'anglais.

Les élèves ont effectué chaque tâche donnée et semblent motivés, mais n'étaient pas très autonomes et avaient constamment besoin de l'aide de l'enseignante. L'enseignante devait être constamment « présente ». Souvent, un enseignant a tendance à se rendre invisible dans un groupe (lorsque les élèves sont des acteurs actifs), mais dans ce groupe, ce n'était pas possible, ce qui entraînait à son tour une augmentation du besoin d'enseignement dirigé par l'enseignant. La personnalisation de l'enseignement n'était pas possible parce que le groupe était si petit que lors de la personnalisation, tout le monde aurait travaillé seul, même s'il voulait travailler en groupe.

L'enseignante a estimé que le manuel ne convenait pas à un groupe aussi hétérogène, mais aucun autre manuel n'était disponible. Le manuel était difficile pour la plupart, progressait trop vite, les problèmes de grammaire y étaient présentés en désordre, et les thèmes des leçons n'étaient ni inspirants, ni modernes, ni authentiques.

2.4.1.3 Réflexions des élèves sur la base des questionnaires

Tous les participants avaient une attitude positive à l'égard de l'apprentissage du suédois et de la grammaire, ainsi que des différentes méthodes d'enseignement. Tous avaient un objectif spécifiques pour leurs études.

2.4.1.4 Observation des cours (90 minutes)

Le cours portait notamment sur un document de grammaire de répétition du prétérit suédois. Tout le monde a lu les phrases à haute voix, après quoi les phrases ont été traduites oralement du finnois au suédois, en travaillant à deux. L'enseignante avait préparé un exercice différent de verbes pour la paire de deux élèves dont l'autre ne parlait pas le finnois. Les élèves ont fait des mentions d'après lesquelles l'exercice était difficile car il comportait des verbes de plusieurs conjugaisons.

Les devoirs du manuel sur les adverbes de lieu ont été vérifiés. L'étape suivante, à deux, consistait à demander et à répondre à l'emplacement des articles dans le magasin. La troisième étape consistait à demander et à répondre aux questions transversales (l'ensemble du groupe) les mêmes choses, ce qui a conduit à de courts dialogues spontanés. Au milieu du cours, un nouveau sujet de grammaire sur les formes définies et indéfinies des noms.

Les élèves ont lu les exemples de phrases dans le manuel, et l'enseignante a ensuite expliqué pourquoi ces formes étaient nécessaires. Toutes les formes ont été soigneusement examinées en finnois. L'enseignante a expliqué les mêmes choses en suédois à un élève qui ne parlait pas le finnois. L'un des élèves a déclaré qu'il venait d'apprendre un détail qu'il n'avait pas compris auparavant. Les élèves ont fait deux exercices de grammaire sous la direction de l'enseignante. L'enseignante a donné les devoirs.

Après le cours, l'enseignante a mis à jour le blog avec l'information sur les devoirs et les tâches faites pendant le cours. Dans l'entretien après le cours, elle a dit qu'elle était satisfaite qu'il y ait du temps pour passer en revue l'ensemble de grammaire, mais moins du fait qu'il y ait trop peu temps pour parler et trop de temps consacré à la grammaire. Elle était également satisfaite d'avoir des documents faits par elle-même, car la tâche du manuel était trop difficile. L'enseignante a également regretté le problème de la langue : lorsqu'elle expliquait la grammaire en suédois à un élève non finlandais, d'autres ne pouvaient pas comprendre. L'enseignant était également préoccupé par le fait que l'élève de langue finnoise devait traduire le discours de l'enseignant en anglais ou en suédois.

2.4.1.5 Nos propres observations

Les élèves se sont assis deux par deux et ont semblé s'entendre. Tous, deux femmes et deux hommes, étaient d'âge différent. Dans les exercices de conversation et de grammaire, la formation des phrases se faisait à des vitesses différentes. La paire la plus lente voulait avoir le temps de terminer les exercices et l'enseignante a donné un travail à l'autre en attendant.

Les élèves ont suivi précisément les instructions de l'enseignante et ont fait tout ce qu'elle leur avait dit. Cependant, ils semblaient attendre tout le temps ce que l'enseignante leur allait demander ensuite et n'avançaient pas de manière indépendante. Le travail a été effectué principalement sous la direction de l'enseignante ou de deux élèves ensemble. En raison de la petite taille du groupe, l'enseignante a pu parler plusieurs fois avec chaque élève, ce qui a aidé chaque apprenant à différents niveaux.

L'enseignante avait voulu encourager ses élèves à parler, donc un élément oral de langue était joint à chaque exercice et situation. Cela s'est avéré efficace, mais l'enseignante de-

vait être très active pendant tout le cours. Elle a aidé les élèves dans les travaux et encouragé les élèves à avancer. Les objectifs pour l'enseignante, faire parler et apprendre la grammaire, se sont réalisés. Elle a passé beaucoup de temps à expliquer le sujet de grammaire : toutes les formes possibles des cinq classes de noms suédois et les articles et les formes (in)définies ont été examinées à la fois par écrit et oralement. Les élèves étaient bien impliqués tout le temps, ce qui traduit peut-être l'importance d'étudier pour eux, car chacun avait un objectif propre pour le cours.

L'enseignante utilisait le finnois et le suédois. Comme l'un des élèves ne parlait pas le finnois, l'utilisation du suédois instaurait une plus grande égalité. Cette enseignante est celle qui a le plus utilisé la langue cible dans son enseignement parmi tous les enseignants de notre étude.

2.4.2 Cours d'anglais

Il s'agissait d'un cours de niveau de compétence A2. Les participants devaient avoir une connaissance de base de la langue anglaise. Le groupe se réunissait une fois par semaine le matin. Cette fois, 16 élèves étaient présents. Plus de la moitié des élèves avaient plus de 70 ans. Pendant le cours observé, il n'était prévu d'étudier aucun nouveau sujet de grammaire.

2.4.2.1 Objectifs et rôle de l'enseignante

L'enseignante a dit qu'elle avait comme objectif de mettre les élèves à l'aise et de leur offrir des expériences d'apprentissage. Son rôle : enseignante, instructrice ; elle ne pense pas consciemment à quoi elle visait.

2.4.2.2 Informations préalables fournies par l'enseignante sur le groupe

L'enseignante a trouvé difficiles les différences entre les capacités d'apprentissage des élèves et les grandes différences de niveaux, ce qui a affecté les activités du groupe et de l'enseignante. Elle savait que certains élèves avaient également des difficultés de lecture. De plus, le groupe avait formé des paires ou petits groupes bien établis travaillant toujours ensemble, bien qu'il puisse y avoir de grandes différences de niveaux. Les élèves avaient des rythmes de progression différents et des difficultés répétées pour comprendre la technique de réalisation des exercices (de quelle manière l'exercice devait être

fait, par exemple, en travaillant à deux). Cela entraînait des difficultés dans les travaux pratiques et l'enseignante devait constamment tenir compte des difficultés d'apprentissage ainsi que des disparités de niveau lors de l'utilisation de différentes formes de travail.

2.4.2.3 Réflexions des élèves sur la base des questionnaires

Dans les objectifs d'apprentissage mentionnés par les élèves eux-mêmes, plus de la moitié des mentions traduisaient un désir général d'étudier ou d'entretenir la pratique de l'anglais. Le deuxième facteur était la maîtrise de l'anglais requise dans les voyages.

2.4.2.4 Observation des cours (90 minutes)

L'enseignante a distribué un document sur le thème des « droits sur l'utilisation de terres d'autrui », après quoi elle a montré des photos et raconté en anglais son voyage en Angleterre et en Écosse. Elle a traduit une partie du discours en finnois. Une conversation en anglais s'en est suivie, mais tous les élèves n'y ont pas participé. L'enseignante écrivait des mots sur l'écran qui sont apparus à mesure que la discussion avançait.

Des questions avec les auxiliaires « *do* » et « *did* » dans les phrases liées à la nature ont été discutées à deux ou en petits groupes, constitués par l'enseignante, qui a ensuite fait le tour des groupes au travail pour poser des questions et participer à la discussion, en commençant par les élèves moins rapides.

Après audition d'un texte du manuel, une discussion a suivi sur le thème choisi par l'enseignante : « *This Nuuksio National Park in Espoo, have you ever been there ?* » La discussion s'est faite en anglais et en finnois. En dehors du texte, il y a eu une discussion en anglais sur le recyclage.

Après avoir donné un devoir pour la semaine suivante (un exercice de vocabulaire du manuel), l'enseignante a fait lire à haute voix ensemble le vocabulaire du texte du manuel, comme elle en avait l'habitude .

Après le cours, elle s'est dite satisfaite d'avoir réussi à amener des élèves du même niveau d'apprentissage à collaborer et un élève habituellement silencieux s'est fait entendre et a reçu une attention positive (à propos du recyclage). Les élèves nouveaux venus du

groupe, qui sont aussi les élèves les plus jeunes, ont su prendre en considération les personnes plus âgées, bien qu'il y ait une différence de niveau d'apprentissage entre elles.

2.4.2.5 Nos propres observations

L'objectif de l'enseignante était de mettre les élèves à l'aise et de leur offrir des expériences d'apprentissage. Elle s'est efforcée de créer une atmosphère détendue au début du cours et a réussi à le faire en présentant ses propres expériences de voyage et en suscitant une conversation. Au fur et à mesure que la classe de nos observations, il est devenu clair que les élèves étaient à l'aise et enthousiastes à l'égard du travail. Ils ont beaucoup parlé. Nous avons remarqué des différences dans les compétences pour parler couramment ou pour réagir rapidement lorsque les élèves travaillaient en petits groupes. Les plus grandes différences concernaient l'étendue du vocabulaire et la formation des phrases. Ils se sont malgré tout soutenus mutuellement et l'enseignante les a aidés si nécessaire. Le cours s'est déroulé plus calmement que le cours de suédois décrit ci-dessus, ce qui est probablement dû à l'âge élevé des étudiants.

L'enseignante voulait manifestement mettre en rapport le thème de la nature du monde de l'expérience des élèves, comme en témoignent les discussions sur le cyclisme et le recyclage. Le texte (devoir) a été révisé en utilisant des méthodes de communication. Elle a réussi à créer une atmosphère qui a inspiré les élèves de tous niveaux à discuter. La répétition des verbes auxiliaires « do » et « did » est passé comme inaperçue car ils ont été répétés dans la discussion et l'enseignante a guidé l'utilisation de la forme correcte. Bien que le cours ait eu un rythme apparemment calme, il comportait de nombreux éléments nouveaux et anciens pour les apprenants de différents niveaux.

On peut dire que cette fois, le travail à deux et en petits groupes a bien fonctionné dans ce groupe d'élèves. Cependant, nous ne pouvons pas savoir ou déduire de l'observation si cela est dû, pour la plupart, à la structure d'âge relativement uniforme du groupe, aux gens qui se connaissaient, à la bonne ambiance, à des membres de petits groupes ayant près du même niveau de compétence ce jour-là, à un sujet de discussion intéressant, à l'activité de l'enseignant ou au faible nombre d'exercices de grammaire, ou à une combinaison de tous ces facteurs. La personnalité calme de l'enseignant, un effort pour faire parler ont contribué à l'émergence d'une atmosphère vu de notre point de vue du moins,

a considérablement renforcé la motivation de l'étude dans ce groupe hétérogène. L'enseignante avait également un sens de l'humour et une sensibilité dans les situations différentes qui lui ont permis d'orienter de mettre fin aux conversations avec gentillesse et d'avancer dans son cours.

2.5 Enseigner à tous

Après avoir présenté les caractéristiques objectives et subjectives de l'hétérogénéité des élèves et les objectifs et opinions des enseignants, nous allons nous intéresser à la prise en compte de l'hétérogénéité dans la pratique des enseignants, à savoir comment font les enseignants pour enseigner la langue et la grammaire étrangères à des groupes hétérogènes d'adultes dans les centres de formation populaire.

Les méthodes de travail interactives dans les cours et la grammaire sont des aspects typiques dans lesquels l'hétérogénéité des élèves a été mise en évidence et a posé des problèmes. Dans ces deux situations, l'élève peut être forcé de sortir de sa propre zone de confort, ce qui met à l'épreuve sa motivation à apprendre.

Les quatre principaux motifs d'étudier que nous avons pu distinguer dans les données sont 1) l'intérêt pour les langues et les cultures, 2) le désir d'acquérir des compétences linguistiques pratiques pour les voyages, 3) le désir d'apprendre de nouvelles choses ou de réviser des compétences linguistiques, 4) l'activité sociale. Les élèves souhaitent un apprentissage polyvalent et avaient des opinions différentes sur la grammaire et les méthodes de travail. Comme on l'a vu plus haut, la diversité des élèves est renforcée par leurs autres caractéristiques d'hétérogénéité telles que la capacité d'apprentissage, la motivation, la personnalité, l'âge, les styles d'apprentissage et la formation. Les enseignants doivent répondre par leurs propres actions à ces différentes aspirations et à d'autres facteurs d'hétérogénéité. Sur la base des entretiens, leurs quatre principaux objectifs étaient 1) l'avancement de l'enseignement, 2) la diversité ou la polyvalence, 3) l'enseignement des compétences linguistiques orales et 4) la facilitation des interactions sociales dans une bonne atmosphère. Les élèves et les enseignants ont aussi d'autres objectifs, mais ce sont ceux-ci qui sont revenus le plus souvent dans les questionnaires ou entretiens.

Lorsque nous avons observé les cours, nous avons constaté que la plupart des enseignants s'occupaient des progrès de l'enseignement en répétant l'ancien et en enseignant

le nouveau, en utilisant différentes méthodes d'enseignement au cours de la même séance (bien que le travail dirigé par les enseignants et le travail par deux dominant clairement), en parlant et en encourageant les élèves à parler la langue cible. Les enseignants qui avaient élaboré un plan de cours à l'avance l'ont suivi. En outre, beaucoup d'enseignants ont démontré leur capacité à créer une bonne atmosphère propice à l'enseignement en classe. Les pratiques ci-dessus étaient typiques de presque tous les cours.

On pourrait donc penser que les cours se sont parfaitement déroulés pour toutes les parties. Mais ce n'est pas le cas. L'hétérogénéité est toujours implicitement présente l'enseignement dans les centres de formation populaire et elle influence l'apprentissage. Les données ont révélé certaines situations typiques où l'hétérogénéité constitue d'une manière ou d'une autre un obstacle à l'apprentissage. Il n'est pas toujours possible de prendre en compte l'hétérogénéité dans l'enseignement car celle-ci est si variée et pas toujours visible.

2.5.1 Des objectifs divers dans le contexte de l'enseignement

Deux des principaux motifs d'apprentissage cités par les élèves étaient d'« apprendre du neuf » et de répéter l'ancien, ainsi qu'un intérêt pour la langue ou la culture. Les enseignants ont répondu à ces motifs principalement en s'efforçant de faire progresser et de diversifier l'enseignement.

L'engagement des enseignants pour la diversité se reflétait par exemple dans l'utilisation de méthodes de travail et de supports pédagogiques variés, de sujets changeants et dans la pratique de différents aspects de la langue. Outre le développement des compétences linguistiques, celles-ci peuvent prendre en compte différents styles d'apprentissage, différents intérêts et renforcer la motivation. Bien que toutes les méthodes de travail ou le contenu d'apprentissage ne conviennent pas ou ne plaisent pas à tous les apprenants, leur utilisation variée offre à tous les apprenants la possibilité d'apprendre de manière à pouvoir utiliser leurs propres talents et leurs méthodes d'étude préférées. L'objectif de la diversité visait donc également à répondre aux besoins variés d'apprenants hétérogènes.

Les manuels utilisés dans les cours dictent en grande partie dans la pratique le type de contenu d'apprentissage des cours et le type d'exercices à effectuer. L'enseignant a la possibilité de proposer autre chose et de diversifier l'enseignement. Les enseignants de cette

étude ont proposé un grand nombre de façons d'étudier pendant leurs cours, que ce soit un travail dirigé par l'enseignant ou une séance de bingo. Les méthodes de travail dirigées par les enseignants étaient celles qui étaient les plus courantes, ce qui peut être dû, par exemple, au fait que de nombreux groupes étaient des groupes élémentaires où le niveau de compétences linguistiques des élèves n'était pas encore suffisant pour des activités indépendantes. Une autre raison possible est le fait que les enseignants n'ont pas toujours considéré une méthode de travail en collaboration convenable à leurs groupes hétérogènes. Une autre façon de travailler typique était le travail à deux, sur lequel nous reviendrons au point suivant.

La volonté des enseignants de progresser dans l'enseignement se reflète, par exemple, dans le fait qu'ils avaient généralement un plan polyvalent pour les séances et qu'ils suivaient de façon générale un plan. Une caractéristique imprévue mais typique des cours observés était la culture de la conversation ; les élèves ont souvent posé des questions sur quelque chose qui n'était pas clair pour eux ou parlé plus longuement de quelque chose qui les intéressait. Le sujet pouvait parfois donner lieu à une longue digression en discutant ensemble. La conversation a donné à chacun une chance égale de poser des questions, de résoudre des problèmes de langue difficiles et d'obtenir et de partager l'information intéressante. Dans la pratique, les sujets de discussion étaient liés à la grammaire et au vocabulaire ainsi qu'au tourisme. La discussion a réduit les obstacles à l'apprentissage, comme le fait que tous les élèves ne comprennent pas une structure grammaticale et ne peuvent donc pas l'appliquer dans la pratique. Dans le même temps, l'hétérogénéité des niveaux de compétence linguistique des élèves a diminué. Du point de vue de l'observateur, les tactiques de discussion semblaient fonctionner car les ambiguïtés étaient devenues compréhensives, parfois encore plus d'information était obtenue, et discuter ensemble créait un esprit de solidarité. Certaines des discussions ont mis l'accent sur les propres expériences des élèves en matière d'utilisation de la langue lors de leurs voyages. Cela a semblé intéresser les élèves et a répondu à leur désir des élèves que la langue, la culture et le tourisme soient abordés dans les cours.

Le troisième des principaux motifs d'apprentissage était en particulier d'acquérir des compétences linguistiques pratiques, qui sont utilisées, par exemple, lors de voyages. Les élèves ont souligné l'importance des compétences linguistiques orales dans leurs motivations, leurs objectifs et leurs aspirations. Les enseignants ont fourni des possibilités de

production de la parole et d'écoute de la langue dans le cadre de cours telles que des exercices avec à deux, des discussions, d'enregistrements audio et des vidéos. Le désir des élèves d'apprendre à parler une langue étrangère était parfois en contradiction avec la réticence à la parler avec les autres élèves en classe.

Bien que les élèves veuillent apprendre à parler la langue cible, sa mise en pratique dans les cours posait des défis pour eux-mêmes ainsi que pour l'enseignant. Dans l'étude, les trois raisons les plus fréquemment citées de la réticence de certains élèves à travailler les uns avec les autres, que ce soit la pratique orale ou d'autres tâches, étaient les difficultés causées par les situations où les partenaires qui avaient les traits de caractère différents ou des niveaux inégaux de connaissances langagières, la réticence de travailler avec les personnes qu'ils ne connaissaient pas, et la vue de l'inutilité des travaux par deux ou en petits groupes. Ces facteurs pourraient également être tous liés et entraîner une diminution de la motivation. Bien que les élèves soient très polis les uns envers les autres, nous avons parfois trouvé des manifestations de frustration (expressions, gestes) dans des situations où le travail avec un autre élève ne progressait pas.

Dans les centres de formation populaire, la seule occasion de pratiquer l'expression orale est pendant le cours et les seules personnes avec qui on peut parler sont l'enseignant et d'autres élèves. Un enseignant ne peut pas être l'interlocuteur de chaque élève. Les exercices oraux des manuels sont principalement conçus pour être fait à deux. Lorsque les paires étaient deux personnes avec des compétences très différentes dans la langue, la pratique semblait particulièrement difficile sur la base de l'observation. L'enseignant est venu à la rescousse, un élève plus avancé en a aidé un autre ou la situation n'a pas évolué.

Les enseignants autochtones en particulier insistaient sur la prononciation d'une langue étrangère et l'un d'eux enseignait les phonèmes. Tous les enseignants, y compris les locuteurs natifs, utilisaient à la fois le finnois et la langue cible dans la classe, selon le niveau du groupe d'élèves. Les vidéos et les enregistrements musicaux, qui, sur la base de l'enquête, provoquaient des attitudes conflictuelles, étaient un moyen d'enseignement marginal, mais ils soutenaient ceux qui apprenaient mieux auditivement.

Certains élèves avaient commencé à apprendre une langue étrangère parce qu'ils voulaient un passe-temps ou une activité sociale. Les enseignants ont également nommé des

objectifs liés aux activités communes et à la production de plaisir des élèves. Dans la pratique, cela signifiait créer un esprit dans une classe qui permette de faire connaissance avec les autres et favorise l'interaction.

Lorsque les études commencent dans un centre de formation populaire, l'enseignant ou les élèves peuvent ne pas se connaître, mais ils sont censés immédiatement commencer à travailler efficacement ensemble. Pour cette raison, les enseignants voient souvent la nécessité de faire connaître les élèves au début des cours, ainsi que de connaître eux-mêmes leurs élèves. Dans ce contexte, certains facteurs indiquant l'hétérogénéité des élèves émergent souvent, tels que des souhaits, des attentes, des besoins spéciaux différents, des études antérieures et des objets de dégoût, d'intérêt ou de peur. Cependant, tous les facteurs d'hétérogénéité ne deviennent pas apparents.

Au fur et à mesure que les gens apprennent à se connaître, des moyens se présentent pour parler et agir en groupe. Il existe également des hiérarchies, des groupes, des lieux standard et une atmosphère de groupe (bonne ou moins bonne) qui ne sont pas sans rapport avec la motivation de l'apprentissage dans un environnement d'apprentissage où on étudie ensemble. À mesure que les cours progressent, les traits d'hétérogénéité des élèves deviennent plus perceptibles. De point de vue de l'enseignement, certains traits sont plus difficiles que d'autres. Si le cours a une bonne ambiance, les caractéristiques d'hétérogénéité de soi-même et de l'autre sont mieux tolérées et l'objectif est néanmoins d'étudier ensemble. La motivation de l'apprentissage devient alors plus importante que l'hétérogénéité. L'enseignant a un rôle important à jouer dans la création de la motivation, mais il ne peut pas le faire seul, et tous les élèves du cours devraient s'efforcer de faire de même.

2.5.2 Défis et suggestions de méthodes de travail interactives

Alors que la plupart des élèves semblaient satisfaits de leur façon de travailler pendant les cours, les questionnaires nous ont donné beaucoup de mentions négatives sur les méthodes de travail interactives, ce qui nous a fait nous demander ce que les élèves pensaient réellement. Certains espéraient de la polyvalence, d'autres trouvaient difficile d'accepter plusieurs façons de travailler (par exemple, le travail à deux) ou n'accordaient pas une importance égale à tous les contenus d'apprentissage (par exemple, la grammaire). Les mentions de plusieurs élèves ont mis en évidence diverses caractéristiques de l'hétérogénéité en tant qu'inconvénients d'une méthode de travail interactive. Les différences

affectent la motivation des élèves en classe et se reflètent dans la façon dont ils participent aux activités et se rapportent aux différentes formes de travail en classe.

Si une personne calme désireuse de s'intégrer à un groupe et une personne ambitieuse et dont le niveau de compétence est plus élevé se retrouvent à travailler ensemble, la coopération fonctionne rarement. La motivation et les résultats d'apprentissage des deux peuvent se détériorer. Inversement, nous avons également vu des paires de différents niveaux de compétence mais dont le travail mutuel s'est bien déroulé, par exemple, en raison de l'empathie et de l'aide d'un autre élève. Certains élèves ont déclaré qu'ils devenaient enseignants eux-mêmes en travaillant à deux avec un autre élève. Les élèves n'ont pas ce sentiment lorsque l'enseignant dirige l'étude, car alors tous les élèves sont leur propre rôle d'élèves et l'enseignant enseigne. Les formes de travail interactives ne peuvent cependant pas être évitées, du fait de la nature spécifique de l'apprentissage des langues. Les manuels préconisent également les méthodes de travail communicatives et une grande partie des travaux sont conçus pour deux élèves au même niveau.

Si l'enseignant connaît les objectifs et les compétences des élèves, il peut tenter de constituer des groupes de travail ou des paires de travail homogènes. L'enseignant peut trouver difficile de dire aux élèves adultes de faire quelque chose qu'ils ne veulent pas. Les gens sont fidèles à leurs habitudes, à leurs paires et à leurs sièges, et ne veulent pas les changer très facilement, même si cela pourrait être bénéfique pour tout le monde. Certains enseignants interrogés, et des élèves, ont mentionné cette situation ordinaire mais embarrassante. La plupart des enseignants ne sont pas intervenus très activement dans la formation de petits groupes, il est difficile d'en savoir les raisons exactes. Les enseignants ne peuvent pas non plus planifier avec précision le travail en petits groupes à l'avance car ils ne savent pas combien d'élèves seront présents. Parfois, en raison de la taille du groupe ou de l'emplacement des sièges, il n'y a pas beaucoup de choix pour décider qui travaille avec qui (voir le cours de suédois avec quatre élèves ci-dessus 2.4.1).

Les enseignants ont présenté des solutions aux situations difficiles dans les travaux interactifs : différencier ou modifier les tâches, redimensionner les petits groupes. L'enseignant peut différencier les élèves, autrement dit assigner différents exercices à différents élèves ou suggérer différentes méthodes de travail. Des versions plus faciles et plus diffi-

ciles des tâches à faire par deux peuvent être réalisées en fonction du niveau de compétence des élèves et des tâches supplémentaires peuvent être confiées aux ceux qui travaillent le plus rapidement. Cela ne semblait pas toujours être le cas, du moins pas de façon réussie. Si l'enseignant donne des exercices supplémentaires aux plus rapides, même les plus lents veulent les faire, ce qui peut doubler le temps consacré à l'exercice (remarque d'un enseignant). Redimensionner les groupes peut se révéler utile : travailler à trois au lieu de le faire par paire est parfois plus amusant et productif. Si l'enseignant ne modifie pas la composition des groupes de travail au fil du temps, les élèves peuvent avoir une idée fautive du niveau du groupe en fonction de la personne avec laquelle ils travaillent habituellement.

Les entretiens avec les enseignants ont révélé qu'ils connaissaient bien les groupes d'élèves auxquels ils enseignaient depuis plusieurs années, les compétences des élèves et les traits d'hétérogénéité, et s'efforçaient d'agir en conséquence. La troisième façon de réduire les problèmes causés par l'hétérogénéité du travail en classe est, à notre avis, précisément le fait que les enseignants connaissent leurs propres élèves. Certes, cet objectif idéal peut être difficile à atteindre si l'enseignant a un grand nombre d'élèves qu'il devrait apprendre à connaître dans une période courte. Tous les défis posés par l'hétérogénéité ne peuvent pas non plus être résolus.

2.5.3 Les défis de l'hétérogénéité dans l'apprentissage de la grammaire

L'un des points d'intérêt particulier de notre étude était la grammaire, un aspect relativement facile à cerner et à « quantifier », porteur de préjugés divers, sur lequel enseignants et apprenants ont souvent des opinions assez nettes et qui suscite facilement des réactions, donc des données pouvant être analysées (voir Introduction). Presque tous les élèves ont jugé nécessaire d'étudier la grammaire. En revanche, les attitudes à l'égard de la grammaire, les perceptions de sa signification pour elle-même et de son rôle en tant que composante d'une langue étrangère, les attitudes à son égard ou la manière dont on souhaite l'étudier varient considérablement. Les opinions ont mis en évidence les expériences des études précédentes, les perceptions de soi en tant qu'apprenant et les points de vue sur la façon dont la grammaire devrait être enseignée en classe. L'apprentissage de la grammaire nécessite des compétences cognitives et met clairement en évidence les différences. L'apprentissage de la grammaire nécessite un engagement et on ne se sent

pas toujours à l'aise, ce qui affecte les pensées et les actions des élèves. Comment un enseignant peut-il enseigner une grammaire qui véhicule des perceptions par les élèves allant de l'horreur à la passion ?

Les enseignants étaient conscients des différentes attitudes des élèves envers la grammaire. Ils se sont efforcés de l'enseigner comme tout autre aspect de la langue ou en conjonction avec une autre activité. Les caractéristiques typiques de l'enseignement de la grammaire étaient l'enseignement déductif dirigé par des enseignants, l'utilisation du finnois, et le recours au minimum possible de termes grammaticaux, tout cela visant à faciliter l'apprentissage.

Les élèves étaient d'avis qu'il était possible d'apprendre la grammaire pendant le cours, mais l'importance du travail à la maison était grande pour eux. En effet, les enseignants ont donné aux élèves des exercices de devoirs auxquels les apprenants de différents niveaux peuvent penser en paix à la maison et la prochaine fois que les devoirs sont faits, poser des questions si nécessaire. Un grand nombre de questions étaient généralement posées pendant les devoirs de grammaire et du temps était consacré à en discuter au besoin. Cette façon de travailler en classe est un bon exemple de la culture de la discussion déjà mentionnée précédemment. Les devoirs ont atténué les différences de vitesse d'apprentissage.

Dans plusieurs mentions d'élèves, l'étude de la grammaire a été considérée comme l'activité opposée à l'étude de la parole. Les enseignants s'efforcent de combiner les deux en liant les exercices de parler aux exercices de grammaire, ce qui pourrait être lié à l'objectif d'apprentissage des compétences linguistiques orales, à la poursuite de la diversité d'apprentissage et au soutien des activités sociales. Une raison pratique pourrait également être que les exercices de grammaire dans les livres ont été conçus pour être effectués de manière indépendante ou à deux. Les élèves qui aimaient les méthodes de travail interactives avaient mentionné comme un avantage, par exemple, la possibilité d'obtenir l'information d'autres élèves et la pratique de la parole. Dans les exercices de grammaire qu'on a faits à deux pendant les leçons, c'était le soutien des autres et le soutien de l'enseignant qui semblaient aider les apprenants de différents niveaux à comprendre le problème. Dans le même temps, l'utilisation de structures était pratiquée dans la parole. Les deux éléments se sont soutenus mutuellement.

2.5.4 Synthèse

Ci-dessus, nous avons examiné la manifestation de l'hétérogénéité et sa prise en compte en classe à travers l'actions des enseignants. Nous avons cherché des réponses à la question de savoir comment enseigner une langue étrangère et la grammaire à des groupes hétérogènes d'adultes dans les centres de formation populaire. Bien que notre échantillon soit modeste, nous avons quand même pu trouver des caractéristiques typiques à enseigner et à répondre aux attentes des élèves. Les traits typiques de l'enseignement étaient :

- les méthodes de travail typiques : le travail dirigé par l'enseignant et le travail à deux
- la recherche de la diversité des méthodes, du contenu et du matériel pédagogique
- l'avancement de l'enseignement dans chaque leçon
- l'importance de l'ambiance pour l'apprentissage
- la possibilité d'apprendre, de discuter et de parler la langue cible ensemble
- l'objectif de tenir compte de tous les apprenants et de leurs propres intérêts.

Nous avons identifié des similitudes entre les attentes des élèves et les efforts des enseignants, mais nous avons également trouvé des problèmes tels que les méthodes de travail interactives où l'hétérogénéité était soulignée dans les cours et sur lesquelles les élèves avaient des opinions très différentes. De même, il y avait des opinions différentes sur la grammaire, mais comme presque tous les élèves jugeaient nécessaire de l'étudier, elle ne causait pas d'inconvénients en elle-même. Le plus souvent, il s'agissait des défis cognitifs liés à d'autres caractéristiques de l'hétérogénéité que les enseignants s'efforçaient de résoudre dans les cours.

Les centres de formation populaire offrent un environnement d'apprentissage où chaque apprenant est le bienvenu tel qu'il est, également avec ses caractéristiques d'hétérogénéité, mais où, en raison de la nature sociale de la forme d'éducation, l'apprentissage et les études nécessitent également la tolérance de l'hétérogénéité de la part des autres apprenants. Rester motivé, chose la plus importante dans les études, aide les apprenants face aux difficultés. Veiller à ce que tous les différents apprenants aient la possibilité d'apprendre augmente leur motivation à apprendre. Cependant, en raison de l'étendue du facteur de l'hétérogénéité, les enseignants ne peuvent pas répondre aux besoins de tous les élèves par le biais de leurs activités. Pour citer un enseignant : « Tout groupe est hétérogène et tout enseignement de groupe est toujours un compromis. »

3 Conclusion

L'objectif de notre étude était d'élucider la façon dont la langue et la grammaire étrangères sont enseignées à des groupes hétérogènes d'adultes dans les centres de formation populaire dont les élèves sont généralement hétérogènes à bien des égards. Les données comprenaient des entrevues avec les enseignants, des observations de cours et des enquêtes auprès des élèves. Nous avons reçu les informations des enseignants sur les questions liées à l'enseignement (rôles, objectifs, méthodes, grammaire, matériel pédagogique) et des élèves sur leurs objectifs, aspirations, motifs d'apprentissage et opinions sur les méthodes d'enseignement et la grammaire. L'enseignement de la grammaire était l'un de nos intérêts particuliers.

Sur la base des données, nous avons analysé les pratiques pédagogiques des enseignants et les manières dont les enseignants tentent de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves. Dans l'analyse, nous avons trouvé des pratiques pédagogiques typiques qui répondent aux besoins des élèves et aux objectifs des enseignants, telles que la recherche de la diversité dans les méthodes de travail, dans le contenu et dans le matériel pédagogique, l'avancement de l'enseignement, l'importance de l'ambiance, la possibilité d'apprendre, de discuter et de parler la langue cible ensemble, et l'objectif de tenir en compte tous les apprenants et leurs propres intérêts. De plus, nous avons trouvé des nœuds, tels que les méthodes de travail interactives, où les facteurs d'hétérogénéité peuvent rendre le travail difficile au sein de la classe.

Trois centres de formation, dix enseignants et 174 élèves ont participé à notre étude. Comme l'échantillon était relativement limité, les résultats de notre étude ne peuvent pas être trop généralisés. Cependant, elle peut fournir de des informations aux enseignants de langues dans les centres de formation populaire utiles dans leur travail quotidien. À l'avenir, la technologie évoluera et le nombre de retraités augmentera. L'enseignement à distance et le nombre d'élèves retraités peuvent augmenter dans les centres de formation libre. Qu'en sera-t-il de l'enseignement des langues étrangères ? Cela pourrait être un sujet intéressant et nécessaire à étudier.

Bibliographie

- Dweck, C., (1985). Intrinsic Motivation, Perceived Control, and Self-evaluation Maintenance: An Achievement Goal Analysis. Dans Ames, C. & Ames, R. (dir.) *Research on motivation in education, Volume 2, The Classroom Milieu*. Orlando, Fla: Academic Press, 289-305.
- Dweck, C., (2008). *Mindset: The new psychology of success*. (Ballantine Books Trade Paperback Edition.) New York: Ballantine Books.
- Gardner, R.C. (2001). Integrative Motivation and Second Language Acquisition. Dans Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (dir.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 1-19.
- Harva, Urpo. (1971). *Aikuisten opettaminen: Androdidaktiikan peruspiirros*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Kalaja, Paula et Dufva, Hannele. (2005). *Kielten matkassa*. Helsinki: Oy Finn Lectura.
- Kansalaisopistojen Liitto. Cité 21.3.2020. <https://kansalaisopistot.fi/kansalaisopistot-pahkinankuoressa/>.
- Knowles, Malcolm S. & Associates. (1985). *Andragogy in Action*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- Kokkinen, A., Rantanen-Väntsi, L. et Tuomola, A. (2008). *Aikuisen oppijan kirja*. Helsinki: Kirjapaja.
- Laki vapaasta sivistystyöstä 632 / 21.8.1998. Cité 21.3.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980632>.
- Long, H., (2003). Understanding Adult Learners. Dans Galbraith, Michael W. (dir.) *Adult Learning Methods. A guide for Effective Instruction* (3e édition). Florida: Krieger Publishing Company, 23-38.
- Mitchell, R., Myles, F. et Marsden, E. (2013). *Second Language Learning Theories* (3ième ed.). Londres: Routledge.
- Noels, K. A. (2001). New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. Dans Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (dir.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 43-68.
- Nurmi, J.-E. (2013). Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 44 (2013)*: 5, pp. 548-554. Viitattu 21.3.2020. <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/44/5/motivaat.pdf>. Jyväskylä: Koulu-
tuksen tutkimuslaitos.

- Opetushallitus. Koulutus ja tutkinnot. Vapaa sivistystyö. Cité 21.3.2020.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/vapaa-sivistystyo>.
- Opetushallitus. Naisten osuus opettajista ja rehtoreista 2016. Cité 21.3.2020.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/naisten-osuus-opettajista-ja-rehtoreista.pdf>.
- Opetushallitus. Yli 50 –vuotiaiden osuus opettajista ja rehtoreista 2016. Cité 21.3.2020.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/yli-50-vuotiaiden-osuus-opettajista-ja-rehtoreista_0.pdf.
- Pietilä, P. (2014). Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Dans Pietilä, P. & Lintunen, P. (dir.) *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus, 45-67.
- Rogers, J. (2004). *Aikuisoppiminen*. (Traduction : Juvala, T.) Tammer-Paino Oy: Tampere.
- Ryan, R., Connell, J. et Deci, E. (1985). A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education. Dans Ames, C. & Ames, R. (dir.) *Research on motivation in education, Volume 2, The Classroom Milieu*. Orlando, Fla: Academic Press, 13-51.
- Sajavaara, K. (1999). Toisen kielen oppiminen. Dans Piirainen-Marsh, A. & Sajavaara, K. (dir.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto, 73-102.
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Dans Salmela-Aro, K., Aunola, K., Määttä, S., Kiuru, N., Lerkkanen, M. et Pakarinen, E. (dir.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 9-22.
- Viljaranta, J. et Tuominen, H. (2018). Oppiaineiden arvostukset: Tärkeää, hyödyllistä, kiinnostavaa vai kuormittavaa. Dans Salmela-Aro, K., Aunola, K., Määttä, S., Kiuru, N., Lerkkanen, M. et Pakarinen, E. (dir.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 101-122.
- Weiner, B. (1984). Principles for a Theory of Student Motivation and Their Application within an Attributional Framework. Dans Ames, C. & Ames, R. (dir.) *Research on motivation in education, Volume 1, Student Motivation*. Orlando, Fla: Academic Press, 15-38.
- Williams, M., Burden, R. et Al-Baharna, S. (2001). Making Sense of Success and Failure: The role of the individual in motivation theory. Dans Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (dir.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 171-184.

Annexes

1. Opiskelijan kyselylomake

Jyväskylässä 11.9.2019

Hei, kielten opiskelija!

Opiskelen Jyväskylän yliopiston Kieli- ja viestintätieteiden laitoksella ja maisterin-tutkielmassani tutkin opettajan näkökulmasta opiskelijaryhmien heterogeenisuuden vaikutusta vieraan kielen ja kieliopin opetukseen vapaan sivistystyön kentällä. Tutkimuksen toteuttamiseksi kerään tutkimusaineistoa haastattelemalla opettajia sekä seuraamalla oppitunteja useammassa oppilaitoksessa.

Tarvitsen tutkimustani varten taustatietoja myös oppilasryhmistä, joten pyydän sinua ystävällisesti vastaamaan alla oleviin kysymyksiin ja palauttamaan vastauksesi nimettömänä. Vastaaminen on täysin vapaaehtoista.

Antamasi tiedot käsitellään luottamuksellisesti, eikä tietojasi tuoda julki siten, että olisit niiden perusteella tunnistettavissa. Käytän aineistoa pro gradu -tutkielmassani. Tämän jälkeen opiskelijoilta kerätty aineisto hävitetään. Maisterintutkielma julkaistaan Jyväskylän yliopiston JyX-julkaisuarkistoon.

Kysymykset (Kaikkiin kysymyksiin ei tarvitse vastata. Vastaaminen on vapaaehtoista.)

Ikäsi?

Sukupuolesi?

Äidinkielesi?

Koulutustaustasi (kansakoulu, peruskoulu, keskiasteen koulutus, yliopisto, ammattikorkeakoulu, mikä)?

Oletko aiemmin opiskellut tätä kieltä? Missä ja milloin?

Mikä on pääasiallinen syy (syyt) siihen, että olet hakeutunut tälle kurssille opiskelemaan?

Onko sinulla tavoitteita kurssin osalta? Millaisia?

Mitä mielikuvia sana ”kielioppi” herättää sinussa?

Pidätkö kieliopin opiskelua tärkeänä? Perustele lyhyesti vastaustasi.

Millaisista oppituntien työskentelytavoista (esimerkiksi ryhmätyö, parityö, työskentely opettajan johdolla, itsenäinen opiskelu, pelit, leikit, laulut, jne) pidät ja mitkä ovat vähemmän mieluisia? Mistä syystä?

Voidaanko sinun mielestäsi yleensäkin oppia kielioppia oppituntien aikana?

Haluan vielä lopuksi kiittää sinua lämpimästi näistä antamistasi taustatiedoista.

Toivotan sinulle opiskeluintoa syksyyn ja tulevaan talveen!

2. Opettajan kyselylomake

Haastattelukysymykset opettajille (suullinen haastattelu)

Perustiedot:

Nimi

Syntymävuosi

Koulutus

Pääasiallinen työpaikka (mitä ja missä opetat tai mitä muuta työtä mahdollisesti teet)

Onko sinulla opetuskokemusta muista kouluista (oppivelvollisuuskoulut, lukiot jne)? Kuinka pitkä kokemus?

Mitä kieliä opetat (+ mitä kieltä opetat eniten)?

Milloin olet aloittanut työn vapaan sivistystyön opettajana?

Haastattelu ennen oppituntia

1. Onko sinulla yleensä oppitunneillesi tiettyjä tavoitteita; millaisia? Millainen tavoite on tälle oppitunnille?
 -
 -
2. Miten kuvailisit opetusryhmääsi? Onko ryhmä heterogeeninen ja millä lailla? Tuloksien kannalta / lähtökohdiltaan ts. onko sinulla objektiivista tietoa asiasta?
3. Millaisena näet oman roolisi tässä ryhmässä?
4. Näkyykö ryhmän heterogeenisuus ryhmän toiminnassa ja omassa toiminnassasi tunnilla?
5. Millä lailla opetus sujuu tässä ryhmässä? Mikä sujuu hyvin ja miksi?
6. Onko tämän ryhmän opetuksessa jotain erityisen haasteellista? Mikä ja miksi?
7. Millaisia opetusmenetelmiä käytät tämän ryhmän opetuksessa? Miten olet päätenyt näihin menetelmiin?
8. Miten sinä näet kieliopin merkityksen vieraan kielen opetuksessa?
9. Pidätkö itse kieliopista? (miksi-miksi et?)
10. Millä lailla opetat kielioppia? Käytätkö esim jotain omaa materiaalia tai menetelmiä, pelejä tms? Miten kontrolloit kieliopin osaamista? Miten olet päätenyt näihin menetelmiin?
11. Oppivatko oppilaasi helposti uudet kielioppiasiat?
12. Tuleeko ryhmän heterogeenisuus jotenkin esille kielioppia opiskellessa? Miten?
13. Mitä oppimateriaalia käytät opetuksessasi?
14. Miten olet päätenyt oppimateriaalin valinnassa tähän?
15. Mitä mieltä olet oppimateriaalista yleensä ja miten se tukee kieliopin opetusta? Perustelut?
16. Osaatko arvioida, onko kieliopin opetuksessa aikuisille jotain erityisiä solmukohtia tai eroa siihen, että opettaisit samoja asioita koululaisille?
17. Mitä kielioppiasioita käyt seuraavalla tunnilla läpi? Onko kyseessä uusi opittava asia?
18. Mihin kohtaan oppituntia olet sijoittanut asian opiskelun ja miksi? (tuntisuunnitelma?)
19. Mitkä ovat tämän oppitunnin kieliopilliset tavoitteet?
20. Mitä kieliä käytät oppitunneilla? Millä kielellä opetat kielioppia ja miksi?

Haastattelu oppitunnin jälkeen

1. Saavutitko oppitunnille asetetut tavoitteet? Entä kieliopilliset tavoitteet? Perustelut?
2. Mikä sujui tänään ja mikä oli haastavampaa? Miksi?
3. Miten kuvailisit kielioppiasian opiskelua tänään?
4. Oletko tyytyväinen tuntiin; olisitko voinut tehdä jotain toisin?
5. Millä lailla ryhmän heterogeenisuus tuli tunnilla esille – vai tuliko? Miten se vaikutti kielioppiasian opettamiseen ja oppimiseen?