

La place du français comme langue
étrangère dans le système éducatif
norvégien

Choix et motivation des collégiens

Julie Brunhilde Lucie Corbin Arntzen



Mémoire de master

Institut de littérature, civilisation et langues européennes

Faculté des humanités

Directeur de mémoire : Hans Petter Helland

Université d'Oslo

Printemps 2015

**La place du français comme langue
étrangère dans le système éducatif
norvégien**

Choix et motivation des collégiens

© Julie Brunhilde Lucie Corbin Arntzen

2015

La place du français comme langue étrangère dans le système éducatif norvégien

Julie Brunhilde Lucie Corbin Arntzen

<http://www.duo.uio.no>

Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Résumé

Ce mémoire de master porte principalement sur la motivation d'apprendre une langue étrangère chez les collégiens et les diverses raisons qui sous-tendent leurs choix.

Chaque année, nous voyons une baisse dans le nombre d'élèves qui choisissent le français au collège, et la question de recherche pour ce mémoire est de savoir pourquoi ce nombre d'élèves diminue année après année. Pour répondre à la question de recherche, ce mémoire va prendre pour point de départ les théories de Gardner et Dörnyei, qui nous permettront d'étudier l'opinion des élèves sur les langues étrangères, en particulier la motivation à apprendre. Après suit une analyse d'un questionnaire auto-fabriqués, où la sélection était faite sur la base d'élèves de la 8^{ème} et 10^{ème} année scolaire. Les résultats de l'analyse sont ensuite discutés en rapport aux théories mentionnées, afin de permettre d'avoir une discussion sur les raisons de la motivation des élèves et leurs visions des différentes langues étrangères.

La motivation pour apprendre une langue étrangère peut être différente, cependant. Dans les trois groupes de langue (français, allemand et espagnol) la communication avec les habitants du pays cible était le plus grand facteur de motivation, mais le fait d'obtenir une bonne note était aussi une motivation pour les élèves d'allemand et d'espagnol. Les résultats montrent que la motivation et l'intérêt envers les cours de langue changent de la 8^{ème} à la 10^{ème} année. Moins d'élèves de 10^{ème} que de 8^{ème} auraient choisi un cours de langue si le cours n'était pas obligatoire. La raison pour laquelle de nombreux élèves ne choisissent pas le français est que le français est considéré comme une langue difficile et une langue nécessitant beaucoup de travail, ou comme une langue qui n'est pas aussi utile que l'anglais. La langue française est vue comme moderne, intéressante et utile, mais en revanche elle est considérée comme une langue nécessitant beaucoup de travail et elle est difficile à apprendre. Elle est également considérée comme snob. L'allemand et l'espagnol sont par contre vus comme plus faciles, et l'allemand est considéré comme un peu démodé. Les élèves ont, en général, une bonne impression des Français, mais certains pensent qu'ils peuvent être un peu arrogants, mais cependant pas autant qu'il était prévu avant l'enquête. La principale raison que le français n'est pas choisi ne repose donc pas sur les opinions des élèves sur les Français et le français, mais sur le travail attendu et la difficulté d'apprendre la langue.

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier mon directeur de mémoire, professeur Hans Petter Helland, pour sa patience et ses conseils précieux, mais surtout son enthousiasme qui a été contagieux et motivant pour l'accomplissement de mon mémoire.

Un grand merci aussi à Eva Thue Vold et Debora Carrai de ILS pour leur aide qui a été indispensable pour le programme de SPSS Statistics.

Je souhaite aussi, en particulier remercier Anders, mais aussi tous les étudiants de la salle de pause au 8^{ème} étage du bâtiment de Niels Treschow à l'Université d'Oslo, pour leur aide, leur convivialité, soutien et solidarité.

Finalement, j'aimerais remercier ma famille et mes amis pour leurs soutiens, et patience tout au long de cette aventure, mon oncle Michel pour avoir lu mon mémoire, mon frère cadet Fredrik qui m'a fait penser à ce projet, mes parents pour leur aide avec mon mémoire et surtout ma mère, qui est ma grande source d'inspiration et qui arrive toujours à trouver des bons mots aussi dans les moments difficiles.

Un grand merci à vous tous !

Oslo, Mai 2015.

Tables des matières

1	INTRODUCTION	1
1.1	Le contexte pour le projet.....	2
1.2	Objectif principal.....	3
1.3	Objectifs secondaires	4
1.4	La procédure	5
2	MOTIVATION	7
2.1	Du socio-psychologique au socio-dynamique.....	8
2.1.1	Socio-psychologique et l'AMTB.....	10
2.1.2	Socio-dynamique et le système d'auto motivation.....	12
2.2	Attitude	14
3	LES LANGUES ETRANGERES DANS LE SYSTEME EDUCATIF EN NORVEGE	16
3.1	Les mesures des autorités	16
3.1.1	Réforme éducative de 1974.....	17
3.1.2	Réforme de 1997 - « Reform 97 »	18
3.1.3	Décret du Parlement N° 30 (2003-2004)	18
3.1.4	Document ministériel - <i>Språk åpner dører</i> (2005-2009).....	19
3.1.5	« Promotion de la connaissance » (LK06) - « Kunnskapsløftet »	20
3.1.6	Décret du Parlement N° 23 (2007-2008)	20
3.2	Les L3 et leur situation en Norvège	22
3.2.1	L'allemand.....	23
3.2.2	L'espagnol.....	24
4	METHODE.....	26
4.1	Choix de méthode	27
4.2	Les participants.....	29
4.2.1	Vestfold 2.....	30
4.2.2	Perte et taux de réponses	30
4.2.3	Relation aux sources de données	31
4.3	Le matériel.....	31
4.4	La réalisation	33
4.5	Traitement des données	33
4.6	Validité.....	34
4.7	Fiabilité.....	34
5	RESTULTATS ET ANALYSES	35
5.1	Qui fait partie de ma sélection	35
5.1.1	Répartition des matières	36
5.2	Options et choix	38
5.3	Motifs et motivation	43
5.4	Impressions, attitudes et stéréotypes	45
6	DISCUSSION	48
6.1	La répartition des matières	48
6.1.1	En rapport aux régions	48
6.1.2	En rapport aux sexes	50
6.2	Options et choix	52
6.2.1	Changement de matière et l'abandon.....	52

6.2.2	Si les cours de L3 n'étaient pas obligatoires	54
6.3	Influences	55
6.3.1	Télévision, sport et musique	56
6.3.2	Raisons qui sous-tendent les choix	56
6.4	Facteurs de motivation	62
6.5	Pourquoi pas avoir choisi le français	66
6.6	Impressions, attitudes et stéréotypes	69
6.6.1	Les L3	70
6.6.2	Les Français	73
6.7	Validité	75
6.8	Fiabilité	75
6.9	Réponses aux hypothèses et la question de recherche	76
6.9.1	Hypothèse N°1 : « <i>Le français est difficile, plus que l'espagnol et l'allemand</i> »	77
6.9.2	Hypothèse N°2 : « <i>Le français est peu utilisé, donc inutile à apprendre</i> ».....	77
6.9.3	Hypothèse N°3 : « <i>Les élèves sont influencés par les séries télévisées, le sport et la musique</i> »	78
6.9.4	Question de recherche : <i>Pourquoi y-a-t-il une diminution d'élèves années après années dans le cours de français ?</i>	79
7	CONCLUSION	80
	BIBLIOGRAPHIE	83
	ANNEXE	90
	Annexe 1 : Spørreundersøkelse 8.klasse	90
	Annexe 2 : Spørreundersøkelse 10.klasse	93

1 INTRODUCTION

La place des langues étrangères dans le system éducatif en Norvège a changé à travers plusieurs réformes. Le centre national des langues étrangères à Halden, appelé « Fremmedspråksenteret », publie des chiffres qui nous montrent que le nombre d'élèves choisissant une langue étrangère est d'environ 70% depuis l'an 2000, ce chiffre est le même aujourd'hui. Après 2006, on a vu un changement, l'espagnol étant soudainement devenu la langue la plus choisie. Il y a également eu une baisse pour l'allemand et principalement le français. Les réformes du ministère de l'éducation norvégien visent à prendre des initiatives pour promouvoir le statut des langues étrangères, mais avec la réforme de LK06 le statut des langues n'a pas eu de changement significatif car le cours est resté facultatif. Le décret du Parlement N° 23 (2007-2008) « Stortingsmelding 23 », publié en 2008, a exprimé une préoccupation pour l'avenir des langues étrangères comme le français et l'allemand et les cours d'approfondissent d'anglais et norvégien, et cette compétition implicite entre ces deux groupes était un sujet déjà lors de la réforme de 1997. Aujourd'hui, il s'agit d'influencer le désir des collégiens en Norvège pour les encourager à apprendre une langue étrangère.

Ce projet de master est concentré sur le français et sa place comme langue étrangère dans le system éducatif norvégien. J'espère que les résultats de cette étude peuvent nous faire voir la motivation des élèves au collège et peut-être contribuer à une meilleure compréhension des aspects problématiques de l'apprentissage des langues étrangères et leur enseignement dans les écoles. Pour enfin contribuer au changement de statut des langues étrangères chez les collégiens en Norvège, et de mettre en valeur leur importance.

Je vais dans cette première partie préciser la théorie sur laquelle je vais me baser, puis évoquer la situation des langues étrangères dans le système éducatif en Norvège puis je vais présenter mon cadre théorique avec des études faites dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères. Ensuite, je vais préciser mes hypothèses et le choix de méthode pour parvenir à y répondre. Dans la deuxième partie du travail, je

vais présenter des résultats de mon enquête que je vais analyser pour ensuite faire une discussion autour de ces mêmes résultats.

Dans mon mémoire, je vais utiliser les abréviations L2 et L3. L2 est utilisé quand je vais me référer à des théories sur la motivation pour l'apprentissage de langues étrangères. Ces théories viennent souvent de pays anglophones et donc l'espagnol ou le français seront une deuxième langue étrangère. Par contre, comme nous allons le voir, l'anglais a une place particulière en Norvège, et elle est la deuxième langue, donc quand je mentionnerai, L3 c'est pour les langues les plus souvent proposées dans les collèges norvégiens à savoir l'allemand, le français et l'espagnol. Donc, quand je ferai référence aux L3, il s'agira donc de ces trois langues et non pas d'autres langues comme l'italien, le russe, le chinois ou le lapon qui sont proposées dans une minorité d'écoles en Norvège. Ainsi, L2 est un terme global qui concerne l'acquisition d'une langue autre que la langue maternelle, alors que L3 est un terme qui s'applique au système scolaire en Norvège.

1.1 Le contexte pour le projet

L'idée du thème pour mon mémoire m'est survenue après une discussion avec mon frère cadet. Il est en ce moment en terminale au lycée, en formation musicale « Musikk, dans og drama ». Nous parlions du fait qu'il était irrité des justifications du choix des langues secondaire faites par les nouveaux élèves de 2^e : une grande partie des élèves avaient choisi l'espagnol pensant que ça serait plus facile que l'allemand et surtout le français. L'agacement de mon frère, mais aussi le pourcentage d'élèves choisissant le français comme langue étrangère est affiché en rouge dans les grandes codifications nationales m'ont donné l'envie de faire des recherches plus approfondies dans ce domaine.

En Norvège, il n'y a pas beaucoup de travaux dans le domaine de la motivation pour apprendre une langue étrangère, mais Debora Carrai a fait des recherches pour son doctorat en 2014 avec l'espagnol comme centre d'intérêt. Sinon, il y a surtout deux

chercheurs sur le plan international qui se distinguent à savoir Robert Gardner et Zoltàn Dörnyei.

1.2 Objectif principal

Mon objectif est d'essayer de voir pourquoi et de trouver différentes causes qui font que le français comme langue secondaire perd du terrain parmi les collégiens en Norvège. Pour atteindre mon objectif, je vais entre autres aller dans des collèges où les élèves ont le choix entre le français, l'espagnol et l'allemand, les trois plus grandes langues étrangères autres que l'anglais dans le système scolaire norvégien. Pour trouver les informations les plus précises possibles, je vais faire des recherches dans des écoles d'Oslo et d'Akershus, car ce sont les départements où le français a le plus grand pourcentage d'élèves en Norvège (Fremmedspråksenteret, 2013). Puis j'ai choisi deux collèges de Vestfold et un d'Østfold deux régions avec une proximité à l'université d'Oslo où je fais mes études.

Chaque enquête se base sur une question de recherche, cela permettra de cerner et de donner une direction pour le travail qui va suivre. Cette question nous guide vers la méthode et la théorie la plus apte à nous fournir des réponses. Ma question et mes hypothèses sont les suivantes :

Question de recherche : *Pourquoi y a-t-il une diminution d'élèves années après années dans les cours de français ?*

Hypothèse N° 1 : *Le français est difficile, plus que l'espagnol et l'allemand.*

Hypothèse N° 2 : *Le français est peu utilisé, donc inutile à apprendre.*

Hypothèse N° 3 : *Les élèves sont influencés par les séries télévisées, le sport et la musique.*

Ma question de recherche est empirique de sorte qu'elle vise à trouver des réponses fondées sur des données empiriques qui sont des observations enregistrées qui reflètent et représentent le phénomène ou la réalité que l'on veut examiner.

1.3 Objectifs secondaires

Pour parvenir à tester à mes hypothèses et atteindre mon objectif principal, il me faut des objectifs secondaires donc pour y parvenir je vais me baser sur des réponses données dans deux questionnaires, que j'ai créés. Le premier pour les élèves de 8^{ème} et le deuxième pour les élèves du 10^{ème}, la seule différence est que les élèves de 10^{ème} année ont eu trois questions supplémentaires. Avec ce questionnaire j'essaye de voir s'il y a des attitudes négatives envers la langue française qui puissent la mettre en échec, premièrement de la part des élèves et deuxièmement par rapport aux autres langues. Je vais essayer de présenter la motivation des élèves pour l'apprentissage d'une L3, mais aussi la motivation ou le manque de motivation pour apprendre le français en particulier. Dans l'apprentissage d'une langue secondaire la motivation est, d'après plusieurs chercheurs, primordiale, et je vais principalement me fonder sur les études faites par Gardner et Dörnyei et leurs collaborateurs.

Les collégiens peuvent être influencés par les choix de langue de leurs parents, ou par les attitudes que leurs parents ont envers les langues, peuples et cultures en question (Gardner, 1985a : 111), ils peuvent aussi être influencés par le choix de leurs amis. Dörnyei (2009 : 14) nous dit que « les normes collectives » sont puissantes, et que les garçons ne veulent souvent pas être associés avec une langue dite typiquement féminine. Je vais donc regarder le pourcentage de garçons et de filles en chaque langue. Tous les individus vivent dans des groupes, des relations, et des communautés (Hager, 2011 : 5), ainsi nous essayons plus ou moins d'être conformes aux attentes des autres membres du groupe. Alors pour les jeunes qui sont dans une phase dans leur vie où ils cherchent leur identité et à quoi s'identifier, ils suivent possiblement la majorité.

Le fait que les jeunes choisissent l'espagnol pensant que ça sera plus facile à apprendre, est compatible avec plusieurs études précédentes, notamment la thèse de doctorat de Carrai qui voit aussi que l'espagnol est la langue avec le plus d'abandon,

car les élèves sont soit surpris par le taux de travail ou le manque de qualité du cours, car souvent les professeurs d'espagnol n'ont souvent pas de formation pédagogique (Carrai, 2014). Des études ont conclu qu'une orientation vers un but de performance est associée à un modèle de motivation qui inclut, par exemple le fait d'éviter des tâches difficiles (Dweck, 1986), on peut y avoir un impact positif suite à un succès qui est venu avec peu d'efforts (Jagacinski et Nicholls, 1984).

Je vais aussi regarder le déclin du français d'un autre angle. Je me pose la question si l'attitude générale par rapport à la langue française peut avoir une mauvaise influence, et si des stéréotypes envers les Français peuvent être une autre cause de cette baisse du français par rapport à l'allemand et l'espagnol. L'allemand est une langue germanique, la proximité géographique du pays étant des facteurs qui forment l'attitude envers la langue et la motivation d'apprendre la langue (Dörnyei et Clément, 2001). Puis l'espagnol où le football espagnol est de plus en plus populaire en Norvège et un grand nombre de Norvégiens passent leurs vacances soient en Espagne ou aux Îles Canaries.

Pour mon questionnaire, je me suis appuyée sur des recherches faites par Rindal (2013) qui traitent des élèves en anglais et leurs attitudes envers l'anglais par rapport à l'américain, puis sur des études faites au Canada sur le statut du français et des francophones dans un environnement anglais (Gardner et Lambert, 1972). Il y a des avantages et des inconvénients avec cette méthode pour rassembler des informations, mais pour répondre à mes questions et atteindre mes objectifs, un questionnaire me semble être le plus convenable. D'une part, il peut donner beaucoup d'information sur le sujet. D'autre part, il me permet de regarder de plus près si l'on peut faire des généralisations concernant le choix de langue étrangère dans le système éducatif norvégien.

1.4 La procédure

Lors des recherches, bien plus grandes que les miennes, il y a des tests pilotes, pour voir ce qu'il faut améliorer. Pour éviter d'avoir des manques dans mon questionnaire, mais aussi pour savoir en moyenne combien de temps il fallait compter pour répondre

au questionnaire j'ai testé la procédure avec un voisin de 10^{ème} année et mon frère cadet en terminale au lycée. Grâce à cela j'ai pu reformuler mon questionnaire et savoir combien de minutes il fallait pour les tests. Ensuite j'ai contacté la direction des écoles que j'avais sélectionnées. Date et heure ont été fixées par eux pour que j'applique mon questionnaire. La sélection des classes a aussi été faite par l'école. J'étais présente le jour des tests. Ma présence était pour moi nécessaire, au cas où les élèves avaient des questions à l'égard du questionnaire auxquelles je pouvais répondre, mais aussi avec ma présence, les jeunes ont peut-être senti une certaine utilité de leurs réponses. Comme je vais le clarifier plus tard, je me suis présentée comme une étudiante de master de l'Université d'Oslo sans mentionner ma discipline de sorte de ne pas influencer les élèves.

2 MOTIVATION

Dans ce chapitre, je vais présenter le cadre théorique, qui sera ensuite relié à mes résultats empiriques. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il y a plusieurs éléments importants, et dans ce cas-ci la motivation joue un rôle particulièrement important. Car qu'est-ce qui nous motive réellement? Et qu'est-ce qui nous influence? Je vais présenter deux visions sur le thème de la motivation, puis je vais introduire comment l'attitude peut aussi influencer les choix et la motivation.

Des psychologues contemporains, qui ont travaillé dans le domaine de la cognition humaine générale, conviennent que les capacités cognitives et les aptitudes seules ne peuvent pas raconter toute l'histoire des différences individuelles. Comme l'humain est une créature avec une conscience et une volonté, il faut prendre en compte sa perception, son comportement et son apprentissage pour comprendre ses intentions, ses objectifs, ses plans et son engagement (Ortega, 2013). La motivation est définie par le CNRTL « Centre National de Ressource Textuelle et Lexicale » (2015) comme un ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent, et plus précisément, dans le domaine pédagogique la motivation est l'ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre.

Concentrons-nous maintenant plus vers la motivation et l'acquisition d'une langue étrangère. Comme la motivation est un concept abstrait il y a eu beaucoup de désaccords au cours des années sur ce qui était la meilleure méthode pour la mesurer. Les études de motivation sont passées par différentes phases, de sorte qu'il y a eu différents points de vue par rapport aux résultats, ainsi que dans la démarche des études qui ont résulté à une évolution des théories. Dans les années 1960, la percée de recherches pour la motivation, deux chercheurs canadiens, Gardner et Lambert, ont développé un modèle pour tester la motivation, cette période qui est actuellement surnommée la période *psyco-sociale*, et ils y introduisent leur vision et approche de la motivation. Leurs travaux étaient prédominants dans ce domaine jusque dans les années 1990. Puis est survenue la période *socio-dynamique*, dont l'un des acteurs

principaux est entre autre le chercheur hongrois Dörnyei qui domine jusqu'au jour d'aujourd'hui. Il introduit une autre perspective pour comprendre la valeur de la motivation pour apprendre une langue, mais aussi l'importance qu'elle a pour réussir (Ortega, 2013).

Pour mon projet je me suis fondée sur les idées de Gardner sur la motivation intégrée, appelée en anglais « *integrativeness* », et la motivation instrumentale, ensuite celle de Dörnyei sur le « Système d'auto motivation en L2 ». Je vais maintenant vous faire part de leurs visions.

2.1 Du socio-psychologique au socio-dynamique

L'utilisation du concept de « motivation » peut être couramment expliquée par le comportement de l'humain, même si c'est une idée abstraite. Dörnyei (2001 : 7) le définit ainsi :

The term 'motivation' presents a real mystery: people use it widely in a variety of everyday and professional contexts without the slightest hint of there being a problem with its meaning, and most of us would agree that it denotes something of importance.

En somme, la motivation peut être vue comme la force d'une personne qui réalise un projet, et cette force peut être soit extrinsèque ou intrinsèque. Quand l'activité est au centre de l'attention et que cette activité, elle-même, est une source de motivation, nous parlons d'une motivation intrinsèque, on en est si capté par cette activité que l'on en oublie le temps, l'endroit et soi-même, contrairement à la motivation extrinsèque comme l'argent, la récompense, le compliment et l'attention (Haukedal, 2008). Tout le monde n'a pas les mêmes goûts, donc une activité n'est pas automatiquement vue comme intéressante ou stimulante par tout le monde. Des élèves qui ont des intérêts et des talents différents, font qu'ils ont des préférences différentes face aux matières et aux activités scolaires. Certains élèves ne penseront jamais qu'un cours de mathématiques va être intéressant. Néanmoins un grand nombre d'élèves peuvent comprendre l'utilité et l'importance d'acquérir des connaissances dans ce domaine

(Strandkleiv, 2006). Une autre force motrice extrinsèque est la peur d'une sorte de « punition » qui peut provenir d'une tâche qui n'est pas accomplie correctement. Strandkleiv (2006) attache aussi une importance à la motivation extrinsèque qui peut venir d'une menace de mauvaise conscience, d'un sentiment de honte ou de culpabilité si les élèves choisissent de ne pas agir comme attendu. Des propos qui peuvent l'illustrer ce fait sont : « Je fais mes devoirs car si ne les fais pas, je vais avoir une mauvaise conscience » ou « J'ai le sentiment que mes parents attendent de moi des bonnes notes dans toutes les matières » (p.21).

D'après Gardner (1985a : 10) la motivation est une combinaison d'effort avec le désir d'atteindre l'objectif d'apprentissage d'une langue étrangère. Le niveau d'effort, seul, n'est pas équivalent à la motivation. Un exemple : le désir d'apprendre une langue étrangère ou une attitude favorable à l'apprentissage ne reflète pas la motivation en tant que telle, si celle-ci n'est pas liée à l'effort d'apprendre la langue. En effet, beaucoup d'entre nous aimerons peut-être devenir des millionnaires, mais si le désir n'est pas associé à un effort concomitant pour atteindre cet objectif nous ne sommes pas vraiment motivés à devenir des millionnaires. Lorsque le désir d'atteindre l'objectif et les attitudes favorables envers l'objectif sont liées à l'effort, alors nous avons un organisme motivé.

Comme le monde est en constante évolution, les théories et les points de vues changent aussi, et les recherches en motivation sont continuellement en mouvement, ce qui implique des modifications des visions socio-éducationnelles de Gardner et Lambert et leur approche psychologique (Gardner, 1985a), surtout dans une période plus axée sur les processus individuels de Dörnyei et ses collaborateurs (Dörnyei et Ottó, 1998). Et grâce à ces travaux, de ces dernières années, Dörnyei (2009) a développé « Système d'auto motivation en L2 » où il tente de préserver les visions psychologiques tout en les intégrant dans ses théories d'apprentissage d'une langue étrangère.

2.1.1 Socio-psychologique et l'AMTB

Étant donné que la motivation est un concept abstrait, il y a eu beaucoup de désaccords au cours des années sur ce qui était la meilleure méthode possible pour mesurer la motivation. Depuis les années 1960, il y a eu des changements de paradigme où Gardner et Lambert ont introduit une approche socio-psychologique dans les recherches en motivation et leurs travaux dominèrent jusque dans les années 1990, particulièrement grâce à leurs mesures novatrices des variables de la motivation (Gardner, 1985a, 1985b).

L'intérêt de la recherche de Gardner et Lambert était basé sur ce qui semblait être une simple question : Comment se fait-il que certaines personnes puissent apprendre une langue étrangère rapidement et habilement tandis que d'autres, étant donné les mêmes conditions d'apprentissage, ne réussissent pas? Une réponse rapide n'est pas convaincante. Par exemple que « tout dépend de la façon dont la seconde langue est enseignée ». Bien sûr, il pourrait s'avérer, à long terme, que les méthodes d'enseignement doivent être faites sur mesure pour chaque élève, mais cela est plutôt impossible à accomplir. Une autre perception est que certains sont meilleurs pour apprendre les langues, et que la différence individuelle dans une telle aptitude pourrait très bien rendre compte de la variabilité individuelle dans la réalisation de l'étude de la langue. Gardner et Lambert (1972 : 2) nous donnent des exemples pour expliquer pourquoi ils ne pensent pas que l'aptitude et la façon d'enseigner ne peut pas être la seule explication, car en France la génération de nos arrière-grands-parents parlait les langues régionales comme le basque, le breton ou le provençal comme langue maternelle et ils apprenaient le français à l'école. De même, quand le latin était la langue littéraire, les gens instruits de toute l'Europe l'ont appris comme Sénèque, Virgile, Tite-Live et Cicéron, modèles de la langue latine. Ils ont appris le latin uniquement comme deuxième langue. Il semble donc que lorsque le contexte social l'exige, les gens maîtrisent une langue seconde quelles que soient leurs aptitudes. Quel est donc le talent pour apprendre une langue étrangère selon Gardner et Lambert ?

Avec leurs observations, ils ont constaté que les tendances ethnocentriques de l'apprenant et ses attitudes envers les membres d'une autre communauté sont (Gardner et Lambert, 1972) déterminantes dans la mesure d'un apprentissage d'une nouvelle

langue. La motivation est censée être déterminée par les attitudes envers l'autre groupe, en particulier, envers les personnes étrangères et par son orientation vers la tâche d'apprentissage elle-même. Cette orientation est considérée sous forme instrumentale si le but de l'étude des langues reflète la valeur plus utilitaire d'une réussite linguistique, telle que la possibilité de réussir dans la vie professionnelle. En revanche, l'orientation motivationnelle est intégrative si l'étudiant souhaite en apprendre d'avantage sur l'autre communauté culturelle, l'esprit ouvert, au point d'être éventuellement acceptée comme membre de cet autre groupe.

Comme mentionné auparavant, les recherches de motivation ont traversé des phases différentes et en 1972, Gardner et Lambert ont proposé une division pour la motivation d'apprentissage d'une L2 en *motivation instrumentale* et *motivation intégrée* où la motivation instrumentale est caractérisée par le désir d'obtenir une reconnaissance sociale ou des avantages économiques (Gardner et Lambert, 1972). Gardner et Lambert développèrent un modèle pour tester et mesurer le niveau de motivation et un possible succès dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'AMTB : « Attitude/motivation Test Battery » (Gardner, 1985a ; 1985b). Cet instrument de mesure est le plus renommé dans le domaine de la motivation pour l'apprentissage des langues, et il a été utilisé dans le monde entier restant une source d'inspiration (Carrai, 2014). Le modèle a de plus influencé la manière dont on peut lier la motivation aux différents variables dans l'apprentissage des langues étrangères, et l'évaluation de l'attitude et de la motivation, résultant en un questionnaire avec plus de 130 articles qui sont utilisé pour mesurer la motivation, les variables d'attitudes et les comportements motivés (Gardner, 1985b). L'AMTB était à l'origine faite pour des étudiants français dans un milieu anglais au Canada et a longtemps été reconnue comme étant le plus fiable, mais aussi le seul instrument de mesure de la motivation dans le contexte d'apprentissage en langue étrangères. Elle a été une source importante pour de nombreux autres modèles similaires (Carrai, 2014). Traditionnellement, la notion de motivation est divisée en deux sous-catégories : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque (Deci et Ryan, 1985), mais Gardner (1985a ; 2010), avec son approche socio-culturelle, préfère la notion d'*orientation*, qui est la raison pour apprendre une L2, et qui en décrit un objectif.

Dans mon projet je vais utiliser la notion de Gardner sur l'orientation, car elle peut nous dire les *raisons* qui nous poussent à apprendre une langue étrangère, puis sur sa division entre la *motivation* intégrée et instrumentale.

2.1.2 Socio-dynamique et le système d'auto motivation

Néanmoins, malgré l'énorme importance accordée à la construction de la motivation intégrée, de nombreuses critiques sont venues de différents angles dans la période que Dörnyei (2003) appelle « la phase cognitive » dans les recherches de la motivation. Ceci doit être vue en rapport avec la mondialisation et que l'anglais « mondial » tend à devenir une langue de plus en plus internationale. La langue perd donc rapidement sa base culturelle nationale étant associée à une culture mondiale. Cela nuit à la définition traditionnelle de la motivation intégrée car ce n'est plus clair qui sont les arche-types parlant l'anglais (Dörnyei et Csizér, 2002).

Le modèle d'AMTB de Gardner et Lambert a été testé, comme déjà mentionné, sur des étudiants français dans un environnement anglais, et les critiques viennent du fait que ce modèle n'est pas en état de mesurer la motivation outre qu'au Canada et que le modèle n'est plus à jour ayant été construit avec la vision du socio-psychologique de la motivation. Les critiques de Dörnyei ont commencé en 1988 avec sa thèse de doctorat complétée à l'Université d'Eötvös à Budapest, et son souci principal était la valeur explicative des modèles antécédents que le modèle socio-éducatif avait identifiés comme le fondement de la motivation en L2 : orientations et attitudes. Il a suggéré que l'orientation intégrée pourrait avoir moins de valeur explicative pour les apprenants d'une langue étrangère, comme dans sa Hongrie natale, car d'après Dörnyei, ils viennent rarement en contact avec les membres d'une L2 (Ortega, 2013). La mondialisation de l'anglais des dernières années fait que la vision des années 1960 est moins adaptée à la réalité de l'acquisition de langues d'aujourd'hui (Dörnyei, 2009). En raison de cette mondialisation et l'expansion de l'usage d'anglais la motivation intégrée joue, aussi d'après Coetzee-Van Rooy (2006), un rôle de moins en moins important au sujet de la motivation en L2.

En s'appuyant sur des paradigmes théoriques de la psychologie motivationnelle et la recherche de motivation en L2, mais aussi sur ses propres recherches empiriques, Dörnyei (2009 : 29) propose ainsi le *système d'auto motivation en L2*, en anglais « The L2 motivational self system », comme un modèle avec trois aspects principaux : le *je idéal* en L2, le *je devrais* en L2, et *l'expérience* de l'apprentissage d'une L2. Le modèle étant lancé en 2005, Dörnyei précise que le *je idéal* a un aspect spécifique car il représente une image idéale du type d'utilisateur d'L2 que l'on aspire à être dans l'avenir : si cet idéal parle une langue étrangère, le *je idéal en L2* est un facteur de motivation puissant pour apprendre une langue étrangère en raison de la volonté de réduire l'écart entre le soi-réel et le soi-idéal. De plus il représente une image idéale de l'utilisateur modèle des langues étrangères. Des études menées par Taguchi, Magid et Papi (2009) ont montré que cette dimension du système d'auto motivation en L2 est en corrélation de manière significative non seulement avec la motivation intégrée, mais elle explique aussi les variances dans l'effort destiné des apprenants. Puisque le *je devrais* concerne les caractéristiques que l'on croit posséder pour répondre aux attentes et d'éviter les possibles conséquences négatives, cet aspect correspond aux motifs instrumentaux plutôt extrinsèques. Avec ceci, il propose en outre que la motivation intégrée peut être redéfinie, non pas comme une motivation à s'identifier avec les membres de la langue cible, mais plutôt comme une motivation pour combler l'écart et la divergence entre le *soi-réel* et le *soi-idéal* (Ortega, 2013 : 186).

Dörnyei (2009 : 22) explique qu'une motivation intégrée est en référence avec la volonté à apprendre une L2 d'une communauté qui est mise en valeur de l'apprenant, de telle sorte que celui-ci peut communiquer avec les membres de cette communauté et parfois même devenir l'un d'eux. Gardner (2001 : 5) caractérise la motivation intégrée comme un reflet d'un véritable intérêt pour apprendre une L2 afin de se rapprocher de l'autre communauté linguistique. À un certain niveau, il implique une ouverture et un respect envers d'autres cultures, le pays cible et leur mode de vie, et à l'extrême cela pourrait impliquer une identification complète avec la communauté étrangère.

L'universalité et la fiabilité du modèle de Dörnyei sont confirmées par des recherches faites par Taguchi et ses collaborateurs, au Japon, en Chine et en Iran pour voir la motivation en L2 des étudiants. Leurs résultats confirment les idées de Dörnyei que la

motivation intégrée peut être vue comme le principe sous-jacent du système d'auto-motivation en L2 et peut-être réédité comme le soi-idéal en L2 (Taguchi *et al.*, 2009).

2.2 Attitude

Lors de mes préparations pour ce mémoire, mes premières pensées étaient que le choix de langue des collégiens norvégiens était fondé sur leurs attitudes envers les langues. Je vais revenir sur les collégiens et leurs réponses plus tard. Gardner (1985a) dit que la motivation est une combinaison d'effort avec le désir d'atteindre l'objectif d'apprentissage de la langue étrangère mais qu'elle reflète aussi les attitudes favorables envers l'apprentissage de la langue. D'après Gardner (2001 : 8) il n'y aurait pas de raison pour que l'un soit indépendant de l'autre en parlant de la notion d'attitude et motivation. Les études faites par Gardner et ses collaborateurs en 1999 ont révélés que les attitudes au lycée étaient directement associées à la motivation actuelle et intégrée. Ils ont également trouvé une association indirecte entre les attitudes antérieures du lycéen, les attitudes actuelles envers le bilinguisme et l'auto-perception de la compétence communicative. Les résultats soutenaient que les relations théoriques posées dans le modèle socio-éducatif et l'attitude qui surgissait dans un milieu socio-culturel ont joué un rôle crucial dans la mise en point de la motivation d'apprentissage d'une L2 (Ortega, 2009). Il est donc facile de voir que les attitudes envers des langues restent pertinentes.

Gardner est soutenu par les études de Naiman, Fröhlich, Stern et Todesco (1978) qui affirment que l'attitude et la motivation étaient dans de nombreux cas les meilleures prédictions de succès dans le domaine d'apprentissage des langues étrangères. Il semblerait que l'attitude puisse être plus importante à certains stades de l'apprentissage que d'autres. En outre, l'attitude positive peut être une condition nécessaire, mais certainement pas suffisante pour le succès. D'après Naiman *et al.* (1978 : 100) les attitudes envers l'apprentissage des langues étrangères jouent un rôle important, peut-être même un rôle plus grand que l'orientation instrumentale et intégrée. Il est généralement reconnu que les attitudes sont fondées sur trois composants : le composant cognitif, affectif et conatif (ou comportemental). Les attitudes se rapportent principalement à des réactions émotionnelles et sont le plus

souvent évaluées en fonction de l'affection associée à des croyances de l'individu (Gardner, 1985a ; 2010). Une différence interculturelle remarquable concerne l'influence de l'attitude à la culture L2 et de la communauté et la promotion d'instrumentalité sur le soi-idéal.

Maegaard (2011) a fait des recherches sur l'attitude envers les langues étrangères parmi les citoyens d'Århus au Danemark. Elle souligne l'importance des stéréotypes qui sont souvent liés aux différents types de langues parlées. Le concept a été principalement développé par Tajfel et fait partie de la théorie de l'identité sociale (Tajfel, 1981 ; Hogg et Abrams, 1988). Les stéréotypes sont décrits par Hogg et Abrams (1988 : 65) comme :

Generalizations about people based on category membership. They are beliefs that all members of a particular group have the same qualities, which circumscribe the group and differentiate it from other groups. A specific group member is assumed to be, or is treated as, essentially identical to other members of the group, and the group as a whole is thus perceived and treated as being.

Les stéréotypes sont des catégories sur des personnes, et ces catégories en général et des stéréotypes, en particulier, sont des raccourcis d'une organisation d'informations spécifiques des pensées (Brislin, 1993). Lors d'une expérience, le répondant fait une évaluation stéréotype. A partir de la langue utilisée le répondant attribue des caractéristiques spécifiques au locuteur, par exemple « grand », « belle », « fiable » etc. Ces caractéristiques sont communes, connues et acceptées par un groupe ou une société. Des techniques pour évaluer cela est mesurable par des tests, en anglais appelée, « matched guise test » où les chercheurs provoquent des descriptions stéréotypées de ce qui est perçu comme un groupe distinctif à une utilisation particulière (Maegaard, 2011).

3 LES LANGUES ETRANGERES DANS LE SYSTEME EDUCATIF EN NORVEGE

L'objectif principal de ce chapitre est de présenter la situation des langues étrangères dans le système éducatif norvégien. Un autre but de ce chapitre est de faire voir le statut des langues étrangères et ce à travers des différentes réformes scolaires de ces dernières années. La première partie portera sur les réformes qui ont été faites, et la deuxième sur les langues étrangères et leur position dans le système scolaire norvégien.

3.1 Les mesures des autorités

Dès 1988, Le conseil des écoles primaires et du collège en Norvège (« Grunnskolerådet ») avait déterminé que la position de la deuxième langue étrangère devait être renforcée. Les recommandations étaient entre autres :

1. Faire de la deuxième langue étrangère une matière obligatoire après une période de développement de cinq ans.
2. L'objectif est que tous les collèges doivent offrir au moins deux langues étrangères en plus de l'anglais.
3. Si le nombre minimum d'élèves choisissant une langue est requis, autrement dit au minimum cinq élèves, alors une classe va être établie.
4. Le nombre de cours s'élèvera à neuf heures par semaine, sur trois ans.

(Speitz et Lindemann, 2002 : 5).

Nous allons voir plus tard les différentes réformes qu'on a proposées pour améliorer la situation des langues étrangères. Le rôle des langues étrangères a changé avec les introductions des réformes mais leur statut peut être vu comme inchangé.

Après la réforme de 2006 « LK06 » et la disparition du cours de travaux pratiques « Praktisk prosjektarbeid », plusieurs écoles ont introduit l'espagnol comme une option de L3 autre que le français et l'allemand, langues dites traditionnelles. Une possible hypothèse sur cette grande popularité de l'espagnol est que beaucoup de jeunes ont eu le sentiment que l'espagnol était une langue nouvelle et moderne : un souffle nouveau et frais. Ils n'auraient pas choisi une deuxième langue étrangère si l'espagnol n'avait pas été introduit.

Dans l'année scolaire 2009-2010 un projet d'essai a été lancé où seize collègues volontaires ont introduit une matière pratique : l'initiation à la vie professionnelle « Arbeidslivsfag » (Regjeringen, 2014), comme alternative au cours de L3 et depuis l'année scolaire 2010-2011 l'expérience a été élargie à 133 écoles (NOVA, 2013). « Nous désirons que les écoles proposent le cours d'initiation à la vie professionnelle de façon permanente, aux élèves qui désirent un enseignement basé sur l'initiation à la vie professionnelle. Cela leur donne une idée sur la formation professionnelle au lycée », dit la secrétaire d'État Birgitte Jordahl. L'initiation à la vie professionnelle est une matière proposée au collège au lieu d'une langue étrangère. Les élèves qui ont participé à ce projet ont dit qu'ils ont eu une journée scolaire plus variée (Regjeringen, 2014).

3.1.1 Réforme éducative de 1974

Avec la réforme éducative de 1974, « Mønsterplan », les langues étrangères changent de rôle. Étant la deuxième langue étrangère (L3), elle est maintenant un sujet facultatif sans examen terminal, et même avec une note finale facultative. De plus, elle ne compte plus pour être admis au lycée (Speitz et Lindemann, 2002). Dans la même période l'anglais est devenu obligatoire (Rudi, n.d.). Puis, deux ans après « Mønsterplan », la réforme lycéenne de 1976 a mis une fin à l'obligation d'apprendre deux langues étrangères (Hellekjær, 2007). Ces deux réformes des années 1970, ont déclenché le déclin du statut des langues étrangères.

3.1.2 Réforme de 1997 – « Reform 97 »

La situation de la deuxième langue étrangère reste inchangée avec la réforme de 1997, car la matière reste toujours facultative, de même que la note finale qui n'est toujours pas un critère d'admission au lycée. Les élèves peuvent notamment, à n'importe quel moment aux cours des années scolaires, choisir de s'arrêter avec la matière en faveur d'une autre matière, ce qui affaiblit la crédibilité des cours de langues étrangères. Les élèves avaient le choix entre les langues étrangères *traditionnelles* : l'allemand et le français ainsi que l'approfondissement en anglais ou le norvégien, mais aussi le cours de travaux pratique « praktisk prosjektarbeid » (Regjeringen, 1996).

L'intention principale de L97 est de renforcer les langues étrangères au collège, car la réforme exige aux écoles de proposer au moins une langue étrangère comme matière : l'allemand ou le français. Mais cela reste qu'une intention, car en vérité la matière de deuxième langue étrangère qui est présentée comme étant pour tous les élèves, ce qui augmente le nombre choisissant une deuxième langue, est paradoxalement et malheureusement caractérisée d'un large pourcentage d'abandon (Carrai, 2014). Cet abandon est dû, d'après Speitz et Lindemann (2002), au fait que les langues détiennent une position généralement faible dans l'école norvégienne, entre autres car le taux de cours par semaine reste bas et le choix de langue est en réalité assez restrictif car la grande majorité des écoles ne proposent que l'allemand.

3.1.3 Décret du Parlement N° 30 (2003-2004)

La situation des deuxièmes langues étrangères est nettement plus faible que chez nos voisins scandinaves mais aussi en Europe en général. La Norvège est l'un des pays nordiques qui introduisent la deuxième langue étrangère le plus tard : à la huitième année (Carrai, 2014). Ce document fait aussi introduire l'idée d'un « avant-goût » des langues à la septième année scolaire. Deux des écoles qui ont participé dans mes recherches ont donné cette possibilité à leurs élèves.

Les cours de langues étrangères ne sont toujours pas obligatoires car les arguments qui sont souvent utilisés contre ces cours se basent sur des perceptions ou impressions que les cours de langues sont des cours théoriques qui sont plutôt adaptés aux élèves qui

ont des qualités particulières et qui s'intéressent aux langues. Cependant le ministère de l'éducation refuse ces arguments car il n'y a pas de preuves scientifiques qui suggèrent que certains sujets sont plus théoriques que d'autres (KD, 2003-2004 : 48). Le rapport mentionne qu'autour de 50% des professeurs d'allemand et français ont les cinquantaines, ce qui peut laisser penser que la façon d'enseigner est moins "moderne" que chez des professeurs plus jeunes, mais ceci n'est que des suppositions.

3.1.4 Document ministériel – *Språk åpner dører* (2005-2009)

Ce rapport met en valeur le besoin de maîtriser d'autres langues que l'anglais, et que ces compétences linguistiques peuvent briser des barrières, créer un meilleur contact et peuvent être une aide pour comprendre l'histoire, la littérature, les codes culturels et sociaux. Ceci peut être acquis si l'apprentissage des langues ne se limite pas qu'à la mémorisation du vocabulaire et de la grammaire (KD, 2007 : 14). Le rapport souligne aussi que l'acquisition d'une autre langue contribue à une compréhension accrue de la langue maternelle, qui à son tour contribue à une connaissance de base sur des constructions et des structures linguistiques. Il est écrit que le gouvernement norvégien souhaite que le plus grand nombre de collégiens choisissent d'apprendre une deuxième langue étrangère. Des mesures ont été prises pour améliorer le statut des langues étrangères notamment par l'introduction de notes finales et que celles-ci compteront pour l'admission au lycée.

Comme dans le décret du Parlement N° 23 (2007-2008), ce rapport mentionne aussi qu'il y a une perception, à l'échelle nationale et internationale, que les élèves dits « faibles » ou les élèves ayant des troubles d'apprentissage devraient se concentrer sur l'apprentissage de leur langue maternelle ou d'autres sujets au lieu d'une nouvelle langue. Un rapport de la Commission européenne de 2005 traite le sujet d'aide et d'adaptation pédagogique pour les élèves ayant des besoins spéciaux, cependant il montre que le pourcentage d'élèves qui ont été diagnostiqués de troubles d'apprentissage varient considérablement d'un pays à l'autre en fonction des critères utilisés (Commission européenne, 2005 : 21).

3.1.5 « Promotion de la connaissance » (LK06) - « Kunnskapsløftet »

Publié en 2005, le document ministériel « Språk åpner dører » peut être vu comme l'introduction au changement de statut des langues étrangères qui va venir avec LK06. Le terme des langues (allemand, français, espagnol etc.) est changé de « deuxième langue étrangère » en « langue étrangère ». En même temps les cours de langue doivent être une option dans chaque collège. La volonté du gouvernement est que le plus grand nombre possible d'élèves choisissent une langue étrangère, elle est identifiable dans la proposition selon laquelle les collèges doivent donner à leurs élèves au moins une des L3 : l'allemand, le français, l'espagnol ou le russe, mais cette réforme est néanmoins mise en question car les collégiens ont la possibilité de changer de matière pendant les premiers mois de la huitième année (KD, 2007) ce qui fait des langues étrangères une matière semi-obligatoire. Il y aura une note finale et cette note aura un impact sur une candidature au lycée, mais finalement le statut de langue reste malheureusement maigre ou inchangé.

Ce programme de 2006 comprend trois domaines principaux : l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère, la communication et langue, culture et société. En ceci, « la Promotion de la connaissance » repose, globalement parlant, sur les mêmes idées que celles du Cadre Européen Commun (Helland, 2011).

3.1.6 Décret du Parlement N° 23 (2007-2008)

Le décret du Parlement N° 30 (2003-2004) a introduit la possibilité aux écoles de commencer avec les langues étrangères avant la huitième année pour que les élèves puissent voir ce que l'apprentissage des langues peut donner. Si la documentation des expériences recueillies par les écoles qui ont testé cette introduction conclut qu'il y a des avantages d'introduire les langues étrangères plus tôt, le Ministère examinera plus tard si cette introduction sera permanente. Le document ministériel « *Språk åpner dører* » (2005-2009) suit le décret du Parlement N° 30 (2003-2004) sur la question d'introduire les langues étrangères plus tôt dans le processus scolaire. Ce processus, qui a débuté en automne 2005, comprenait des instructions et il y a eu une évaluation. Le but de l'évaluation était d'identifier les effets d'apprentissage précoce que des langues étrangères ont eu sur la motivation, comme élément d'une stratégie de

l'apprentissage. Le décret du Parlement N° 23 (2007-2008) propose aussi une introduction de deuxième langue étrangère dès le primaire, et la plupart des élèves demandés étaient favorables à une introduction des langue étrangère plus tôt. Les professeurs ont exprimé qu'ils ont changé d'avis sur la question de ce qui est le mieux adapté pour apprendre une nouvelle langue. Car nombreux étaient ceux qui auraient découvert que les élèves qui n'étaient pas susceptibles de choisir une langue étrangère, s'épanouissaient en vérité dans les cours de langue étrangère. Les directions des établissements scolaires étaient positives et plusieurs proviseurs ont exprimé qu'un début précoce était important pour le profil de leur école (KD, 2007-2008 : 60). Le but principal est que les élèves aient la possibilité d'avoir un petit avant-gout des différentes langues et d'améliorer la vision des langues, pour que les élèves choisissent une langue étrangère au collège.

Le rapport du gouvernement norvégien mentionne un rapport de la Commission européenne (2005) qui concerne l'apprentissage adapté pour les élèves avec des besoins particuliers. Ce rapport fait voir que les langues étrangères ne sont pas nécessairement que pour les élèves doués, mais que les élèves avec plus de difficultés à apprendre bénéficient également d'apprendre une langue étrangère. Le rapport de la Commission met l'accent sur ce point : tout le monde peut apprendre une langue secondaire et ils en tirent un grand profit à un niveau personnel, mais aussi sur le plan éducatif. Il accentue aussi que les élèves avec des difficultés peuvent avoir un grand plaisir aussi de faire connaissance avec plusieurs langues à un niveau basique. En addition au rapport de la Commission européenne le rapport du ministère de l'éducation donne l'exemple sur des études disant que des enfants avec le syndrome de Downs maîtrisent aussi bien le multilinguisme (p.60).

Carrai (2014) critique ce décret (N° 23) en disant qu'il y a des contradictions quand il est expliqué que les langues étrangères sont pour tous, car la réforme éducative de 2006 (LK06) est en désaccord avec ce qui est dit et fait, puisque avec cette réforme il y a des alternatives au cours de langue : des cours d'approfondissement en norvégien ou en anglais, et depuis 2012 aussi l'initiation à la vie professionnelle, un cours pratique (Regjeringen, 2014).

3.2 Les L3 et leur situation en Norvège

Comme nous avons vu dans les chapitres précédents, les langues étrangères ont traversé différentes phases et réformes. Nous allons ici regarder un peu plus près la situation des L3 en général et également la situation de l'allemand et l'espagnol, les deux autres « grandes » langues dans le système éducatif en Norvège.

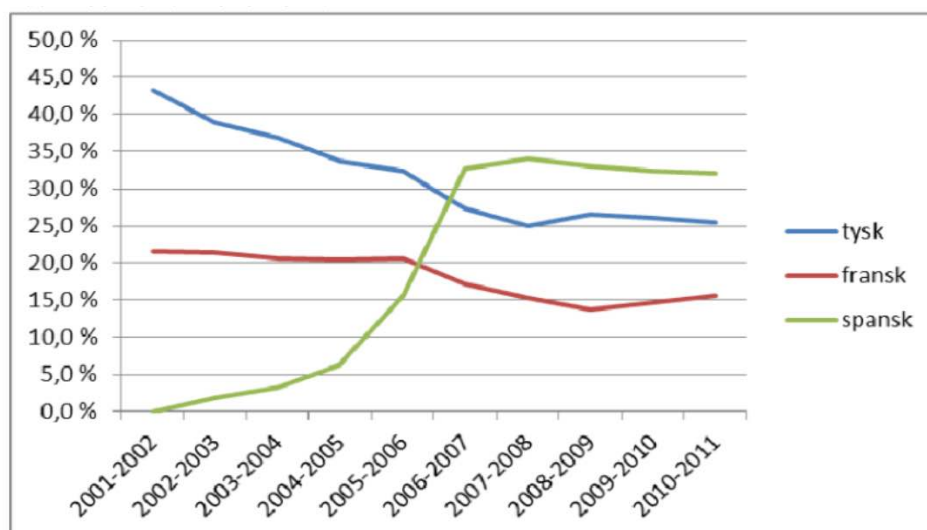


Figure 1 : Pourcentage d'élèves par L3 de 2001-2002 à 2011-2012 (Fremmedspråksenteret, 2011).

En regardant ce graphique de la figure 1 nous voyons la différence entre les langues, leur taux de popularité et le changement de nombre d'élèves dispersé entre les trois plus grandes langues étrangères dans le système éducatif norvégien au collège. Nous voyons que le grand changement intervient en 2006 avec LK06, où l'espagnol devient la langue la plus choisie. L'année scolaire 2004-2005, environ 5% des collégiens norvégiens ont choisi l'option d'espagnol, or seulement deux ans plus tard 2006-2007 le nombre est bien plus grand. Une augmentation phénoménale, en vérité, mais comme nous le verrons plus tard ce n'est pas sans obstacles. En 2012-2013, 76,3% des élèves étaient inscrits dans un cours de deuxième langue étrangère. Depuis 2006-2007 la répartition entre les langues est relativement stable : le français 14,7%, l'allemand 26,4% et l'espagnol 34,9% (Fremmedspråksenteret, 2013). Cependant, ces chiffres doivent être vus en rapport avec l'augmentation des élèves choisissant les cours d'approfondissement en anglais ou norvégien. En même temps le pourcentage d'élèves choisissant le français devient de plus en plus bas étant donné que le français

est proposé comme langue dans de moins en moins d'écoles en Norvège (Doetjes et Ryen, 2009).

Les écoles doivent, d'après la loi norvégienne, donner à leurs élèves la possibilité de choisir l'approfondissement en anglais, norvégien ou lapon comme des alternatives aux langues étrangères. Plusieurs collèges ont aussi introduit une nouvelle matière, l'initiation à la vie professionnelle. En 2012, 21,5% des collégiens suivaient un de ces cours alternatifs et 4,9% avaient choisi le cours d'initiation à la vie professionnelle, qui est en nette augmentation comparé à l'année précédente qui était de 3%. La croissance de ce cours semble être au détriment de l'approfondissement du norvégien et de l'anglais, mais pas pour les L3. Les cours de L3 ont plusieurs défis liés à leur statut précaire et une situation non définie comme matières obligatoires. D'après Carrai (2014 : 54), cela affecte l'attitude des élèves envers ces cours qui est clair si nous regardons les chiffres d'abandon et ce qu'ils mettent en « deuxième rang » par rapport aux autres sujets dans l'école norvégienne.

3.2.1 L'allemand

La Norvège a une longue tradition d'échanges, à la fois économiques et culturels, avec des pays de langue allemande. L'Allemagne a été pour une grande partie de l'histoire un partenaire important pour la Norvège tout comme les pays germanophones comme l'Autriche et la Suisse. Aujourd'hui, l'Allemagne est le pays le plus peuplé de l'Union Européenne, et l'un des partenaires les plus importants pour la Norvège comme pour l'Europe. Au cours de ces dernières années, les industries pétrolière et de gaz ont renforcé ces liens (Fremmedspråksenteret, 2008). En 2013, Jens Stoltenberg, alors premier ministre en Norvège, a exprimé dans une conférence de presse que l'Allemagne était indispensable à la Norvège car il s'agit du principal acheteur de gaz et électricité. D'après lui, la Norvège est dépendante du commerce de gaz avec l'Allemagne et vice versa. L'Allemagne est l'un des plus importants partenaires pour la Norvège, aucun pays n'achète autant de gaz norvégien et la Norvège est à la base de près de trente pour cent du gaz consommée en Allemagne (NRK, 2013a).

La proximité entre la Norvège et l'Allemagne offre d'après Le centre nationale des langues étrangères à Halden (2008) de nombreuses possibilités, non seulement en rémunération et travail professionnel, et mais aussi du point de vue de diversité culturelle. Avant 2006, l'allemand était la langue la plus populaire chez les collégiens en Norvège. En regardant la figure 1, nous voyons que pendant l'année scolaire de 2001-2002 il y avait 43% qui ont choisi l'allemand, cependant avec l'introduction de l'espagnol en 2006-2007 l'allemand et le français ont perdu un grand nombre de collégiens.

3.2.2 L'espagnol

Avec l'introduction de la réforme scolaire de 2006 le LK06 le cours de travaux pratique « Praktisk prosjektarbeid » est supprimé, ce qui donne la possibilité d'une mise en place de l'espagnol comme autre alternative de langue étrangère dans de nombreuses écoles. L'espagnol est vite devenu très populaire. L'introduction de cette langue est la raison principale que le nombre d'élèves choisissant une langue étrangère est augmentée de 60,6% en 2004-2005 à 77,7% en 2006-2007 (Fremmedspråksenteret, 2014). Un grand nombre d'élèves n'auraient probablement pas choisi une langue étrangère si leur école n'avait pas eu cette option. Néanmoins, le Centre nationale des langues étrangères (2014) affirme qu'une partie des collégiens auraient choisi le français ou l'allemand à la place de l'espagnol.

En regardant la figure 1, nous pouvons voir que l'année scolaire 2006-2007 est l'année d'apogée qui entraîne des problèmes majeurs en situation académique, car le nombre de personnes qualifiés pour enseigner l'espagnol est si petit par rapport à la demande, et comme Carrai (2014 : 260) nous l'explique : la qualité des cours peut donc être mise en question. Elle dit aussi que l'espagnol est la langue étrangère où il y a le plus grand pourcentage d'abandon par rapport aux autres langues comme le français et l'allemand, probablement car les élèves croient que l'espagnol va être plus facile que les autres langues. Nombreux sont les collégiens qui disent qu'ils ont choisi l'espagnol car ils passent souvent leurs vacances en Espagne, ou ils l'ont choisi car leurs amis l'ont choisi (Kvittingen, 2014). Carrai (2014) explique qu'en même temps, le cours d'espagnol est le plus populaire, avec 32,4% en 2014-2015, mais aussi le

cours qui a le plus d'élèves qui abandonnent. La disparition de cours pratique a « forcé » les collégiens vers les langues étrangères ou les cours approfondissement, ce qui a causé en grande partie l'augmentation d'élèves en espagnol. Une grande partie aurait peut-être choisi l'espagnol dans tous les cas, tandis que d'autres l'ont choisi parmi les choix qui ne semblaient pas intéressants. L'espagnol semblait comme une matière nouvelle, excitante et plus facile que les autres langues comme le français et l'allemand. Pour nombreux d'entre eux il s'avère que ce n'était pas le cas (Carrai, 2014 : 42).

4 METHODE

L'utilisation d'une méthode, du mot grec *methodos*, signifie « un certain chemin qu'il faut suivre pour atteindre son but ». La méthode scientifique sociale concerne la façon dont nous devons procéder pour obtenir des informations sur la réalité, et particulièrement comment cette information sera analysée, et ce qu'il nous raconte sur les rapports et processus sociaux (Johannessen, Tufté et Christoffersen, 2011). Grâce à la méthodologie nous bénéficions des expériences faites par des chercheurs. Ceci nous permettra de faire un choix approprié pour nos propres études. La méthodologie nous donne un aperçu des différentes méthodes possibles et les différentes conséquences qui viennent avec ce choix (Hellevik, 2000). Le terme « qualitatif » et « quantitatif » réfère à des caractéristiques spéciales : la qualité signifie la nature et réfère à des propriétés des phénomènes, tandis que la quantité concerne la multitude ou le nombre (Johannessen *et al.*, 2011).

La recherche implique plusieurs situations, la précompréhension du chercheur à la l'assemblage de données, du phénomène étudié, l'analyse et de l'interprétation de ces données. Il n'y a pas de simple réponse à la question quelles conditions sont le mieux associées aux caractéristiques de qualité ou de quantité. Le terme *qualité* et *quantité* est désigné par la particularité des données. Il est important de comprendre que les données quantitatives ou qualitatives reflètent les particularités et les qualités des phénomènes étudiés. À la fois un questionnaire et un entretien peuvent donner un aperçu de la façon dont les gens vivent et pensent, la différence restant dans la catégorisation des propriétés (Johannessen *et al.*, 2011).

Critique de l'approche quantitative.

Johannessen et ses collaborateurs (2011) expliquent que le but de la science sociale empirique est d'avoir une meilleure compréhension de l'interaction des lois sociales, telles que les phénomènes naturels qui suivent des lois naturelles. Les méthodes quantitatives sont les mieux adaptées pour atteindre cet idéal de recherche. Ces phénomènes sociaux sont étudiés de l'extérieur, c'est à dire sans que le chercheur intervienne ou participe dans le domaine qui est étudié. Cette méthode de recherche a aussi été critiquée et le débat du positivisme était une conséquence naturelle. La

recherche idéale du positivisme suppose que tous les types de phénomènes, les phénomènes sociaux inclus, peuvent et doivent être étudiés avec la même méthode, à savoir la méthode scientifique. La critique du positivisme a montré que les observations provenant de l'extérieur ne fournissent pas un aperçu de ce qui se passe entre les gens, étant donné que toute action humaine a une dimension de sens. Mais les études quantitatives essayent rarement de tirer des conclusions sur les lois sociales qui conditionnent les actions humaines, par contre les méthodes quantitatives peuvent être utilisées pour étudier la signification contextuelle qui peut exister derrière une action humaine et l'interaction entre humains. Dans la prochaine section je vais expliquer mon choix d'adopter la méthode quantitative.

4.1 Choix de méthode

Le sujet de recherche, l'énoncé du problème et les hypothèses nous guident vers la méthode de recherche la plus convenable pour obtenir des réponses souhaitables. Dans mon cas, je pense qu'une étude de quantité est la plus adaptée pour trouver les différents facteurs qui peuvent influencer les jeunes dans leur choix de L3 au collège. Ce type d'étude est une étude transversale, et Dörnyei (2007 : 78) le définit comme une observation d'une population dans sa globalité, ou d'un échantillon représentatif à, un instant donné dans le temps. Lorsque l'objectif de l'étude est de trouver et mesurer les facteurs qui peuvent avoir un impact sur la motivation des élèves et leurs choix, et aussi comment ceux-ci peuvent être liés les uns aux autres, l'étude transversale est la plus adaptée car elle permet de construire un modèle qui puisse nous montrer comment les variables sont interdépendantes. La raison pour laquelle j'ai choisi une méthode quantitative et transversale est que les études dans ce domaine de langue étrangère en Norvège est rare et comme Carrai (2014) le précise, il y a un besoin en Norvège de recueillir des données quantitatives dans la recherche des langues étrangères en général, et en particulier dans le domaine de la motivation.

Ceci est une étude d'investigation explicative, c'est à dire une recherche sur des phénomènes qui sont premièrement connus et deuxièmement déjà décrits, puis finalement pour lesquels nous devrions comprendre pourquoi les choses sont comme elles sont. Les buts principaux sont de tester une théorie et supporter ou réfuter une

explication (Dufour, n.d). Partant du fait que mes recherches sont explicatives, car elles veulent trouver quelles sont les origines des faits, ici le déclin du français au collège, elles reposent sur des hypothèses qui doivent être testées.

Toutes les études utilisent une méthode pour trouver des données qu'il faut ensuite analyser pour arriver à une conclusion, pour voir si il y a une concordance avec les hypothèses ou pas. Comme je l'ai déjà expliqué dans mon introduction mon objectif principal avec ce mémoire est de voir et d'essayer de comprendre pourquoi le français a perdu sa popularité et ne cesse de régresser parmi les collégiens, où 34,9% d'entre eux choisissent l'espagnol comme langue étrangère et contre le faible pourcentage du français : 14,7% pour l'année scolaire de 2012-2013 (Fremmedspråksenteret, 2013). Les recherches qualitatives concernent des structures et des tendances *-comment* les choses sont -, et les recherches quantitatives se focalisent sur la question en *combien*. Le grand avantage avec cette dernière méthode est qu'elle nous permet de comparer un relativement grand nombre de choses et de phénomènes. Les études quantitatives sont déductives car elles se basent sur des théories déjà connues sur lesquelles nous pouvons établir nos hypothèses, qui ensuite seront confirmées ou réfutées au cours de notre enquête empirique (Litoseliti, 2010).

La méthode quantitative avec un questionnaire exige beaucoup de préparation et de structure, la recherche des données étant plus rigide et posée. S'il n'y a pas assez de préparation avant la récupération des données, beaucoup de données précieuses ne peuvent pas survenir. Et les choses ne peuvent pas être modifiées pas la suite (Johannessen *et al.*, 2011), tandis qu'en utilisant la méthode qualitative il y a plus de flexibilité dans le travail, car la structure n'est pas si rigide que dans la méthode quantitative. Le but n'étant pas de trouver une généralité, mais plutôt d'analyser les réponses données par les informateurs. Les méthodes quantitatives les plus courantes pour obtenir des déclarations verbales sont obtenues par différentes formes de techniques d'interrogations. À la différence des dialogues et des entretiens informels, typique des recherches qualitatives, dans les questionnaires, typique du quantitatif, les questions sont posées d'une manière précise préparée d'avance (Halvorsen, 2003). Dans mon cas je vais proposer un questionnaire qui est auto-administré, ce qui veut dire que le répondant lit les questions lui-même et donne ses réponses. Comme mon questionnaire est destiné à des jeunes je n'ai pas formulé des questions trop ouvertes

car comme nous explique Halvorsen (2003), il faut en effet garder une bonne motivation chez les répondants.

4.2 Les participants

Comme mes hypothèses portent sur la possibilité de généralisation, il faut examiner des données recueillies en largeur, toutes d'après une seule variable (Halvorsen, 2003). C'est pourquoi j'ai choisi de faire une assez large sélection d'élèves au collège. La sélection des groupes d'élèves et le choix des régions ont été faits sur la base de statistiques du Centre national des langues étrangères, mais aussi en fonction de leur proximité avec l'Université d'Oslo. Il s'agit donc d'un choix fait par une auto-sélection (Hellevik, 2000). Car seules les écoles proposant le français, l'espagnol et l'allemand étaient pour moi intéressantes pour mon projet. Dans ces conditions plusieurs écoles s'étaient donc auto-exclues comme potentiels candidats. Comme ce mémoire vise à examiner pourquoi il y a un déclin d'élèves en français au collège, les données devaient venir de la source, à savoir des collégiens. Comme la motivation est un facteur dynamique et qu'elle peut changer, j'ai donc choisi que mes résultats viennent des élèves du 8^{ème} et 10^{ème} année scolaire de différentes écoles et de différentes régions, et ce pour avoir une bonne répartition.

J'ai choisi 4 régions : Oslo et Akershus car ils ont le taux d'élèves choisissant le français le plus important du pays. Ensuite Vestfold, ayant aussi un taux important, puis Østfold qui est ma région natale et qui est en opposition, en nombre d'élèves de français, avec les trois autres (Fremmedspråksenteret, 2013). Car, comme je vais essayer de voir pourquoi il y a un déclin du français au collège je voulais avoir des régions où il y avait une bonne représentation de français comme option dans les collèges. D'une part pour voir ce qu'en pensaient les élèves de français, mais aussi pour avoir la répartition la mieux possible entre les élèves des L3. Dans le choix des établissements, le principal atout était qu'il propose l'espagnol, l'allemand et le français. Ensuite j'ai choisi les établissements les plus accessibles d'Oslo et Akershus, et également de Vestfold et d'Østfold. Lorsque j'ai eu une réponse négative, j'ai dû appeler un autre établissement sur ma liste et qui correspondait à mes critères de sélection. Le choix des groupes d'élèves était fait par l'établissement, en accord avec

les professeurs sur place. Au total 239 élèves ont participé aux recherches entre novembre 2014 et janvier 2015.

4.2.1 Vestfold 2

La raison pour laquelle je me suis déplacée une seconde fois à Vestfold, était que je craignais une falsification des résultats de Vestfold 1. Comme Vestfold est d'après les rapports nationaux une région avec un taux important d'élèves étudiant le français, Vestfold 1 avait un taux trop élevé d'élèves ayant choisi le cours d'initiation à la vie professionnelle au détriment du français. Donc Vestfold 2 était nécessaire.

4.2.2 Perte et taux de réponses

Comme dans toute enquête il peut y avoir des pertes de réponses. Dans chaque classe où je me suis présentée, je leur ai informé qu'il fallait répondre à toutes les questions, mais lorsque le temps est venu de traiter les résultats je me suis malheureusement aperçue que quelques collégiens n'avaient pas suivi mes directives. Comme les questionnaires étaient remplis pendant des cours, le ramassage des questionnaires était aussi fait par les professeurs respectifs et il y a malheureusement quelques feuilles qui n'ont pas été remplies à cent pour cent. Mais les feuilles avec quelques réponses manquantes sont marginales, et elles ont été enregistrées avec un code spécial dans mon programme de statistique SPSS. Par contre les questions avec réponses ont été intégrées normalement dans les résultats.

Je voulais avoir une deuxième école à Oslo pour comparer les différences de motivation et attitude envers les L3, mais j'ai eu sept refus dans cette même partie géographique d'Oslo. Donc au lieu de chercher d'autres écoles dans la capitale je me suis concentrée sur les écoles déjà recensées.

Il y a une petite différence entre le nombre d'élèves de 8^{eme} et de 10^{eme} qui ont participé à mon questionnaire. Le nombre d'élèves en chaque classe de collège est normalement autour de 30, mais lorsqu'il y avait une absence dans le cours, les élèves qui manquaient avaient des réunions individuelles avec leur professeur.

4.2.3 Relation aux sources de données

Les types de sources pour des données principales peuvent être à la fois des répondants et des documents (Halvorsen, 2003), et quand il s'agit des répondants la relation est marquée soit par une proximité ou d'une distance. Souvent il y a des questionnaires remplis sur un site d'internet où il y a une distance entre le chercheur et ses répondants. Pour ma part, je me suis rendu dans les salles de classe en espérant qu'il y ait une semi-relation, essentiellement pour qu'ils s'impliquent plus personnellement dans l'enquête. J'étais parmi eux, passive et silencieuse, mais prête à répondre à leurs questions. Néanmoins, l'approche reste toujours indirecte car le but de l'enquête, en l'occurrence les réponses par rapport à la motivation et l'attitude, reste secret pour les répondants (Halvorsen, 2003). De plus il faut aussi comme Sollid (2002) nous l'explique, faire attention au paradoxe de l'observateur, car étant un chercheur, ou pour ma part une étudiante en master, il y a une différence de puissance, car j'ai plus d'années scolaires derrière moi ce qui implique un savoir plus élevé. Alors les collégiens peuvent ressentir une infériorité. Cependant, je leur ai expliqué que leurs réponses étaient primordiales pour ma recherche.

4.3 Le matériel

Brown (2001 : 6) définit un questionnaire comme ceci :

Questionnaires are any written instruments that present respondents with a series of questions or statement to which they are to react either by writing out their answers or selection from among existing answers.

D'après Litosseliti (2010) un questionnaire est fréquemment utilisé pour mesurer l'attitude et la perception des langues, et c'est un de mes buts principaux, avec la question sur la motivation. Avec les questions sur l'attitude et les motivations, je veux essayer de comprendre pourquoi il y a abandon du français parmi les collégiens norvégiens. Est-ce que l'on pense que le français est plus difficile que les autres langues comme l'espagnol ou l'allemand ? Peut-il y avoir une influence extérieure comme les parents ou les amis ?

Pour la question 12 des élèves de 8^{ème} et la question 15 pour les élèves de 10^{ème}, je me suis basée sur le questionnaire fait par l'étude de Gardner et Lambert (1972 :157) pour voir l'attitude des élèves envers les Français. Au lieu d'utiliser l'échelle de Likert j'ai préférée me servir d'une échelle sémantique qui ressemble à la leur. Le répondant à seulement besoin de placer une croix sur une ligne entre deux antonymes par exemple *moderne – démodé*. Par conséquent les répondants n'ont pas besoin de donner une explication ou un aveu (Dörnyei, 2010). Oppenheim (1992 : 239) soulève un point intéressant concernant le contenu des échelles sémantiques. Il accentue qu'il est possible, et souvent utile, d'inclure des paires adjectivales et même, ce qui est apparemment sans importance peut l'être, comme par exemple *masculin / féminin* par rapport à une marque de cigarettes. Oppenheim continue à dire que par leurs approches plus imaginatives, ces échelles peuvent être utilisées pour couvrir des aspects où les répondants peuvent difficilement y mettre des mots, si elles reflètent une attitude ou un sentiment.

Un point technique important concernant la construction de ces échelles sémantiques, est que les positions des adjectifs dits positifs ou négatifs ne doivent pas être positionnés dans la même colonne de gauche (positive) à droite (négative). Elle peut varier (Gardner Lambert, 1972 ; Aiken, 1996 ; Dörnyei, 2010). Mais étant donné que mes questionnaires étaient destinés à des collégiens, j'ai finalement fait le choix de mettre les adjectifs dits positifs dans une même colonne et les adjectifs dits négatifs dans l'autre, pour pouvoir garder leur concentration, de sorte qu'il me donne des réponses les plus fiables possibles, par exemple :

9. Quelle est ton impression – de l'espagnol

Moderne	:_:_:_:_:_:_:_:_:_:_:_:	Démodé
Facile	:_:_:_:_:_:_:_:_:_:_:_:	Difficile
Snob	:_:_:_:_:_:_:_:_:_:_:_:	Moins snob

10. Quelle est ton impression – de l'allemand

Moderne	:_:_:_:_:_:_:_:_:_:_:_:	Démodé
Facile	:_:_:_:_:_:_:_:_:_:_:_:	Difficile
Snob	:_:_:_:_:_:_:_:_:_:_:_:	Moins snob

Chaque langue, l'allemand, l'espagnole et le français, ont eu les mêmes échelles sémantiques et tous les élèves ont dû rapporter leurs impressions de chaque langue. De sorte que j'ai eu la possibilité de voir si un groupe d'élèves avaient plus d'impressions négatives sur une des autres langues. Par exemple est-ce que les élèves d'allemand pensent que le français est plutôt snob ? Et en le comparant avec ce qu'ils ont répondu face à leur propre langue, est-ce que les élèves d'allemand pensent que l'allemand est moins snob que le français ? Un inconvénient avec un questionnaire aux choix multiples est la possibilité qu'il y ait une ambiguïté dans l'interprétation des réponses (Wikipedia, 2014).

4.4 La réalisation

Le ramassage des données était effectué à un moment convenu dans un cours commun, par exemple d'histoire ou de géographie. Les élèves ont utilisé entre 5 et 15 minutes. Les élèves ont dû répondre à toutes les questions.

4.5 Traitement des données

Pour traiter mes résultats le plus correctement possible je me suis servi du programme statistique SPSS Statistics. Toutes les réponses ont été codées, et les mêmes réponses ont eu le même code. Pour retrouver les réponses, chaque questionnaire a été numéroté en SPSS et sur la feuille respective. Comme j'ai mentionné dans le chapitre 4.2.2, il y a eu des questions sans réponse, elles ont été codées par le chiffre « 9 ». Ainsi quand j'ai voulu avoir des pourcentages pour une question précise j'ai eu deux colonnes dans mon tableau : Pourcentage et pourcentage valide. Ce dernier est la moyenne des réponses données. Ainsi les jeunes qui n'avaient pas répondu à une question étaient exclus dans le calcul pour que j'aie un résultat valide des réponses données.

4.6 Validité

Mesurer la motivation a pour but de nous aider à comprendre les opinions et les attitudes des répondants, ce qui constitue le fondement même pour la validité de l'étude. La validité n'est pas un attribut propre au questionnaire comme méthode de recherche, mais il s'agit d'avoir des conclusions souhaitables pour pouvoir tirer des résultats valides. En d'autres mots, il s'agit de savoir si le procédé de mesure est suffisante et pertinent par rapport aux objectifs de l'enquête.

Hellevik (2000) nous explique que la validité concerne la pertinence des données qui en un deuxième temps dépend des erreurs de mesure soit systématiques ou aléatoires. La validité peut aussi être expliquée par la pertinence et si les données représentent assez bien le phénomène qui est étudié (Johannessen *et al.*, 2011).

4.7 Fiabilité

La fiabilité est liée à la précision des données de l'enquête, de quelle façon elles sont utilisées, de la manière dont elles sont recueillies et comment elles sont traitées (Johannessen *et al.*, 2011). Et ce également pour connaître l'absence d'erreurs aléatoires (Hellevik, 2000).

5 RESULTATS ET ANALYSES

Dans ce chapitre je vais présenter les résultats de mes recherches. Comme mon mémoire a une limitation de pages et que j'ai plusieurs variables pour avoir des différentes visions, j'ai dû faire un choix pour présenter les résultats qui me semblaient les plus intéressants. Tous mes chiffres sont pris soit du programme statistique SPSS ou par des sites officiels norvégiens sur l'éducation. Les chiffres nationaux viennent du site internet de la direction d'éducation (Utdanningsdirektoratet, 2014).

5.1 Qui fait partie de ma sélection

Ma sélection compte une totalité de 239 collégiens et collégiennes, et chaque collègue qui y a participé, eut une classe de la huitième année et une classe de dixième.

Tableau 1 : Ma sélection.

Année scolaire	Nombre	Pour cent
8 ^{ème}	126	52,7
10 ^{ème}	113	47,3
Total	239	100

Nous voyons ici la répartition des collégiens par rapport au niveau scolaire, et dans mes recherches il y a une petite majorité de collégiens de huitième qui comptent 52,7%, et de dixième 47,3%. Cette légère différence s'explique par le fait que plusieurs des élèves de 10^{ème} avaient des réunions individuelles avec leur professeur principal.

Regardons maintenant la répartition des élèves dans chaque matière. Comme je l'ai déjà mentionné, les écoles dont je me suis servi devaient proposer les trois plus grandes langues étrangères comme option : l'espagnol, le français et l'allemand. J'ai mis mes chiffres à côté des chiffres nationaux de répartition, pour les comparer :

Tableau 2 : Partition d'élèves en L3, sélection et niveau national (2014/2015).

Langue à présent	Sélection, chiffre	Sélection, pour cent	Échelle nationale, pour cent
Français	55	23	13,4
Espagnol	91	38,1	33,4
Allemand	51	21,3	27
App. anglais	11	4,6	15,8
App. norvégien	2	0,8	4,1
Initiation à la vie pro.	29	12,1	6,9
Total	239	100	100

La différence entre ma sélection et les chiffres nationaux est qu'il y a un plus grand nombre qui a choisi le français, 10% de différence. Une différence tout aussi grande entre mes chiffres et les chiffres nationaux apparaît dans le cours de approfondissement d'anglais, mais ma sélection a aussi presque le double du niveau national en vue du pourcentage dans la matière d'initiation à la vie professionnelle « arbeidslivsfag ».

5.1.1 Répartition des matières

Penchons-nous un peu plus sur la répartition des matières par rapport aux écoles participantes. Comme les élèves sont anonymes j'ai aussi laissé les écoles être anonymes et elles sont identifiables par leur région, car ce n'est pas les écoles qui sont le principal centre d'intérêt. Les carreaux sans chiffre dans les colonnes des sélections sont vides du fait qu'il n'y avait pas d'élèves qui avaient cette matière.

Tableau 3 : Répartition des élèves par matières dans la sélection (S) (N=239) et la répartition régionale (R) en pour cent.

	Akershus		Oslo		Vestfold			Østfold	
	S	R	S	R	S1	S2	R	S	R
Français	21,6	19	29,8	23	8,7	33,3	18,3	22,6	13,3
Espagnol	37,3	36	48,9	35,5	28,3	33,3	35,4	41,5	29,6
Allemand	39,2	28,2	19,1	21,4	17,4	11,9	24,5	17	28,4
App. en norvégien	2	2,9	-	4,2	10,9	-	4,3	-	4,6
App. en anglais	-	11,2	2,1	18,1	2,2	-	13,5	9,4	14,3
Initiation à la vie professionnelle	-	3,8	-	0,2	32,6	21,4	6,5	9,4	4,6

Il est plus facile ici de voir la répartition des langues, et nous voyons qu'au collège d'Akershus, de ma sélection, il y a presque une égalité entre l'espagnol et l'allemand. Quant à Oslo c'est le français qui est la deuxième plus grande langue, de même à Østfold. Nous pouvons aussi voir que les deux premières écoles (Akershus et Oslo) n'ont aucun élève avec le cours d'initiation à la vie professionnelle. Cela dit, Vestfold 1 a un large pourcentage d'élèves choisissant cette matière plus pratique. Vestfold 2 a aussi un grand nombre d'élèves en cours d'initiation à la vie professionnelle. Nous voyons que les écoles de la capitale ou près de la capitale favorisent plus les langues (L3 : français, espagnol, allemand) que les autres écoles dans ma sélection.

Si nous regardons la répartition des matières par rapport aux sexes, nous pouvons voir qu'il y a une majorité de filles dans une matière et une grande majorité de garçons dans d'autres.

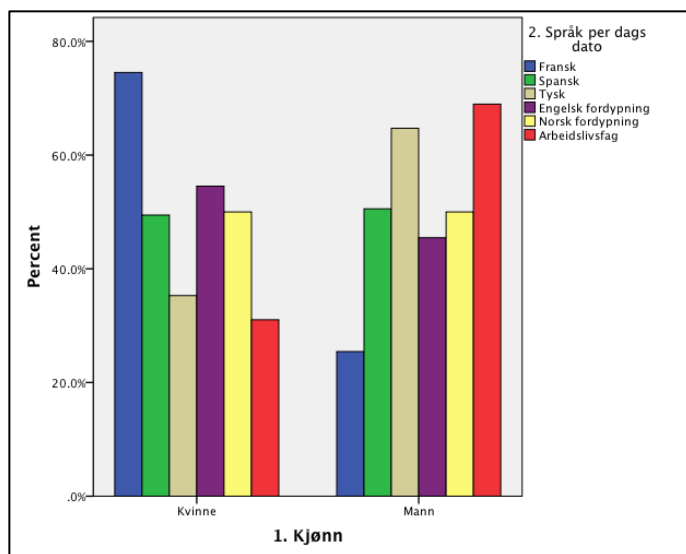


Figure 2 : Partition des langues par rapport aux sexes

La figure 2 nous fait voir que presque 75% des élèves en français sont des filles, contrairement à l'allemand où la majorité des élèves (environ 70%) sont des garçons. Nous voyons aussi dans le schéma ci-dessus que beaucoup plus de garçons choisissent le cours d'initiation à la vie professionnelle. En espagnol, il y a une parité entre les sexes.

5.2 Options et choix

Dans mon questionnaire, les élèves ont eu des questions reposant sur leurs choix de matière, les choix auraient-ils été différents s'ils avaient pu remonter le temps pour changer leur premier choix ? Le tableau ci-dessous fait part des choix des élèves des différentes matières :

Tableau 4 : Nouveaux choix en 8^{ème} année, en chiffre.*

	Langue à ce jour	Si renouvellement du choix
Français	27	20
Espagnol	44	38
Allemand	20	21
Approfondissement en anglais	7	20
Approfondissement en norvégien	1	2
Initiation à la vie professionnelle	14	9
Total	113	113

**Seulement les élèves de 10^{ème} ont eu cette question*

Nous voyons que s'ils avaient eu la possibilité, 7 élèves de français et 6 élèves d'espagnol auraient choisi une autre matière en 8^{ème}, et 13 élèves auraient plutôt choisi l'approfondissement d'anglais.

La question 5 du questionnaire des élèves de 10^{ème}, concerne les raisons possibles pour certains élèves qui choisissent d'abandonner les cours de langue. Ils ont eu six cases avec la possibilité d'en cocher plusieurs.

Tableau 5 : Possible raison d'abandon.*

Cause d'abandon	Nombre (N)	Pour cent (%)
Pas d'abandon	35	31
Devoirs	14	12,4
Plus difficile qu'attendu	36	31,9
Le professeur	21	18,6
La disposition des cours	22	19,5

**Seulement les élèves de 10^{ème} ont eu cette question.*

Sur les cinq cases possibles, 31,9% des élèves ont coché qu'ils pensaient que l'abandon des cours de langue pouvait être dû au fait que les cours étaient plus difficiles qu'attendus. Sinon, 31% des élèves indiquent qu'il n'y a pas d'abandon. Regardons maintenant les possibles raisons, mais en rapport aux groupes d'L3.

Tableau 6 : Possible raison d'abandon par groupe de L3, en pour cent.*

Cause d'abandon (%)	Français	Espagnol	Allemand
Pas d'abandon	26,9	42,9	31,6
Devoirs	14,8	11,9	10,5
Plus difficile qu'attendu	44	35,7	36,8
Le professeur	22,2	16,7	31,6
La disposition du cours	15,4	28,6	10,5

**Seulement les élèves de 10^{ème} ont eu cette question.*

Il y a une nette différence entre les groupes concernant l'abandon des cours de langue. Et 42,9% des élèves d'espagnol expriment qu'il n'y a pas d'abandon dans leur classe. Nous pouvons aussi voir qu'il y a un pourcentage qui est significativement plus élevé si nous regardons la raison numéro trois que le cours est plus difficile que les élèves avaient attendu, et ce pourcentage est le plus élevé chez le groupe des élèves de français avec 44%, où la moyenne était de 31,9% (cf. tableau 5). C'est aussi le groupe de français qui pense qu'une raison pour laquelle des élèves abandonnent le cours est dû au professeur (22,2%), mais l'augmentation est bien plus significative chez le groupe d'allemand par rapport à la moyenne vue dans le tableau 5 où nous avons vu que seulement 18,6% des élèves pensaient que le professeur pouvait être une des raisons d'abandon, mais 31,6% des élèves d'allemand le pense.

Une des questions dont j'attendais avec impatience les réponses était la question numéro 7 (pour ceux de 8^{ème}) et 10 (pour ceux de 10^{ème}), où les élèves devaient répondre si la matière L3 devenait facultative est-ce qu'ils la choisiraient ?

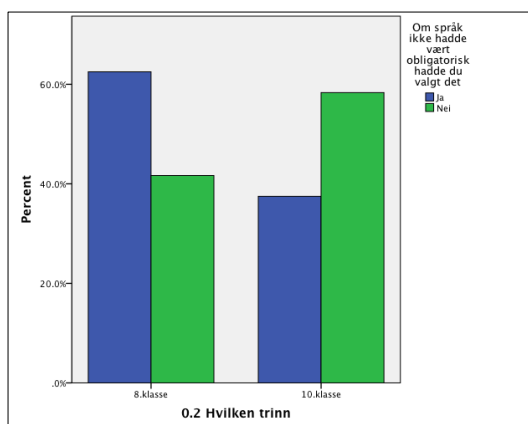


Figure 3 : Si les L3 étaient facultatifs par rapport aux niveaux scolaires.

Nous voyons qu'il y a une différence entre les élèves de 8^{ème} année où un peu plus de 60% des jeunes disent qu'ils choisiraient une L3 même si le cours était facultatif. Néanmoins, il y a un changement d'attitude après deux ans d'enseignement où un peu moins de 40% des jeunes en 10^{ème} choisiraient une L3. Y-aurait-il eu une différence entre les sexes concernant cette même question ?

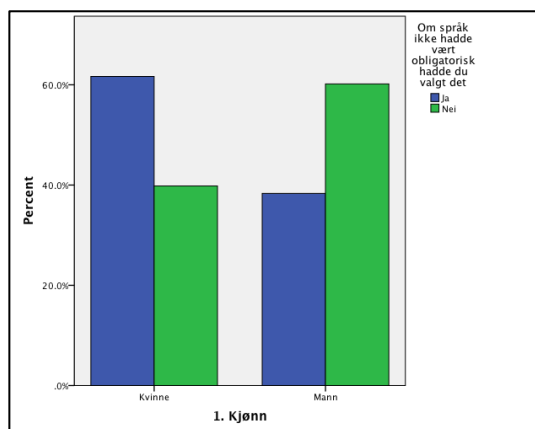


Figure 4 : Si les L3 étaient facultatifs par rapport aux sexes.

La majorité des jeunes qui ont dit qu'ils auraient choisi un cours de langue étrangère même si c'était facultatif sont des filles, à 60%. Cette différence entre les sexes va être traitée plus tard.

Influences

Depuis quelques années les jeunes ont plus de possibilité et choix sous forme de nombre de chaînes télévisées proposées, et avec ceci il y a une augmentation des

séries américaines et de diffusion de football espagnol. Depuis janvier 2015 TV2 Sumo (chaîne payante) propose des matchs espagnols en plus à la chaîne MAX qui a commencé en 2012 (VG, 2012). Partant de ces faits je voulais savoir si les élèves pensaient que les séries télévisées, la musique et le sport pouvaient avoir une influence sur leur choix de langue. Voyons le résultat ci-dessous :

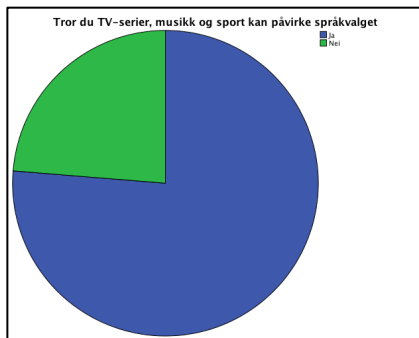


Figure 5 : Possible influence des séries télévisées, la musique et le sport sur le choix de langue.

Presque $\frac{3}{4}$ des élèves pensent que les séries télévisées, la musique et le sport peuvent influencer le choix de langue. Et si nous regardons la figure 6 nous voyons la différence répartie entre les sexes :

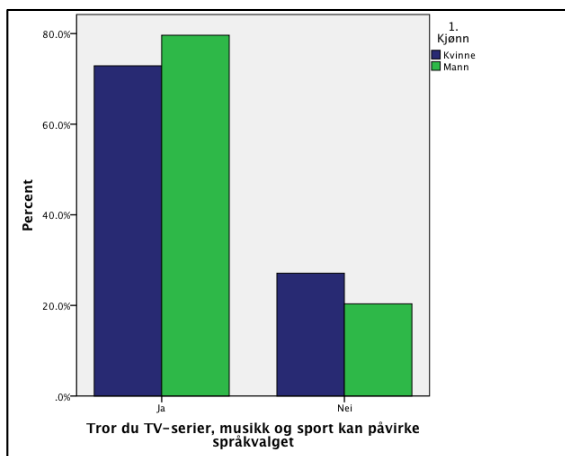


Figure 6 : Répartition entre les sexes sur l'influence des séries télévisées, la musique et le sport.

Près de 70% des filles ont répondu qu'elles pensent que le choix des collégiens est influencé par un facteur extérieur comme la télé ou la musique et environ 80% des garçons sont du même avis.

Comme tout le monde ne choisit pas la même langue, il y a souvent différentes raisons. Partant, pour la question qui porte sur les facteurs qui ont pu influencer leurs choix de langue, ils ont eu plusieurs possibilités de réponses. Le tableau 7 présente les trois grandes langues et les choix des élèves :

Tableau 7 : Les raisons du choix qui a été fait face aux langues, en pour cent.

Les raisons des choix (%)	Élèves en français	Élèves en espagnol	Élèves en allemand
Musique/sport	5,5	14,3	9,8
Parents	29,1	12,1	43,1
Choix populaire à l'école	3,6	13,2	2
Pouvoir communiquer avec les habitants du pays cible	36,4	37,4	21,6
Travail	14,5	28,6	52,9
La plupart des amis l'ont choisi	7,3	11	3,9
Les autres langues avaient l'air plus difficiles	7,3	26,4	23,5

Chez les élèves de français nous voyons que 29,1% d'entre eux disent que leur choix de langue est influencé par leurs parents, puis nous pouvons voir que la plus grande partie d'entre eux (36,4%) disent aussi avoir choisi le français pour communiquer avec des francophones. À peu près le même pourcentage (37,4) des élèves d'espagnol disent que le fait de communiquer avec les habitants est un facteur majeur dans leur choix. Toutefois 26,4% des élèves d'espagnol disent aussi qu'ils ont choisi cette langue car les autres options leur paraissent plus difficiles. Contrairement aux élèves de français (14,5%), presque 30% des élèves d'espagnol ont choisi cette langue pour leur vie professionnelle future, contrairement aux élèves d'allemand où un sur deux a fait ce même choix, mais ils sont aussi, à 43,1%, influencés par leurs parents, et 23,5% à penser que les autres langues semblent plus difficiles.

5.3 Motifs et motivation

Comme je l'ai déjà expliqué dans le chapitre 2.1, la motivation est essentielle dans l'acquisition d'une L3. Regardons ce que les différents élèves ont dit sur leur motivation. Ils ont ici aussi eu la possibilité de cocher plusieurs cases.

Tableau 8 : Les facteurs de motivation pour apprendre la langue, en pour cent.

Ce qui te motive (%)	Élèves en français	Élèves en espagnol	Élèves en allemand
Communication	76,4	78	74,1
Avoir une bonne note	27,3	46,2	47,1
Travail	23,6	24,2	56,9
Faire plaisir aux parents	9,1	8,8	15,7
Pas spécialement motivés	16,4	14,3	9,8

Environ 4 sur 5 des élèves, peu importe leur choix de langues (français, espagnol, allemand), disent que leur motivation vient de la possibilité de communiquer avec les habitants de leur langue cible respective. Les élèves de français ne sont pas particulièrement motivés par la possibilité d'avoir une bonne note, 27,3% à l'encontre des élèves d'espagnol, 46,2% et des élèves d'allemand 47,1%. Presque 60% des jeunes qui ont choisi l'allemand, disent qu'un travail plus tard est un facteur de motivation, et sur les 55 élèves qui ont choisi le français (voir tableau 2) 16,4% disent qu'ils ne sont pas spécialement motivés.

La dernière question dans mon questionnaire était la seule question qui était formulée ouvertement où les élèves pouvaient s'exprimer librement. Je voulais savoir pourquoi un grand nombre de jeunes ne choisissent pas le français.

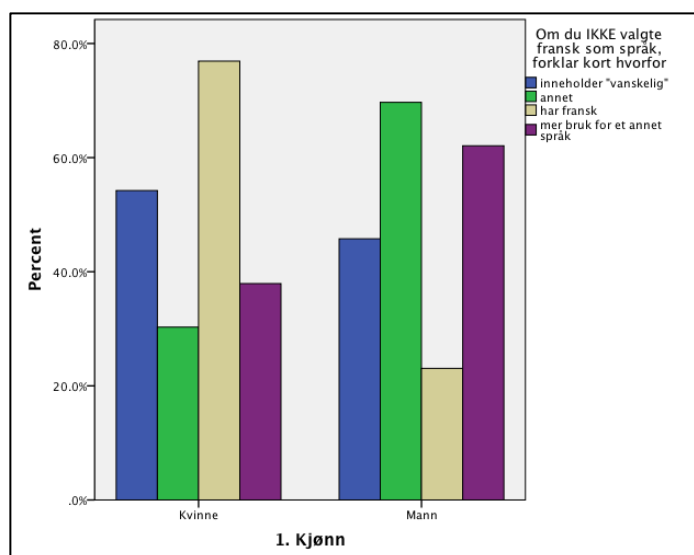


Figure 7 : Les raisons pour ne pas avoir choisi le français, en rapport aux sexes.

Plus de 50% des filles qui n’avaient pas choisi le français comme option ont mentionné de leur propre gré le mot *difficile* pour expliquer leur choix, et 6 garçons sur 10 ont expliqué qu’ils auraient plus d’utilité de l’une des autres langues proposées. « Autres » est un rassemblement d’autres réponses que les élèves avaient exprimé. Si nous mettons les élèves par groupes de matière, les résultats sont comme ceci :

Tableau 9 : Les raisons données pour ne pas avoir choisi le français par groupement de matière, en pour cent.

Pourquoi pas le français (%)	Espagnol	Allemand	App. Anglais	Initiation à la vie p.
Difficile	49	52	27	29
Autres	37	26	27	67
Plus besoin d'une des autres langues	13	22	46	4

Nous voyons que ce sont les élèves d’espagnol (49%) et d’allemand (52%) qui ont mentionné qu’ils n’avaient pas choisi le français car c’était une langue *difficile*. Les élèves d’approfondissement d’anglais ont dit à 46% qu’ils avaient plus besoin d’une autre langue que le français, et les élèves du cours d’initiation à la vie professionnelle sont presque 70% à avoir donné d’autres explications de ne pas avoir choisi le français, ce qui va être d’avantage élaboré dans le chapitre 6.5.

5.4 Impressions, attitudes et stéréotypes

Pour comprendre les tableaux 10, 11 et 12 il faut une petite explication : Ces tableaux sont le résultat des questions sur les impressions de langue avec une échelle sémantique. Chaque langue a eu le même schéma et les mêmes antonymes. Voici un exemple :

	1	2	3	4	5	6	7	
<i>Moderne</i>	:	:	:	X	:	:	:	<i>Démodé</i>
<i>Facile</i>	:	X	:	:	:	:	:	<i>Difficile</i>
<i>Peu de travail</i>	:	:	:	:	:	:	X	<i>Beaucoup de travail</i>

Sur la première échelle sémantique (Moderne vs Démodé) on observe une croix dans la case 4, elle est au centre de l'échelle, ce qui veut dire que la personne pense que la langue en question n'est ni moderne ni démodée. Ensuite, sur la deuxième échelle (Facile vs Difficile), la croix est mise dans la première case, case 1, ce qui veut dire que la personne pense que la langue est très facile. Et sur la troisième échelle (Peu de travail vs Beaucoup de travail) la croix est mise dans la case la plus à droite, case 7, ce qui veut dire que la personne pense qu'il faut beaucoup de travail pour apprendre la langue en question. Ainsi, dans les tableaux ci-dessous les chiffres représentent la moyenne des résultats et je les ai séparés par groupe de langue. Le premier chiffre du tableau 10 dans la case des élèves en français indique en moyenne que la langue française est 3,1, sur l'échelle où 1 est le plus positif et 7 le plus négatif.

Le tableau 10 concerne les impressions de la langue française dans les différents groupes d'élèves :

Tableau 10 : Impressions de la langue française.

Langue française	<i>Élèves en français</i>	Élèves en espagnol	Élèves en allemand	
	1			7
Moderne	3,1	3,4	3,9	Démodé
Facile	4,8	5,7	5,9	Difficile
Peu de travail	5,5	5,8	6	Beaucoup de travail
Intéressant	3,2	3,9	4,2	Ennuyeux
Utile	3,1	3,5	4	Inutile
Snob	3,5	2,7	2,8	Moins snob

Si nous regardons de plus près, les élèves d'allemand ne sont pas du même avis que les élèves de français, et ne pensent pas que le français est aussi moderne car ils ont une moyenne de 3,9. Les élèves d'espagnol et d'allemand pensent aussi que la langue française est plus difficile que les élèves ayant choisi le français.

Le tableau 11 nous donne les impressions de la langue espagnole des différents groupes d'élèves :

Tableau 11 : Impressions de la langue espagnole.

Langue espagnol	Élèves en français	<i>Élèves en espagnol</i>	Élèves en allemand	
1				7
Moderne	3,2	3,1	3,5	Démodé
Facile	4	4,2	4,4	Difficile
Peu de travail	4,2	4,8	4,8	Beaucoup de travail
Intéressant	3,6	3,2	3,6	Ennuyeux
Utile	3,2	2,6	3,6	Inutile
Snob	4,4	5	4,5	Moins snob

Nous voyons par exemple que les élèves de français et allemand ne pensent pas que l'espagnol est aussi utile que les élèves qui ont choisi l'espagnol. Néanmoins, ils sont du avis que l'espagnol est plus utile qu'inutile.

Tableau 12 : Impressions de la langue allemande.

Langue allemand	Élèves en français	Élèves en espagnol	<i>Élèves en allemand</i>	
1				7
Moderne	4,7	4,9	4,2	Démodé
Facile	3,7	4,6	4,1	Difficile
Peu de travail	4,2	4,8	5,1	Beaucoup de travail
Intéressant	4,4	4,7	3	Ennuyeux
Utile	3,2	3,2	2,3	Inutile
Snob	5,1	5,1	5,1	Moins snob

Une explication plus détaillée de ces trois tableaux va suivre dans le chapitre 6.6.1.

Le tableau 13, ci-dessous, nous montre les résultats de la question 12 (8^{ème} année) ou 15 (10^{ème} année), sur leurs impressions des collégiens envers les Français. Peu importe leur choix de langue ils ont tous dû répondre à cette question.

1 2 3 4 5 6 7

Ouvert :__ : __ : __ : __ : __ : __ : __ : Fermé

1 est « Ouvert » et 7 est « Fermé » et si l'élève a coché la case numéro 4 il pense que les Français sont ni « Ouverts » ou « Fermés ». Les chiffres, ci-dessous, représentent la moyenne des réponses possibles (entre 1 et 7) concernant les Français :

Tableau 13 : Impressions des Français.

Impression des Français	Élèves en français	Élèves en espagnol	Élèves en allemand	
1				7
Ouvert	3	3,7	3,9	Fermé
Aimable	2,4	3,3	3,5	Moins aimable
Raffiné	2,4	2,8	3,1	Moins raffiné
Intelligent	2,7	3	3,4	Stupide
Beau/Belle	3	2,9	3,5	Moche/laid
Poli	1,7	2,6	3,1	Impoli
Honnête	3,1	3,5	3,8	Malhonnête
Réussite	3	3,2	3,4	Moins de réussite
Gai	3	3,3	3,7	Rude
Populaire	3,4	3,2	3,5	Moins populaire
Travailleur	2,8	3,5	3,5	Moins travailleur
Amusant	3,4	3,9	4,3	Ennuyeux
Humble	4	4,3	4,7	Arrogant
Séduisant	3	3,6	3,6	Moins séduisant

En premier lieu, nous pouvons voir que les élèves d'allemand ont ici en général la moins bonne impression des Français en moyenne, sauf si nous regardons la dernière ligne où les élèves d'espagnol et d'allemand sont du même avis. Les élèves d'allemand sont aussi ceux qui pensent que les Français sont les plus arrogants (4,7), même si la moyenne des réponses n'est pas à 7 qui est la case d'arrogance proprement dite. Une autre généralité, surprenante, concerne l'impression positive générale des élèves de français envers les Français

6 DISCUSSION

Après avoir revu les résultats de l'enquête, je vais en proposer une discussion dans ce chapitre. Je vais en premier lieu discuter les questions du questionnaire et dans un deuxième temps regarder la validité et la fiabilité de mes données, mais aussi répondre à mes hypothèses et ma question de recherche.

Pour des raisons de structure, je vais maintenant présenter la théorie de Jacquelynne Eccles car je vais me référer à elle et sa théorie sur les choix de fille et de garçon dans différents chapitres. Sa théorie a quatre principes de base et d'après Eccles (2007) le choix des sujets des élèves est régi par a) un sentiment de maîtrise, b) l'utilité de l'objet pour l'élève, à la fois à court et à long terme, c) les rôles liés au sexe (masculin/féminin) et d) les efforts nécessaires à l'apprentissage d'une langue.

6.1 La répartition des matières

Nous allons ici voir la répartition des cours de choix (les L3, les cours d'approfondissements ou l'initiation à la vie professionnelle), par rapport aux régions participantes et aux sexes, et quelle peuvent être les raisons de la différence de popularité des matières en rapport aux sexes et aux régions.

6.1.1 En rapport aux régions

Pour comprendre pourquoi il existe une différence entre la capitale et le reste du pays quant au choix des langues, nous allons étudier les divers facteurs proposés par Bourdieu et Maslow. D'après Bourdieu (1979) les choix alimentaires, musicaux, ou encore sportifs, sont entre autres liés à la classe sociale. Le goût ne serait donc pas une question de caractéristiques individuelles ou de style personnel, mais en rapport avec la classe à laquelle nous appartenons. Il y aurait une reproduction des pensées, et Bourdieu insiste sur l'importance des facteurs culturels et symboliques. Dans son œuvre *La Distinction* il précise qu'il existe trois goûts : le goût légitime, le goût moyen et le goût populaire (Bourdieu, 1979), et que ces goûts seraient utilisés pour se

distinguer des « autres ». La Norvège n'est pas un pays où il existe une grande différence entre les classes sociales contrairement à la France, mais il y a une différence entre Oslo et ses environs avec le reste du pays. On trouve dans la capitale une forte densité de diplômés de l'enseignement supérieur et de revenus élevés par rapport au reste du pays. Nous pouvons donc estimer qu'il y aurait un petit groupe, une « élite » dans la capitale, et, selon Bourdieu c'est le groupe d'« élite » qui détermine ce qui est un goût « légitime ». Nous naissons dans une société de structure qui a tendance à influencer nos choix. Abraham Maslow est connu pour son explication de la motivation par la hiérarchie des besoins, souvent représentée par une pyramide des besoins, pour parvenir à un accomplissement de soi. Et une partie pour y parvenir est de trouver des gens qui partagent les mêmes passions et convictions. Le statut et l'image personnelle sont aussi importants, et le fait d'avoir la connaissance d'une langue étrangère pourrait les renforcer. Ces deux visions peuvent être associés, car les goûts de Bourdieu et les besoins selon Maslow, montrent qu'il y a un souhait commun de trouver un groupe qui partage les mêmes passions et convictions. La France est vue comme un pays où l'on apprécie le bon goût, la bonne nourriture, le bon vin, c'est un pays raffiné en matière de culture et d'art. Nous pouvons donc penser que c'est une raison possible pour affirmer que le français reste toujours aussi important dans la capitale et ces environs. Nous pouvons aussi imaginer que la coutume de la loi de Jante d'Aksel Sandemose joue un rôle dans les choix de langue, car souvent les gens de la capitale sont vus comme « collet monté » et raffinés tandis que les régions rurales se sentent moins raffinées et ne veulent pas être prises pour l'être non plus. Avec l'identification et la distinction nous pouvons penser que les jeunes qui choisissent l'allemand, parce que c'est une langue germanique, et que la culture et les valeurs ont beaucoup de similitudes avec la culture norvégienne. L'allemand peut être considéré comme une langue plus « réaliste », et le français plus romantique comme nous allons voir plus tard, et que les jeunes ne veulent pas choisir la langue que les « snobs » de la capitale choisissent.

Le français est, comme nous l'avons vu dans le tableau 10, considéré comme une langue difficile par les collégiens. Les impressions seront les mêmes si l'on demande à un passant dans la rue. Une autre raison pour laquelle il y a moins d'élèves qui choisissent le français dans les moins grandes villes vient aussi du fait que le français

n'est en réalité pas proposé comme option dans tous les départements de la Norvège (Fremmedspråksenteret, 2013; 2014 ; Helland, 2011). Et comme nous l'avons pu voir dans le tableau 3, avec la répartition des matières en rapport aux régions, le français était la deuxième plus grande langue dans ma sélection à Østfold à 22%, et seulement à 13,3% pour la totalité de la région. Il est donc discutable si cette mauvaise tendance du français est aussi due au nombre d'écoles qui proposent cette langue comme option car il y a un manque d'enseignants du français au collège (Helland, 2011).

6.1.2 En rapport aux sexes

La répartition des sexes, dans mon enquête, en L3 nous fait voir qu'il y a une nette majorité de filles dans les cours de français, ce qui est conforme avec les chiffres nationaux (Fremmedspråksenteret, 2012). Tandis qu'en allemand et en cours d'initiation à la vie professionnelle la plupart des élèves sont des garçons. L'espagnol, qui est comme le français une langue latine, a une parité entre les garçons et les filles (cf. figure 2). Est-ce que cette répartition peut avoir un lien avec les stéréotypes liés au sexe ? Les filles sont élevées en grande partie à faire des choses perçues comme relevant du domaine masculin et cela est considéré comme positif, mais il est presque tabou pour les garçons d'être associés aux choses considérées comme féminines. Ainsi ils sont souvent encouragés à ne pas choisir des langues (Kissau, 2006). Les filles sont encouragées à prendre des matières scientifiques, qui ont longtemps été caractérisées comme masculines, mais cette perception dans la société a changé, grâce notamment aux différentes mesures faite par l'État. Est-ce que la majorité des garçons dans les cours d'initiation à la vie professionnelle est en relation avec le fait que ce cours est davantage pratique est perçu comme plutôt masculin ?

Eccles (2007) pense que ces modèles de rôles liés au sexe (principe *c*) commencent déjà à influencer les décisions des élèves dès leur jeune âge. Déjà au niveau du collège, les élèves contribuent, inconsciemment, à former des sujets typiques « féminins » et « masculins ». Et comme Carr et Pauwels (2006 : 74) l'expliquent, l'apprentissage du français a été distingué comme un choix particulièrement inadapté pour les garçons, car clairement associé à des intérêts typiquement liés aux filles : le

voyage, les bâtiments anciens, l'histoire, les sentiments et la mode. Carrai (2014) avait également dans ses recherches une grande majorité de filles dans le cours de français. Pour récapituler : l'initiation à la vie professionnelle a une majorité de garçons et les langues ont en général une dominance de filles. Cette tendance provient-elle du fait que les filles sont meilleures en langues que les garçons (Dörnyei, 2009), et que les langues sont ainsi vues comme relevant du domaine féminin ?

Le troisième facteur qu'Eccles nous a expliqué, pour comprendre la différence sur les choix des filles et des garçons, était la notion d'utilité (principe *b*). Les recherches faites par Carr et Pauwels (2006) ont montré que les garçons sont généralement plus réticents aux langues car ils associent les études de langue à des petits emplois inintéressants et une faible rémunération. Et le dernier facteur d'Eccles (2007) porte sur l'effort nécessaire pour apprendre (principe *d*), et dans les recherches de Carr et Pauwels (2006 : 116) un professeur a expliqué : « Les garçons sont simplement paresseux, et ils portent une plus grande importance à ce que les autres garçons pensent. Il n'est pas *cool* d'être vu comme un travailleur ». Ceci peut être mis en relation avec mon enquête où une grande partie des élèves dans le cours d'initiation à la vie professionnelle sont des garçons, le cours offre des tâches pratiques dans des programmes de formation professionnelle adapté au collège (Utdanningsdirektoratet, 2010). Les cours de langues demandent plus d'effort, est-ce donc la raison pour laquelle 70% des élèves masculins choisissent ce cours pratique ? Je vais parler davantage des impressions sur la nécessité des langues dans le chapitre 6.6.1., mais comme nous allons le voir plus tard, les collégiens ont aussi une impression que les langues demandent un large taux d'effort.

Rosenthal (1999) a étudié l'attitude envers les Français et la France, et la femme française est souvent considérée comme très féminine, chic, sexy et mince. Rosenthal se réfère à André Wilmots, qui a écrit le livre *Le défi français, ou, La France vue par l'Amérique*, où il a observé la vie américaine pendant les années pendant qu'il travaillait à l'ONU, et il a noté à quelle fréquence la femme française a été décrite par les Américains comme élégante, belle, attirante ou ayant du charme et de l'intelligence. Dans l'esprit américain la conception de la France comprend en général les meilleures qualités féminines de ses citoyennes et la France est considérée comme un pays de beauté, raffinement, culture, d'art, d'élégance et de style. Mais le mâle

archétype américain ne s'intéresse pas à la culture, l'esthétique, ou la nourriture chic (Rosenthal, 1999 : 898).

Finalement, le titre du livre de Carr et Pauwels, publié en 2005 illustre bien la répartition des sexes et des matières : *Les garçons et l'apprentissage des langues étrangères. Les vrais garçons ne font pas de langues.*

6.2 Options et choix

Comme déjà mentionné les collégiens ont la possibilité de changer de cours. Quelles sont les options qu'ont eues les collégiens et pourquoi ont-ils fait leur choix. Et quelles sont les raisons pour lesquelles beaucoup de collégiens abandonnent les cours de langues ? Pourquoi y-a-t-il une baisse de motivation pour les langues entre la 8^{ème} et la 10^{ème} année ? Les résultats du tableau 4, 5 et 6, et les figures 3 et 4 vont ici être commentés.

6.2.1 Changement de matière et l'abandon

Dans l'enquête faite par Speitz et Lindemann (2002 : 19) il semblerait que le terme d'option obligatoire soit souvent associé à un désir d'offrir aux élèves un "répit" dans une journée scolaire déjà assez fatigante. En comparaison avec les autres matières à option les langues ne sont pas perçues comme particulièrement « sympa » ou cool (*Koselig*). Cette perception des cours de langues est souvent due aux rumeurs propagées d'une promotion à l'autre dans les écoles. Les élèves qui choisissent les langues étrangères sont souvent déçus en comparant leurs expériences avec celle des autres cours, car ce sont des valeurs comme « sympa » ou « cool » (*kos*), « sans devoir » et « pas d'examen » qui établissent la norme.

Selon le tableau 4, qui porte sur la question des L3, de savoir s'ils auraient changé de cours. Les réponses données font ressortir que la plupart des élèves (question seulement pour les élèves de 10^{ème}) auraient changé de cours en faveur de l'approfondissement de l'anglais, qui aurait été le cours ayant la plus forte augmentation. L'espagnol et le français seraient cependant les options perdantes. Et, chose assez surprenante, il y aurait eu une diminution de ceux qui voudraient choisir le

cours d'initiation à la vie professionnelle. Y-aurait-il un lien avec le fait que ce cours est dans une phase initiale et que les bases de la matière ne sont pas solidement ancrées ?

Une question qui peut être posée est que les collégiens de 10^{ème} ne changent pas car ce serait dommage de changer de langue à mi-chemin. Plusieurs élèves ont exprimé que si la langue qu'ils avaient choisi ne suffisait pas, ils avaient l'anglais, et nombreux sont les élèves du cours d'approfondissement qui ont estimé qu'ils n'avaient guère besoin d'une autre langue car l'anglais peut être compris partout. Et les mêmes avis sont partagés par des pays anglophones comme les États-Unis et la Grande-Bretagne, où les langues étrangères sont de moins en moins enseignées car de plus en plus de gens au niveau mondial parlent leur langue maternelle (Dörnyei et Csizér, 2002).

Speitz et Lindemann (2002) présentent l'hypothèse qu'il peut y avoir une corrélation directe entre l'abandon dans les cours de langues étrangères et leur niveau de difficulté. Dans mon enquête et comme nous l'avons vu dans le tableau 5, il y avait près de 32% qui ont répondu qu'ils pensaient que cela pourrait être le cas. Il peut sembler que les cours d'approfondissement s'adressent aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, et qu'ils ne seraient pas aptes à apprendre une langue étrangère en supplément de l'anglais qui est déjà obligatoire. Comme nous l'avons vu dans le tableau 6, 44% des élèves de français ont dit qu'une possible cause d'abandon était que le cours était plus difficile qu'attendu. Nous pouvons penser que les élèves de français aperçoivent leur langue comme difficile, et bien plus difficile que les élèves d'allemand ou d'espagnol.

Les élèves qui abandonnent ou regrettent leur choix de langue confirment le troisième facteur de motivation de Dörnyei (2009) pour apprendre une langue étrangère, à savoir *l'expérience d'apprentissage*. Quand la langue est plus difficile que prévue il y a une diminution de motivation. La motivation se réduit aussi quand les élèves s'aperçoivent qu'il est plus difficile que prévu d'atteindre leur, ce que Dörnyei (2009) appelle le *je-idéal*, et qu'ils n'ont pas ce qu'il faut pour devenir une personne qui parle une langue étrangère couramment. Mais ils perdent peut-être aussi confiance en ce que Dörnyei appelle le *je devrais* qui concerne leurs capacités d'apprendre, et ils pensent ne pas

avoir les capacités ni l'intelligence, ils n'ont pas ce qu'il faut pour apprendre une langue au niveau *idéal* d'après eux-mêmes.

12,4% des élèves pensent que la quantité de devoirs en L3 peut être l'une des causes d'abandon, environ 20% des élèves pensent que c'est le professeur et 20% que c'est le plan ou structure du cours. Le niveau de difficulté vient peut-être du fait que, souvent, les cours sont moins pratiques et que les élèves s'attendaient à autre chose. Gardner (1985a) dit qu'un professeur trop sévère peut influencer les élèves et, comme nous avons vu dans le tableau 5 et 6, faire que les élèves choisissent de changer de matière.

6.2.2 Si les cours de L3 n'étaient pas obligatoires

La question de savoir si les élèves auraient choisi la même matière si les cours de L3 étaient facultatifs, est intéressante en premier lieu, car le cours n'est pas vraiment obligatoire comme nous l'avons vu dans le chapitre 3.1. Il y a en effet la possibilité de le remplacer par le cours pratique : initiation à la vie professionnelle. Les cours de langues sont souvent considérés comme semi-obligatoires, ou obligatoires si l'on veut être admis dans un lycée. Puis nous pouvons voir qu'il y a un changement de point de vue en deux ans, entre la 8^{ème} et la 10^{ème} année sur les réponses à cette même question. Un peu plus de 60% des élèves de 8ème disent qu'ils auraient choisi un cours de L3 même s'il avait été facultatif, mais chez les élèves de 10^{ème}, seulement 40% sont du même avis (voir figure 3). Ce changement d'attitude peut venir du fait qu'ils s'aperçoivent qu'apprendre une langue est plus difficile que prévu, et le niveau de difficulté peut affecter leur sentiment de maîtrise (principe *a*), (Eccles, 2007). Ils perdent confiance et la démotivation augmente. L'écart trop grand entre le *soi-réel* et le *soi-idéal* qui a pour but de parler la langue couramment, s'agrandit au fur et à mesure que le temps passe. Mais aussi que leur *je devrais* n'est pas comme attendu ou espéré.

Gardner (1985a : 57) fait référence à Bartley, qui en 1970, a mené une étude sur des étudiants en Californie, où la sélection a été testée à deux reprises : une fois en septembre et à nouveau en mars l'année suivante. Ils ont constaté que les étudiants qui avaient abandonné le cours de langue avaient une attitude nettement inférieure par

rapport aux étudiants qui ont continué, tant au début (septembre) qu'à la fin de la période (mars). Une étude plus approfondie a montré que ceux qui ont arrêté ont montré une réduction significative de leur attitude de septembre à mars, alors que l'attitude des étudiants qui ont continué avec le cours de langue était relativement stable. Gardner exprime qu'il y aurait une implication des attitudes et de la motivation dans la décision d'abandonner.

Différence entre les sexes

Il y a aussi une différence entre les sexes sur la même question de cours de L3 facultatif ou pas. Nous avons pu voir avec la figure 4 qu'environ 60% des filles auraient choisi un cours de langue quelle qu'elle en soit, mais qu'approximativement 40% des garçons l'auraient fait si ils avaient eu la possibilité de choisir entre des cours de langue ou par exemple davantage de cours d'éducation physique. Nombreux sont les recherches qui disent que les filles ont tendance à être plus positives à l'égard de l'apprentissage des langues étrangères (Dörnyei et Clément, 2001; Dörnyei et Csizér, 2002 ; Carr et Pauwels, 2006 ; Carrai, 2014), et les filles ont également tendance à avoir de meilleurs notes et plus de facilité à apprendre les langues, ce qui est d'après Gardner (1985a : 43) dû au fait qu'elles ont une attitude plus positive que les garçons. Et comme Naiman *et al.* (1978 : 100) expriment : l'attitude envers l'apprentissage joue un rôle important. Peut-être même plus important que la motivation intégrée ou instrumentale. Ceci est peut-être la raison pourquoi les langues sont considérées comme une matière plus adaptée aux filles, puisque les filles sont meilleures en langue car qu'elles ont une attitude plus positive envers cette matière.

6.3 Influences

Dans une journée, il y a beaucoup d'impressions qui peuvent nous influencer. Les jeunes passent beaucoup de leur temps devant des écrans, que ce soit la télévision ou l'ordinateur : internet, jeux vidéo, séries télévisées ou films. Il y a des informations différentes dans le quotidien. Les gens qui nous entourent peuvent aussi nous influencer dans nos choix. Je vais dans ce sous-chapitre proposer une discussion autour de ce qui peut être des facteurs d'influence des jeunes pour le choix de langues étrangères. Je vais d'abord regarder les résultats de la question si la télévision, le sport

ou la musique sont vus par les collégiens comme un facteur qui peut les influencer, puis je vais discuter ce que les collégiens considèrent être les raisons derrière leur choix de matière.

6.3.1 Télévision, sport et musique

La question 5 pour les élèves de 8^{ème} et 8 pour ceux de 10^{ème} concerne le fait que la télévision, le sport et la musique peuvent influencer le choix de langue des élèves. 3 élèves sur 4 ont déclaré qu'ils croient que ces trois facteurs peuvent influencer les élèves dans leur choix de langue, et il n'y a pas de grande différence entre les sexes comme nous l'avons vu dans les figures 5 et 6. Une large majorité parmi les filles le pensent également, à vrai dire 70% des filles et 80% des garçons. Peut-être que cette différence entre les filles et les garçons vient du fait que les garçons regardent en général plus la télévision et le sport que les filles?

Aujourd'hui il y a un flux d'émissions américaines, et les enfants en 2015 fêtent halloween, tradition qui n'était pas célébrée en Norvège il y 10 ans. Nous voyons l'influence qu'ont ces émissions sur les traditions, mais aussi sur leurs attitudes. Aux États-Unis, les immigrés hispaniques sont représentés dans de nombreux films ou émissions, retransmis en Norvège qui influencent les attitudes des jeunes Norvégiens. Les jeunes d'aujourd'hui ont un plus grand choix de chaînes qu'auparavant, avec l'accessibilité d'internet dans tous les foyers. Ils ont aussi accès à des services comme Netflix. Avant il y avait des émissions de français comme *Helene et les garçons*, et des émissions de BBC pour apprendre le français et des émissions allemande comme *Rex, chien flic* ou *Derrick*, mais cela n'est presque plus le cas la plupart des séries internationales sont en anglais, ce qui est, bien sûr, négatif pour l'apprentissage des langues étrangères.

6.3.2 Raisons qui sous-tendent les choix

J'ai inclus la question 3 pour ceux de 8^{ème} et question 6 pour ceux de 10^{ème} pour avoir une impression de ce qui pouvait influencer les collégiens dans leur choix de matières, que ce soit instrumentale ou intégrée d'après la théorie de Gardner et Lambert (1972).

Comme nous l'avons vu dans le tableau 7, il y a eu des résultats que je considère comme surprenants et intéressants.

Musique et sport

14,3% des élèves d'espagnol estiment que le sport et la musique ont fait qu'ils ont choisi l'espagnol. Ce n'est pas surprenant car le football espagnol est devenu très populaire parmi les jeunes Norvégiens. Ceci peut venir du fait que l'équipe nationale espagnole a remporté l'Euro à deux reprises en 2008 et 2012 et la Coupe du Monde en 2010. Mais aussi que des joueurs – vedettes internationales – comme Lionel Messi de Barcelone et Cristiano Ronaldo de Real Madrid ont reçu le Ballon d'or (décerné au meilleur joueur du monde) au cours de ces dernières années. De plus, ces équipes et joueurs espagnols ont, ces dernières années, fort dominé La ligue des champions. Aujourd'hui, il y a même un jeune joueur norvégien talentueux, Martin Ødegaard, jouant dans l'équipe de Real Madrid, qui fait les unes des journaux. Le succès de l'équipe nationale et celui de ces clubs a fait que le public a été initié à la manière espagnole de jouer au football tant par leur dribble et leur possession de balle. Il est difficile de savoir si les 14,3% d'élèves en espagnol pensent que c'est plutôt le sport qui leur a fait choisir cette langue. En tout cas, la musique espagnole est bien représentée dans le quotidien et surtout pendant l'été en Norvège, par exemple *Livin La Vida Loca* de Ricky Martin, *Macarena*, *The ketchup song* par Las Ketchup, *Bailando* de Paradisio, et les chansons de Shakira comme *Loca*, *Rambiosa* et *Torutra*, chansons qui ont été beaucoup diffusées à la radio norvégienne. Un bon exemple de la connaissance inconsciente de la langue espagnole en Norvège – à un niveau très élémentaire, il faut l'avouer – est la chanson de l'été 2014, où Anders Nilsen a voulu faire une parodie sur les chansons typique d'été : « J'ai alors vérifié quelques vieux tubes de l'été pour trouver des références, et j'ai remarqué que beaucoup avaient un texte espagnol. Même si je ne parle pas l'espagnol, j'ai trouvé plusieurs mots que la plupart des Norvégiens connaissent » et c'est devenu la chanson populaire *Salsa tequila* (Dagbladet, 2014). Les Norvégiens vont souvent en Espagne (ou aux Îles Canaries) pendant leurs vacances donc le tourisme peut aussi faire que les Norvégiens savent bien plus d'espagnol qu'ils pensent.

Les parents

Les élèves d'allemand affirment à 43,1% que la raison pour laquelle ils ont fait ce choix était due à leurs parents. L'homme politique Jonas Gahr Støre, qui est l'incarnation de la francophilie en Norvège, dit pourtant, qu'il a conseillé à ses enfants de choisir l'allemand (NRK, 2013b), en pensant à leur avenir professionnel. Car, comme nous l'avons vu dans le chapitre 3.2.1, la Norvège a une grande coopération économique avec l'Allemagne. Environ 30% des élèves de français ont aussi répondu que leurs parents étaient derrière ce choix. Cela n'est guère surprenant étant donné que beaucoup parmi la génération actuelle de parents, qui ont aujourd'hui en moyenne entre 30 et 50 ans, peuvent aider leurs enfants car ils avaient appris soit le français soit l'allemand ou encore les deux langues car, avant la réforme du lycée de 1976, il était obligatoire d'apprendre les deux (Hellekjær, 2007). Mais ceci diffère des résultats de Carrai (2014), car les élèves de français étaient moins influencés par leurs parents et amis que les élèves d'allemand et d'espagnol.

D'après Gardner (1985a : 110), les parents jouent un rôle actif dans le choix de langue. Ce rôle peut avoir un effet négatif si les parents sont en accord avec leurs enfants pour penser qu'apprendre le français n'est qu'une perte de temps. A l'inverse, ils peuvent avoir un rôle actif et positif car ils ont la possibilité d'aider leurs enfants avec leurs devoirs (Gardner, 2010). Ils peuvent également jouer un rôle passif, selon la perception des parents face aux langues étrangères et des pays où cette langue est utilisée. Cette attitude (qu'elle soit positive ou négative) est transmise aux enfants. Les élèves d'espagnol ne sont pas nombreux à affirmer que leurs parents sont impliqués dans leur choix, probablement car l'espagnol n'était qu'une langue d'option dans très peu de collèges avant 2006. Donc la génération actuelle de parents a peu de connaissances dans cette langue.

Un choix populaire à l'école

Les élèves d'espagnol sont ceux qui ont affirmé le plus souvent qu'ils ont choisi cette langue car elle était la plus populaire à l'école, à 13,2%. Gardner (2010) dit que le choix d'autres personnes peut nous pousser et nous motiver à faire des choix spécifiques. Donc plusieurs d'entre eux auraient peut-être eu tendance à choisir cette langue car il y a un grand nombre d'élèves qui l'ont fait et que cela les motive encore plus. Ainsi, je remarque que, beaucoup de collégiens ne souhaitent pas être différents

des autres, et que, comme ils n'ont pas un souhait particulier pour une langue ou une autre, alors, ils choisissent celle qui est la plus populaire.

Pouvoir communiquer

Une différence intéressante que nous allons commenter plus tard, est que seulement 37,4% des élèves d'espagnol et 36,4% des élèves de français ont affirmé que la communication était une raison de leur choix, contre *seulement* 21,6% des élèves d'allemand. Une différence dans ce qui motive les collégiens, comme nous allons le voir dans le chapitre 6.4, est qu'environ 76% des collégiens affirment que la communication est une motivation importante, mais comme nous l'avons vu, ce n'est pas la raison pour laquelle ils l'ont choisie. Cela peut nous laisser penser que les collégiens ont une orientation intégrée faible au sens de Gardner dans leur choix de langue.

Un futur travail

Un élève d'allemand sur deux dit qu'un futur travail est la raison qui explique son choix, ce qui est fort compréhensible car comme nous l'avons vu précédemment, avec entre autres Gahr Støre et le professeur d'économie Øivind Anti Nilsen qui recommandent aux jeunes d'apprendre l'allemand (NRK, 2013c), car est particulièrement important pour le commerce international de la Norvège. Ce qui est intéressant et intrigant est le fait que presque 30% des élèves d'espagnol parlent aussi d'un futur travail comme raison d'avoir choisi l'espagnol. Ci-dessous nous allons voir les pays les plus importants pour le commerce norvégien :

Tableau 14 : Commerce extérieur en millions (NOK) par pays. Les chiffres sont tirés de Statistisk sentralbyrå (SSB, 2015a).

Pays	Importation	Exportation
<i>Europe</i>		
Belgique	2285	11185
France	4694	15407
Portugal	577	1142
Espagne	2787	3217
Grande Bretagne	10281	47245
Suisse	1933	814
Allemagne	16276	39304
Autriche	995	603
<i>Amérique du sud</i>		
Brésil	2125	1489
Chili	310	119
Pérou	486	14
Autres pays d'Amérique du sud	402	259

Nous pouvons constater que l'Allemagne est le pays qui importe le plus de la Norvège, et est le deuxième partenaire le plus important pour l'exportation norvégiennes (cf. chapitre 3.2.1), sachant que c'est le Royaume-Uni qui est le plus grand client des exportations. Si nous mesurons la valeur pour la même période, soit janvier à mars 2015, la Pologne et la France, sont les pays auxquels la Norvège a exporté le plus de poissons, respectivement 686 millions pour la Pologne, et 549 millions des 15 407 millions au total pour la France (SSB, 2015b).

Tableau 15 : Commerce extérieur en millions (NOK) en rapport aux langues.

Langue	Importation	Exportation
Français	6979	26 592
Espagnol	3985	3609
Portugais	2707	2631
Allemand	19 204	40 721

Si nous rapportons les chiffres aux langues en question, nous voyons que la Norvège exporte des biens correspondant à 40 721 millions aux pays germanophones (Suisse, Autriche et Allemagne). J'ai choisi d'inclure la Suisse dans le groupe l'allemand car c'est la langue la plus parlée dans le pays en plus du français, de l'italien et du rhéto-roman. Les pays anglophones ont ici été omis puisqu'il s'agit ici des L3 et leur

positionnement dans le commerce extérieur. Les pays francophones tels la Belgique et la France viennent en deuxième place dans l'exportation avec 26 592 milliards et comme nous l'avons vu cela concerne en grande partie l'industrie de la pêche.

L'Allemagne, comme nous l'avons vu, est un partenaire commercial très important pour la Norvège, ce qui est bien connu. Sur ce, il n'est pas surprenant que près de la moitié des étudiants d'allemand disent qu'ils ont choisi l'allemand avec le futur travail comme facteur de motivation. Ce qui est surprenant, cependant, est que seulement 14,5% des étudiants en français et près de 30% des étudiants d'espagnol pensent aussi à la vie professionnelle comme facteur de motivation, une répartition hautement asymétrique si l'on regarde les possibilités de travail en rapport au chiffre de commerce.

Basé sur ces chiffres, bien plus d'étudiants en français devraient penser au travail en choisissant le français comme langue étrangère. D'autre part, je pense que la raison pour laquelle beaucoup d'élèves en espagnol pensent que cette langue peut être utile pour un emploi dans l'avenir, est qu'elle est parlée dans un grand nombre de pays en Amérique centrale, en Amérique du Sud et en Espagne. La réalité à ce jour, est que la Norvège n'a pas beaucoup d'échanges (importation ou exportation) avec des pays hispanophones. Les importations en provenance des pays hispanophones, est d'environ 4000 millions (NOK), tandis que celles des pays francophones sont de près de 7000 millions dans la période de janvier-mars en 2015 (SSB, 2015a). Si nous observons les exportations norvégiennes, l'écart est tout aussi important, avec 3609 millions pour les pays hispanophones contre 26 592 millions pour les pays européens francophones. Ce que nous pouvons constater du taux fort parmi les élèves d'espagnol et d'allemand concernant la question de travail, est qu'ils ont une orientation instrumentale (Gardner et Lambert, 1972), et qu'ils souhaitent utiliser la langue comme moyen de communication pour mieux parvenir à avoir un emploi.

Basé sur les réponses fournies, nous avons pu voir que les élèves d'espagnol ont à la fois une orientation intégrée et instrumentale, car une grande partie des élèves ont répondu que les raisons pour avoir choisi cette langue étaient le travail (considéré comme une orientation instrumentale) et le fait de pouvoir communiquer avec les habitants (considéré comme orientation intégrée).

La plupart des camarades de classes ont fait ce choix

La pression du groupe et des camarades peut être une autre raison dans le choix de langue. Les normes d'un groupe sont, comme son nom l'indique, d'imposer une fonction normative à ces membres et puisque les humains sont des êtres sociaux et la plupart d'entre nous allons adhérer, à une certaine mesure, à ces normes (Dörnyei, 2009). Différents groupes ont leurs normes, il peut avoir des groupes de cohorte, des groupes géographiques comme les élèves qui sont issus de la même l'école primaire. Parmi les élèves qui ont répondu à mon questionnaire il y a eu un garçon de 10^{ème} qui a dit qu'il avait succombé à la pression et avait suivi ses amis à l'époque, en choisissant l'allemand. S'il avait rencontré les amis d'aujourd'hui avant le moment de son choix il aurait, comme il en avait envie, choisi le français. Ceci n'est qu'un cas isolé, mais je pense que de nombreux garçons succombent à la pression ou aux normes, soit consciemment ou inconsciemment. Les jeunes au collège traversent une période assez difficile, où ils essaient de trouver leur identité et l'image de soi est pour beaucoup de jeunes, cruciale. Ils s'adaptent comme ils le peuvent. Je pense que, peut-être, si cette pression sociale que la langue française est reconnue comme une langue réservée aux filles, et le que le mythe que la langue française est tellement plus difficile que les autres langues, n'étaient pas aussi puissants, plus de garçons auraient choisi le français.

La difficulté des autres langues

26,4% des élèves en espagnol ont répondu qu'ils avaient choisi justement cette langue parce qu'ils pensaient que les autres langues semblaient plus difficiles. Il en va de même pour 23,5 des élèves qui avaient choisi l'allemand. Le sujet des impressions du niveau de difficulté va être davantage commenté dans les chapitres qui suivent en particulier 6.6.1.

6.4 Facteurs de motivation

Concernant la question sur la motivation des élèves, il y avait plusieurs réponses possibles, et ils ont eu la possibilité d'en cocher plusieurs cases. Ce chapitre traitera les réponses, et résultats du tableau 8.

Communication

Aux alentours de 75% (74,1% chez les élèves d'allemand, 76,4% chez les élèves en français et 78% de ceux d'espagnol) ont répondu que leur motivation à apprendre la langue de leur choix est la possibilité de communiquer et de dialoguer avec les locuteurs des langues respectives, mais comme nous l'avons déjà vu, ce n'était pas une raison de leur choix de langue. Ce qui veut dire, d'après Gardner et Lambert (1972), qu'ils ont une motivation intégrée pour apprendre la langue, et qui est en accord avec les résultats de Carrai (2014).

Les notes

Les élèves qui ont répondu le plus souvent être motivés par une bonne note étaient les élèves d'espagnol, à 46,2%, et ceux d'allemand à 47,1%, donc presque un sur deux dans chaque groupe. Les élèves de français ne sont pas aussi motivés par cela, car seulement 27,3% ont coché cette réponse.

Comme nous avons déjà vu, 26,4% des élèves d'espagnol ont dit qu'ils pensaient que les autres langues étaient plus difficiles, et presque le même nombre d'élèves d'allemand. Y-a-t-il un rapport entre ces impressions du niveau de difficulté et la notation ? Autrement dit, les élèves ont-ils choisi la langue qu'ils croient être la plus facile pour avoir plus de chances d'obtenir de meilleures notes?

Nous pouvons aussi penser que les élèves en français auraient une motivation plus intégrée (Gardner et Lambert, 1972), car comme nous allons le voir plus tard, il n'y a pas un aussi grand pourcentage d'entre eux qui se disent motivés par les autres choix de réponses contenus dans le questionnaire. Les mêmes propos ont été tenus par Carrai (2014) qui conclut que les élèves de français sont plus motivés par des facteurs intrinsèques. Ils sont les plus positifs envers leur langue de choix, et ils ont une bonne impression des Français et de la culture française. Elle a aussi trouvé que les élèves d'espagnol pensent qu'une bonne note est très importante (77%) Ceux-ci sembleraient donc plus ambitieux que les élèves de français et allemand (75%) (p.160).

Beaucoup d'élèves pensent, ce qui est fort juste, que l'allemand ressemble plus au norvégien que le français ou l'espagnol, et qu'il est plus facile à apprendre. Comme beaucoup de garçons choisissent une langue dans laquelle ils peuvent mettre le moins d'effort possible pour obtenir une bonne note, le choix est souvent l'allemand pour sa proximité linguistique avec le norvégien (Gstöttner, 2008).

Travail

Un grand nombre d'élèves d'allemand (environ 60%) disent qu'ils sont motivés pour apprendre l'allemand en pensant à un éventuel travail dans le futur. Chez les élèves d'espagnol et de français ce n'est pas un travail qui est le plus motivant, respectivement 23,6% et 24,2%. Comme nous l'avons vu, le travail était une raison pour le choix des élèves d'espagnol mais cela n'est pas une motivation majeure.

Tableau 16 : La différence entre la motivation et la raison en rapport au travail

Travail (%)	Motivation	Raison
Allemand	56,9	52,9
Français	23,6	14,5
Espagnol	24,2	28,6

Comme nous pouvons le voir, la plupart des élèves d'allemand affirment qu'ils sont motivés pour apprendre cette langue en vue d'augmenter leurs chances d'avoir un travail plus tard. Et ils disent aussi que le travail était une raison pour laquelle ils ont choisi cette langue ce qui fait qu'ils ont une motivation (et orientation) instrumentale (Gardner et Lambert, 1972) Dans les deux autres groupes de langue, la motivation et la raison pour le choix de langue par rapport au travail est plus faible, tandis que chez les élèves de français nous constatons une plus grande motivation pour apprendre la langue en pensant à un travail que la raison pour apprendre. Je pense que cette différence entre la *motivation* professionnelle et instrumentale pour apprendre la langue et la *raison*, peut venir d'un développement de l'image du français comme langue en rapport au travail. Car beaucoup de gens pensent tout d'abord que le français est seulement parlé en France, et que la Norvège n'a pas beaucoup d'accords commerciaux avec la France, ce qui est faux. Donc la motivation pour apprendre le français pour un travail vient après l'apprentissage de l'histoire, la géographie et la culture françaises et que l'on entrevoit les possibilités que l'on voyait pas avant. Car le français est la langue officielle dans 29 pays (Gouvernement Français, 2013). La France n'est pas seulement le pays du vin et de la nourriture, mais aussi de l'aviation avec Airbus et de l'automobile avec Peugeot, Citroën et Renault, ou des entreprises comme L'Oréal et marques de luxe comme Cartier, Dior, Hermès, YSL, Chanel et Louis Vuitton. Et de plus, dans le domaine de l'éducation la France offre des études supérieures dans des universités anciennes et renommées dans le monde qui peuvent donner un emploi dans le futur avec ou sans un lien direct avec le français. Ainsi le

politicien norvégien Jonas Gahr Støre a fait des études supérieures en France. Il se peut que la motivation ait un lien avec les avantages qu'ils ont vu rétrospectivement, et que le fait d'apprendre une langue peut servir à autre chose que seulement le fait d'apprendre, mais de l'utilité en pensant à un travail et de comprendre et parler une L3 devient plus clair plus tard pour les élèves de français. Car comme nous l'avons vu dans le tableau 16, la motivation pour apprendre le français est plus grande que la raison de l'avoir choisi.

La langue peut être utilisée comme instrument (Gardner et Lambert, 1972) pour établir des accords, mais comme Hellekjær (2007) le souligne, il y a souvent des malentendus dus aux faibles connaissances de la culture et que cela diminue avec l'apprentissage de la langue, car la langue est aussi la culture.

Faire plaisir aux parents

Beaucoup d'élèves d'allemand ont dit que leurs parents étaient une raison pour laquelle ils avaient choisi cette langue (43,1%, tableau 7), il n'est donc pas surprenant que ce soit eux aussi qui répondent le plus souvent qu'une des motivations est de faire plaisir aux parents (15,7%). Car peut-être les parents ont dit à leurs enfants de choisir l'allemand pour des raisons de simplicité. Il y a une attente de leur part de voir une bonne note. Strandkleiv (2006) l'explique comme une menace de mauvaise conscience de ne pas faire comme prévu (cf. chapitre 2.1). Mais c'est aussi lié à l'impression qui est ancrée dans l'esprit norvégien que l'allemand est le meilleur choix pour un futur travail. Et donc, lorsque les parents disent que les jeunes peuvent augmenter leurs chances pour un futur travail, mais aussi que l'allemand est le plus facile pour avoir une bonne note, les collégiens ressentent peut-être qu'ils doivent obtenir de bons résultats pour ne pas décevoir leurs parents.

Pas spécialement motivés

Presque 1 sur 5 des élèves en français ne sont pas spécialement motivés par l'apprentissage d'une langue, ce qui contredit les résultats de Carrai (2014 : 243) où les élèves en français sont caractérisés comme « motivés, prêts à travailler, professionnels et bons élèves ». Ce chiffre est alarmant, mais d'après ce que j'ai compris, deux des établissements qui ont participé à mon enquête pratiquent une sélection particulière. Les élèves doivent écrire une liste de classement des langues, en première place la

langue dont ils avaient le plus envie, une autre en deuxième place etc. et il n'y avait aucune garantie qu'ils obtiennent leur premier choix. Ainsi, il se pourrait bien que la plupart des étudiants français qui disent ne pas être spécialement motivés veuillent au fond avoir une autre langue que le français, et du fait de ne pas avoir eu leur premier choix, déclenche une attitude négative envers la langue.

6.5 Pourquoi pas avoir choisi le français

Cette question était la seule où les élèves pouvaient répondre avec leurs propres mots. Plusieurs ont exprimé qu'ils trouvent que le français est une langue qui est belle (à écouter), mais difficile à apprendre. Ce sont les filles, environ 55%, qui mentionnent le terme «difficile» le plus souvent comme raison de ne pas avoir choisi le français, et presque 60% des garçons ont mentionné qu'ils n'avaient pas besoin d'une autre langue (cf. figure 7).

En regroupant les élèves par langue dans le tableau 9 nous avons pu voir que près de 50% des élèves d'espagnol et le même nombre d'élèves d'allemand ont écrit avec leurs propres mots qu'ils n'avaient pas choisi le français car ils pensaient que la langue était difficile à apprendre. Et ces mêmes réponses sont vues dans le tableau 7 sur les raisons des choix de langue où 26,4% des élèves d'espagnol et 23,5% d'allemand ont répondu qu'ils avaient choisi leur langue car les autres langues avaient l'air plus difficile. Quant aux élèves d'approfondissement en anglais, 46% ont dit qu'ils n'avaient pas besoin d'une autre langue, ce qui peut être mis en rapport avec la globalisation de l'anglais (Dörnyei et Csizér, 2002). L'anglais est souvent la langue préférée, en grande partie à cause de la mondialisation (Dörnyei, Csizér et Németh, 2006). Les élèves du cours d'initiation à la vie professionnelle ont répondu à 67% qu'ils n'avaient pas choisi le français car d'après eux ils n'avaient soit pas besoin d'apprendre une langue supplémentaire, soit qu'ils n'avaient pas envie d'en apprendre une. Sinon, nombreux étaient ceux qui disaient que la situation problématique à domicile en était la cause, ou bien qu'ils aient envie d'un cours plus pratique dans le quotidien scolaire. Souvent, il semblait, à partir de leurs réponses, qu'ils n'étaient pas motivés pour l'école en général, et quand ils ont eu la possibilité d'exclure un cours avec devoirs, le choix était fait, sinon il semble aussi qu'ils ne croyaient pas avoir la

capacité d'apprendre une langue étrangère car ils n'étaient pas assez doués et que la langue est seulement pour les autres élèves plus *intelligents*.

Est-ce peut-être cette absence d'envie d'apprendre plutôt qu'une absence de confiance en soi qui justifie le manque de recrutement en français ? Comme nous avons vu avec le rapport publié en 2005 par la Commission Européenne, tous les enfants ont la possibilité d'apprendre une langue et ils en tirent un grand bénéfice sur le plan personnel, mais aussi éducatif (Commission européenne, 2005). Ce mythe que les langues ne sont réservées qu'aux bons élèves peut être changé si la configuration et la structure des cours étaient plus pratiques. Mais comme l'exprime Heimark (2013) dans sa thèse de doctorat, il y a une différence entre la théorie et la pratique. Le décret du Parlement 30 (KD : 2003-2004) a lancé le slogan «approche pratique» pour les cours des langues étrangères, après de nombreuses années de d'abandon, pour améliorer l'image des langues pour que le cours soit vu comme un cours pour tous les élèves. LK06, et d'autres documents d'éducation, suivent ce décret avec une vision de l'approche pratique, mais il n'y a toujours pas de précision sur le concept même d'« approche pratique », ce qui d'après Heimark fait que la tâche et l'approche pratique pour les enseignants sont difficiles à cerner car ils ne savent pas ce que l'on attend d'eux. Avec cette incertitude, les élèves considèrent comme moins bon et ne bénéficieront pas de l'apprentissage précieux et utile des langues étrangères. Ce qui est dommage, car des élèves qui par exemple choisiraient une formation des Métiers de l'hôtellerie et de la restauration au lycée auraient bien besoin d'apprendre le français car beaucoup de termes de métiers sont en français.

Comme déjà expliqué, dans le tableau 9 nous avons fait un regroupement des autres réponses données sous « autres ». Cela pouvait être que « mes parents ne parlent pas le français, donc ils ne peuvent pas m'aider », ou bien que les frères ou sœurs aîné(e)s avaient expliqué que le français était difficile. Ou encore que des frères ou sœurs avaient choisi l'espagnol et ainsi qu'ils pouvaient les aider avec les devoirs. Mais comme Kvittingen (2014) l'a affirmé dans son article : beaucoup de jeunes choisissent l'espagnol car les parents ou grand parents ont des résidences secondaires en Espagne. Il en va de même pour plusieurs informateurs dans ma sélection. Une autre réponse pour ne pas avoir choisi le français était que c'est une langue peu utilisée : *parlée seulement en France* mais aussi que le français est une langue ennuyeuse « *Kjedelig* » !

Masculinité vs féminité

Comme nous avons déjà vu, le nombre de garçons choisissant le français est faible : seulement 11,8% de garçons dans ma sélection. Il peut y avoir plusieurs raisons : le nombre de professeur de français qui sont des femmes (Kissau, 2006), mais aussi que le français est souvent considéré comme une langue romantique souvent appelé la « langue d'amour » (Multilinguists, 2012). D'après Rosenthal (1999) la France, la langue et culture française sont associées au féminin, et *l'Américain* pense que le français est tellement féminin que la masculinité des hommes français, est d'après eux, discutable. Kissau (2006 : 403) explique que lorsqu'on parle du manque de garçons dans les études linguistiques, une hypothèse commune est que les garçons sont tout simplement moins aptes à apprendre des langues étrangères.

Les adolescents sont dans une période cruciale dans le développement de leur identité (Whitehead, 1996). En conséquence, les adolescents peuvent être particulièrement sensibles aux stéréotypes sexués. Whitehead (1996) a constaté que lors du choix de sujets, les garçons ont tendance à éviter le français, qui est perçu comme féminin.

Les résultats de l'étude faite par Kissau (2006) indiquent que les garçons au collège se fixent des objectifs moins spécifiques que les filles, qu'ils ont une perception plus négative envers la langue française, et qu'ils ne sont pas encouragés à étudier le français. Cette étude prouve que les vues dominantes de la masculinité dans la société découragent les garçons d'étudier le français. Peut-être, encore plus inquiétant, c'est la peur qui semble inspirer ces vues. En bref, les adolescents masculins qui ont participé à cette étude ont probablement peur. Ils ont peur d'être différents, d'être différents des autres «vrais hommes». Ils ont peur de paraître féminin ou même gay. D'après Kissau c'est cette crainte qui menace de maintenir et perpétuer la compréhension étroite et restrictive de ce que signifie être un homme. Ceci se confirme par l'exemple du jeune collégien, dans mon enquête, qui a dit céder la pression et n'avoir pas choisi le français (chapitre 6.3.2, p.62).

Gert Hofstede est un auteur de référence dans l'étude des valeurs en rapport aux comportements. Il distingue cinq dimensions permettant de classer des cultures, mais celle qui nous intéresse le plus ici est celle du degré de masculinité - féminité. Et cette dimension nous permet de rendre compte des différences qu'il y a entre les pays. Son modèle se concentre sur la détermination des modes de pensée, des sentiments et comportements qui sont d'après lui formés par la programmation mentale d'une

culture (Hofstede, 2001). Ce qui est très intéressant dans ses résultats est que la Norvège (et la Suède) sont les pays les plus féminins, sur 53 pays qui y ont participé. La France en revanche est à la 35/36 place avec l'Iran, et le Japon étant considéré comme un pays masculin (p.285-286). Il est donc hautement paradoxal que les garçons d'un pays dit relativement féminin conformément à une telle typologie ne choisissent pas une langue considérée à tort comme féminine. Comme nous avons déjà vu, plusieurs recherches internationales montrent que les garçons ne choisissent pas le français car la langue a une connotation féminine. Je pense que c'est le cas aussi en Norvège, et qu'une grande partie des jeunes Norvégiens peuvent avoir, comme les Américains, la perception des Français comme étant féminins. De telles visions bien stéréotypées nuisent malheureusement au recrutement du français comme langue étrangère en Norvège.

6.6 Impressions, attitudes et stéréotypes

L'attitude doit être vue en rapport avec l'ethnocentrisme, qui est de voir, de comprendre et éventuellement de juger une autre culture à travers sa propre représentation culturelle (Berry, Poortinga, Segall et Dasen, 2002). Peabody (1985, dans Berry *et al.*, 2002) fait une distinction nette entre les *stéréotypes* nationaux, souvent considérés comme irrationnels et incorrects, et le *caractère* national, considéré comme des descriptions valides d'une population, et il affirme que l'on peut imaginer que ces deux types subissent l'influence de facteurs socioculturels. Pour identifier ces *caractéristiques* nationales, qu'il pense plus justificatives, Peabody a demandé à des juges (habituellement des étudiants) d'évaluer des traits descriptifs concernant des gens de différents pays. Il utilisait la méthode avec des paires d'adjectifs ayant un sens opposé. Dans les paires d'adjectifs, l'un des deux avait une connotation positive et l'autre négative. J'ai fait la même chose pour les L3 et les Français, pour, comme expliqué dans le chapitre de méthode, les antonymes et une échelle sémantique, de révéler des opinions qui ne seraient autrement pas dégagées. Nous allons donc voir ce que les collégiens de ma sélection disent être une caractéristique de la L3, et partant des Français.

6.6.1 Les L3

Nous allons voir dans ce chapitre si c'est le cas avec les impressions des élèves d'L3, ou les tableaux 10, 11 et 12 vont être discutés.

Moderne vs démodé

Les différents groupes de langue des L3, pensent que leur langue est la plus moderne, et chaque groupe dit que les autres langues sont moins modernes. Mais en général, le français et l'espagnol, sont vus comme des langues plutôt modernes et l'allemand comme relativement démodé. Une raison pour laquelle l'allemand peut être vu comme démodé est que la plupart des professeurs de cette langue sont assez âgés. Une grande partie des professeurs d'allemand, mais aussi du français ont la cinquantaine ou plus : 46% des professeurs de français et 60% d'allemand (Speitz et Lindemann, 2002). Cela peut nous induire à penser que la méthode et démarche des cours ne sont pas mises à jour. Mais pourquoi le français est-il donc aperçu comme assez moderne contrairement à l'allemand ? Y-a-t-il une corrélation entre l'âge des professeurs et le caractère démodé de l'enseignement ? Peut-être cela concerne-t-il les méthodes d'enseignement indépendamment de l'âge du professeur. Une autre possibilité est que l'allemand est vu comme démodé parce que la langue a de l'ancienneté dans l'éducation norvégienne, la langue étant un choix ou une obligation dans le système éducatif depuis très longtemps. Même les grands parents apprenaient l'allemand quand ils étaient à l'école.

Facilité et volume de travail

Quel que soit le groupe de L3, tous pensent que le français est plus difficile à apprendre que l'allemand et l'espagnol. En moyenne (sur les 239 élèves) le français est vu à 5,46, sur une échelle où 1 est (très) facile et 7 (très) difficile, l'espagnol est à 4,2 et l'allemand 4,1 donc étant vu comme le plus facile par les collégiens. L'allemand est vu comme ni facile ni difficile probablement en raison de sa proximité linguistique, avec le norvégien puisque toutes les deux sont des langues germaniques. Dans le tableau 12 nous avons pu voir les impressions que les groupes ont eu envers l'allemand, et les élèves de français disent penser que le l'allemand est la langue la plus facile des L3 : 3,7 sur 7.

La plupart des élèves trouvent que le fait d'apprendre une langue nécessite relativement beaucoup de travail, et le français est considéré comme la langue nécessitant de loin le plus de travail. Même les élèves de français disent que leur langue, par rapport aux autres, demande bien plus de travail, même si les autres groupes croient que le français exige encore plus (cf. tableau 10 : Impressions de la langue française). Eccles (2007) dit que le facteur d) *d'effort nécessaire à l'apprentissage d'une langue* peut être déterminant pour quel cours de langue choisir, ou si l'élève fait le choix de ne choisir aucune des langues proposées car nécessitant trop d'effort, ceci est en rapport avec ce que Dörnyei (2009) dit être le troisième facteur de motivation, à savoir : *l'expérience de l'apprentissage*. Comme nous avons vu dans les tableaux 10, 11 et 12 les impressions de l'effort nécessaire sont assez élevées dans toutes les langues. Cela peut être l'explication du nombre d'élèves qui abandonnent ou qui auraient aimé refaire leur choix de 8^{ème}. Je pense que le taux de difficulté doit être mis en lien avec la façon d'apprendre une langue, même si les décrets du Parlement N°23 et N°30 visent à promouvoir les cours de L3 comme plus pratiques. La réalité est autre. Et, comme nous pouvons le constater avec le rapport de Heimark (2013), les réformes n'ont pas eu beaucoup d'influence sur la pratique des professeurs, car il n'est apparemment pas clair ce que les réformes définissent comme «cours pratiques».

La distance entre l'aperçu du niveau de difficulté et la charge de travail est plus grande chez les élèves ayant choisi la langue en question. Les élèves de français pensent que le français correspond à 4,8 de difficulté (où 1 est facile et 7 difficile), et 5,5 au niveau du travail (où 1 indique peu de travail et 7 beaucoup de travail). La différence entre la difficulté et le taux de travail est de 0,7. Mais les élèves de français pensent que l'espagnol a un niveau de difficulté de 4 et taux de travail de 4,2, qui fait une différence de 0,2. Donc la différence entre la facilité et la charge de travail est vue comme moins grande pour l'espagnol d'élèves de français. La plus grande différence entre le niveau de difficulté par rapport au taux de travail concerne les élèves d'allemand (tableau 9, colonne 3) qui pensent que la langue qu'ils ont choisie a un niveau de 4,1 en difficulté et 5,1 en taux de travail, une différence de 1,0. Donc les élèves d'allemand pensent que leur apprentissage de la langue n'est pas spécialement difficile mais qu'il leur faut bien du travail pour l'apprendre.

Les L3 : intéressant ou ennuyeux ?

Ici aussi, quel que soit le groupe, la langue qu'ils ont choisie est bien plus intéressante que les autres. Et ce sont les élèves d'allemand qui pensent que leur langue est assez intéressante : 3, où 1 est intéressant et 7 ennuyeux. Et 3,2 chez les élèves de français et d'espagnol. En moyenne, le degré d'intérêt des L3 est de 3,7, qui nous indique que les langues d'L3 sont bien appréciées.

La nécessité

D'après Hellekjær (2007) les entreprises norvégiennes ont besoin de gens avec des compétences dans une langue étrangère, car, d'après lui l'anglais ne suffit pas. Et nous avons pu voir que les élèves de L3 sont du même avis que Hellekjær. L'allemand est, en moyenne, vu comme le plus utile par tous les élèves, et les élèves d'allemand pensent même que leur langue est très utile (2,3 sur l'échelle où 1 est utile et 7 inutile). Nous avons déjà vu que les élèves étaient souvent plus positifs à l'égard de leur propre langue étrangère, et c'est le cas aussi avec la nécessité. Les élèves d'espagnol pensent, sur cette même échelle, que leur langue est à 2,6, et ceux de français à 3,1. Doetjes et Ryen (2009) ont aussi conclu qu'une majorité d'élèves avait choisi une langue étrangère parce qu'ils y trouvaient une nécessité pour visiter d'autres pays ou d'apprendre à connaître des nouvelles langues et cultures. Mais il y avait un relativement grand nombre d'élèves qui affirmaient avoir choisi une langue étrangère pour des questions d'utilité. Néanmoins il y a un paradoxe avec ces chiffres, car les élèves disent voir la nécessité, mais plusieurs ont aussi dit que s'ils avaient eu la possibilité, ils auraient choisi une autre langue, le taux de travail étant trop fort (cf. chapitre 6.2 et 6.6.1 - *facilité et volume de travail*). Peut-être l'utilité des langues l'emporte et que beaucoup continuent, avec la matière, même si beaucoup des jeunes pensent que l'apprentissage est plus difficile que prévu.

Nous avons déjà vu que la Norvège et les pays hispaniques n'ont pas beaucoup de relations commerciales. Nous pouvons penser que les jeunes qui apprennent l'espagnol disent que la langue est utile car elle est parlée dans plusieurs pays au monde. Les langues peuvent aussi être utiles, pour d'autres raisons. Parler une langue étrangère couramment, peut donner une image d'être érudit et augmenter le statut social (Bourdieu, 1979). Mais aussi, lorsque l'on a appris une langue, la deuxième sera plus facile à apprendre après avoir décrypté la phonologie de la première langue

étrangère apprise. Il est cependant bien triste de constater que l'utilité du français pour le commerce international de la Norvège ne se reflète pas dans le choix des collégiens de langue étrangère.

Snobisme

Il n'est pas surprenant que le français soit considéré la langue la plus snob, par tous les élèves, qu'il s'agisse de ceux d'espagnol, d'allemand mais aussi ceux qui ont choisi le français. L'allemand y est vu comme la langue la moins snob. Ces résultats ne sont pas surprenants car le français a longtemps représenté ce qui est la haute culture. Polly Platt prétend que dans la mentalité anglo-saxonne, la France est le pays des quatre *F* : *food, fashion, fragrance, and frivolity*. Traduit en français : nourriture, mode, parfum et frivolité (Rosenthal, 1999). La France et le français, sont souvent synonymes de culture et de bonne éducation mais aussi, comme nous allons voir dans le prochain chapitre (6.6.2), les Français sont perçus comme raffinés, amateurs avisés du bon vin, du champagne, du foie gras, de la mode, de la joie de vivre. Tout ceci est « bien français ».

Récapitulatif des impressions des langues

Une généralité est qu'il y a une vision plutôt positive à l'égard des langues étrangères, en terme d'utilité mais aussi que les langues sont intéressantes. En revanche, les langues exigent relativement beaucoup de travail et ne sont jamais très faciles à apprendre.

6.6.2 Les Français

D'après Rosenthal (1999 : 899) les Américains ont la perception que les Français sont hostiles, grossiers, non coopératifs, arrogants, dédaigneux et insalubres. Mais ils sont aussi considérés comme frivoles, peu pratiques, sans retenue, trop préoccupés par la nourriture, la boisson, la mode, l'art et l'amour. Tandis que les Américain se voient eux-mêmes habituellement plus dans un mode «masculin» : rationnel, calme, pragmatique et efficace. Il s'agit bien sur de perceptions hautement stéréotypées. Les sociétés sont différentes dans leurs démarches, d'où le contraste du monochronisme (américain) et du polychronisme (français), où les sociétés polychroniques ont

plusieurs projets en cours lorsque les monochroniques n'en ont qu'un seul. Donc les Français sont souvent mal compris par les Américains et les Européens du Nord, qui se plaignent que les entreprises ne les prennent pas au sérieux (Rosenthal, 1999 : 900). Le stéréotype caractéristique du Français est qu'il est gentil, serviable, romantique, sophistiqué. Le Français va dire « Pas mal », même s'il gagne au loto ! Ils font souvent grève, ils fument beaucoup et sont hypocondriaques (une pharmacie peut être trouvée dans presque chaque coin de rue (Relax ! Speak English, 2013).

Comme nous l'avons vu dans le tableau 13, sur les impressions des Français auprès des groupes d'élèves, le groupe d'allemand a la moins bonne impression des Français. Le groupe d'élèves de français pensent que les Français sont très polis, raffinés et très aimables. Quant aux élèves d'allemand ils pensent qu'ils sont un peu arrogants et ennuyeux. Tajfel (1981) dit qu'un comportement négatif d'un petit groupe est susceptible d'être surreprésenté dans la mémoire (p.153), et la fonction des stéréotypes est principalement le processus de simplifier ou de systématiser. Mais un stéréotype ne devient pas un «fait» avant que la vision ne soit partagée par un grand nombre au sein des groupes sociaux (p.147). Et comme décrit dans le début de ce sous chapitre sur les impressions, attitudes et stéréotypes, la stéréotypie sont souvent incorrectes. Si l'on écrit «french person» dans le moteur de recherche de Google, le Français est illustré avec des femmes poilues et des hommes moustachus, qui fument des cigarettes. Ils portent un béret, et un t-shirt rayé avec une baguette sous le bras. Ils sont aussi souvent vus comme peu soucieux et arrogants. Mais pourquoi cette vision des Français ? L'arrogance vient probablement du fait que les Français refusent souvent de parler anglais et ceci peut être vu comme un air de supériorité par l'autre, mais qui est d'après mon point de vue, une crainte d'être embarrassé par un mauvais niveau en anglais. Rosenthal (1999 : 897) dit qu'il y a une notion populaire aux États-Unis exprimant que la France a des qualités et des défauts qui sont «caractéristiques» du sexe féminin et qui compromettent la virilité de ces hommes. Ces perceptions sont dues à la vision que les Britanniques ont eu envers leurs rivaux traditionnels, et ces vues de l'esprit sont une partie du patrimoine qui remonte au Moyen Âge.

Récapitulatif des impressions des Français

Une généralité est que les élèves de ma sélection ont un regard relativement positif envers les Français, à ma grande surprise. Mais cela vient peut-être du fait d'avoir

opéré comme Peabody pour avoir des réponses sur les caractéristiques. Les impressions des élèves sur les caractéristiques du Français (tableau 13) ont tendance à affirmer qu'il est : poli et raffiné, relativement ouvert, aimable, intelligent, beau/belle, honnête, gai, populaire, travailleur, amusant, séduisant mais aussi un peu arrogant. Donc, il s'agit de caractéristiques générales pour une large part positives.

6.7 Validité

La validité concerne la pertinence des données à représenter le phénomène à étudier (Johannessen *et al.*, 2010). La validité peut également exprimer si la méthode est appropriée comme dispositif de mesure, car si les données mesurées donnent d'autres résultats que ce que nous voulons mesurer, elles ne sont pas utilisables pour fournir des réponses à la question de recherche.

La validité du questionnaire peut être incertaine, mais étant présente quand il a été complété et pour clarifier d'éventuelles ambiguïtés, j'ai diminué cette possibilité d'incertitude de validité. Pour augmenter la validité de l'enquête, j'ai fait un pré-test des questionnaires pour identifier les besoins de changement et de clarifications levant bien des incertitudes qui pouvaient entourer les questions. Étant présente lors de la réalisation du questionnaire, j'ai donc précisé qu'il fallait avoir une réponse à chaque question. J'ai délibérément pris la décision de ne pas mettre l'option « je ne sais pas » comme possible réponse, pour la seule raison que je voulais augmenter la possibilité d'obtenir des réponses des élèves. Les collégiens aiment la facilité, donc pour réduire la possibilité qu'ils ne réfléchissent pas, j'ai omis cette possible réponse. Enfin pour que l'enquête soit valide, les données doivent représenter le phénomène étudié (Johannessen *et al.*, 2010).

6.8 Fiabilité

La fiabilité porte sur le sujet de l'exactitude des données, où une forte fiabilité signifie que des mesures indépendantes donneront des résultats presque identiques. En d'autres termes, les résultats que l'on obtiendra lors d'un deuxième essai devront être globalement les mêmes que ceux produits lors de la première enquête (Johannessen *et*

al., 2010). Une haute fiabilité peut assurer que l'on peut se fier aux données appropriées pour éclairer et répondre à une question scientifique. Pour que les données aient une haute validité il faut aussi qu'elles soient d'une grande fiabilité. Il est peu utile d'avoir des observations si elles sont inexactes et remplies d'erreurs.

Afin d'évaluer le degré de fiabilité, il faut effectuer une enquête sur le même phénomène à des moments différents, et la stabilité des mesures détermine à quel point les données ont une fiabilité ou pas. La fiabilité et la vérifiabilité de mon questionnaire est possible car toutes les questions ont des réponses à cocher, sauf la dernière qui est une question dite *ouverte*. Cela n'implique pas que l'on puisse obtenir les mêmes réponses à chaque fois, car l'enquête porte sur des questions de motivation et d'attitude qui peuvent changer au fil du temps, mais la possibilité est forte car se seront les mêmes réponses qui vont être possibles à cocher. Et ceci pourra au moins nous donner des indications de tendances relativement stables. La fiabilité des données suppose également que les élèves ont répondu honnêtement et correctement. Lorsque des questions n'ont pas eu de réponses, comme il a été mentionné dans le chapitre 4.5, cela a été codé avec une numération spéciale appelée «manquante», de sorte que cela n'influence pas les résultats. En outre le programme de statistique SPSS a effectué deux mesures : les pourcentages et les pourcentages valables, où le pourcentage valable a exclu les réponses manquantes dans le calcul, de sorte que le pourcentage soit fiable.

6.9 Réponses aux hypothèses et la question de recherche

Par la suite, je vais discuter mes hypothèses, individuellement et généralement, en finissant avec des réponses par ordre. Je vais finir avec ma question de recherche centrale et voir si elle a eu des réponses satisfaisantes.

6.9.1 Hypothèse N°1 : « *Le français est difficile, plus que l'espagnol et l'allemand* »

Dans le tableau 5, nous avons vu la moyenne pour la *raison* d'abandon et le tableau 6 nous a fait voir la moyenne dans chaque groupe de langue étrangère. De ces deux tableaux, nous avons vu que la raison principale était le fait que les langues étaient plus difficiles que prévues. Dans le tableau 6, où la distribution était divisée par groupes de langue, nous avons vu que 44% des élèves de français pensaient que la difficulté pourrait être une cause d'abandon. Les autres groupes n'avaient pas un pourcentage aussi élevé, ce qui me laisse penser que les élèves qui ont aujourd'hui le français, étant comme considéré comme la matière la plus difficile, ont réalisé que le français était peut-être plus difficile qu'ils avaient prévu, mais qu'ils ont aussi préféré continuer. Même si c'est difficile, ce n'est pas impossible.

Les élèves d'espagnol et allemand ont exprimé (cf. tableau 7) qu'une des raisons de leur choix de langue était due au fait que les autres langues avaient l'air plus difficile. Comme les deux groupes de langue ont le même avis, ceci nous laisse penser qu'ils parlent du français. Ceci est confirmé, comme nous l'avons vu dans le tableau 9, puisque ces élèves disent qu'ils n'ont pas choisi le français car la langue semblait trop difficile. Et comme nous l'avons pu voir dans le tableau 10, 11 et 12, le français est considéré par tous les groupes comme la langue la plus difficile (la moyenne des trois groupes de L3 : 5,46) et a également demandé le plus de travail (la moyenne des trois groupes de L3 : 5,76) sur une échelle de 1 à 7.

Cette hypothèse peut donc être confirmée par mes résultats des tableaux 6, 7 et 9 et la combinaison des tableaux 10, 11 et 12.

6.9.2 Hypothèse N°2 : « *Le français est peu utilisé, donc inutile à apprendre* »

Beaucoup de Norvégiens ont l'impression que le français n'est pas beaucoup utilisé sur une base quotidienne en Norvège et certains des élèves de ma sélection l'ont souligné avec leurs propres mots. Ils ont souligné qu'ils n'avaient pas choisi le français car le français est très peu utilisé et parlé dans le monde. Une fois qu'il va y avoir des

films ou des séries à la télévision qui sont en français ils vont être sous-titrés, ce qui n'augmentera pas l'impression du besoin d'apprendre français. Il peut y avoir une perception que le français n'est pas suffisamment utile pour l'apprendre. Ce qui est intéressant est que les élèves de ma sélection pensent que le français est utile, mais pour des raisons inconnues, il n'y a pas eu de questions complémentaires sur ce sujet. Les résultats nous montrent que le français est vu comme utile et il est souvent dit que c'est une belle langue. Mais comme elle est aussi considérée comme difficile et nécessitant beaucoup de travail, cela peut empêcher les élèves de choisir le français. Mais la vision d'utilité peut se justifier par le fait qu'il est vu comme positif d'avoir des connaissances d'une langue étrangères, et souvent en pensant à un travail. Les chiffres de SSB (2015a) nous font voir que la France joue un rôle bien plus important dans le commerce que l'on croit. Ceci est justifié par les recherches de Hellekjær (2007) qui suggère que l'on a besoin d'autres langues étrangères que l'anglais.

La première partie de cette hypothèse ne peut ni être confirmée ou réfutée sur la base de mes résultats, mais quand il s'agit de la deuxième partie celle de l'utilité, elle peut être réfutée car à partir des réponses des élèves, le français est vu comme utile (cf. tableau 10).

6.9.3 Hypothèse N°3 : « *Les élèves sont influencés par les séries télévisées, le sport et la musique* »

Comme nous l'avons déjà vu, le tableau 4 nous montre que 75% des élèves estiment la télévision, le sport et la musique peuvent être un facteur déterminant dans le choix de la langue des élèves. Le tableau 5 a montré qu'une plus grande proportion de garçons que de filles ont répondu oui à cette question, mais ce fut une proportion importante/déterminante/significative des deux sexes : 70% des filles et 80% chez les garçons.

Cette hypothèse peut être confirmée, car 3 élèves sur 4 pensent que tel est le cas comme nous l'avons vu avec la figure 5.

6.9.4 Question de recherche : *Pourquoi y-a-t-il une diminution d'élèves années après années dans le cours de français ?*

La reproduction de l'ordre social, pour Bourdieu (1979), passe à la fois par la reproduction des hiérarchies sociales et par une légitimation de cette reproduction. Bourdieu pense que le système d'enseignement joue un rôle important dans cette reproduction, au sein des sociétés contemporaines. L'idée que le français est difficile va de génération en génération.

Le français est considéré comme difficile nécessitant beaucoup de travail, beaucoup plus que les deux autres L3, et il semblerait que ce soit ces deux facteurs qui piègent/abattent la langue. Le facteur de snobisme peut aussi avoir quelque chose et dire, mais aussi le fait que la langue est considérée à tort comme féminine, connotation aussi bien de la part des élèves choisissant la langue que de ses enseignants.

7 CONCLUSION

Le fond de cette étude était d'acquérir une compréhension plus large du choix de matière des élèves au collège. Cela a été fait à travers une étude sur leur motivation et leurs attitudes à l'égard des langues étrangères, et en particulier pour le français. Je voulais regarder de plus près le français comme matière facultative dans les collèges norvégiens et les facteurs qui pouvaient freiner la langue et peut-être trouver des causes de la baisse continue des élèves qui choisissent le français.

Répartition des matières

Nous avons vu que la répartition des sexes dans les langues avaient un déséquilibre, où le français a le plus grand nombre de filles, presque 80% des élèves étant des filles. De nombreuses études suggèrent que ce biais vient du fait que le français est considéré comme une langue féminine et, finalement, empêchant les garçons de le sélectionner (Kissau, 2006). La perception du taux de travail dans le cours de français peut aussi faire que de nombreux élèves n'osent pas choisir le français.

Options et choix

Si les élèves avaient pu refaire leur choix de matière, le français et l'espagnol auraient été les deux langues avec le plus grand abandon, mais aussi le cours d'initiation à la vie professionnelle aurait eu un large abandon. Le cours d'approfondissement est le cours qui aurait eu une augmentation, ce qui est dû à la mondialisation.

Sur la question de savoir si les cours de langues étrangères n'auraient pas été un cours obligatoire, 60% des élèves de 8^{ème} auraient toujours choisi un cours de langue, mais chez les élèves de 10^{ème} seulement 40% l'auraient choisi. Les filles auraient à 60% choisi un cours de langue même si le cours n'était pas obligatoire, et 40% les garçons. Les filles ont tendance à avoir une attitude plus positive que les garçons envers les langues étrangères (Gardner, 1985a).

Télévision, sport et musique

3 élèves sur 4 disent que la télévision, le sport et la musique peuvent influencer les jeunes sur leur choix de langue.

Raisons derrière les choix de langue

Les élèves d'espagnol sont ceux qui disent le plus souvent que la télévision, le sport et la musique est une des raisons derrière leur choix. C'est aussi le groupe de langue qui dit le plus souvent que la communication est une autre raison, mais ils ont choisi l'espagnol aussi du fait que les autres langues semblaient plus difficiles. Pour les élèves d'allemand et français, les parents sont une des raisons majeurs dans leur choix de langue, et 52,9% des élèves d'allemand disent que le travail est aussi une raison.

Motivation

Les élèves des trois groupes d'L3, se disent motivés par la possibilité de communiquer avec les locuteurs des langues respectives. Mais les élèves d'espagnol et l'allemand sont également motivés d'obtenir une bonne note. Les élèves d'allemand sont aussi motivés d'apprendre la langue en vue d'avoir un travail. Et dans le groupe de français il y a le plus d'élèves qui ne sont pas particulièrement motivés.

Pourquoi pas le français

À la fois les élèves d'espagnol et ceux d'allemand n'ont pas choisi le français car ils ont l'impression que c'est une langue difficile. Les élèves du cours d'approfondissement de leur côté n'ont pas choisi le français car ils pensent ne plus avoir besoin d'une autre langue (que l'anglais).

Impressions, attitudes et stéréotypes

L'allemand est considéré comme un peu démodé, plus facile que le français, mais qu'il faut y mettre peu de travail pour l'apprendre. La langue est considérée comme très utile et peu snob. L'espagnol est considéré comme assez moderne, plus facile que le français, nécessitant un taux de travail convenable, et considéré comme intéressant, utile, et peu snob. Le français est la langue qui est considérée comme la plus difficile à apprendre et la langue qui nécessite une quantité relativement importante de travail, et elle est aperçue comme assez snob.

Les élèves ont en moyenne une vision positive des Français en les voyant comme particulièrement sophistiqués et polis, mais aussi ouverts, aimables, intelligents, beaux/belles, honnêtes, avec de la réussite, gais, populaires, travailleur, séduisants, mais aussi un peu arrogants.

Nous pouvons donc voir que le français n'est pas mis en échec d'une vision négative envers les Français (du moins pas dans mon étude), mais ce qui est le cas est que le français est aperçu comme une langue difficile à apprendre nécessitant un fort taux de travail. Ces deux facteurs combinés font que beaucoup de jeunes ne choisissent pas le français, car nous avons vu que l'allemand nécessite aussi beaucoup de travail tout en étant aperçu comme assez facile à apprendre.

Conclusion générale

Les écoles et le ministère de l'Éducation doivent faire des efforts pour changer cette vision négative du français, sinon le français ne va pas sortir de son cercle vicieux. Les chiffres ne jouent pas en sa faveur. Il y a une baisse d'élèves année après année. De moins en moins d'élèves choisissent le français au collège, ce qui implique moins de français au niveau 2 au lycée, qui à son tour signifie que le français va être de moins en moins sollicité dans les institutions d'éducation supérieure. Ainsi il y aura moins d'enseignants de français dans le futur. C'est presque comme le français est en train de mourir une mort lente dans le système scolaire en Norvège, si des mesures ne sont pas faites pour le sauver. Ceci est une constatation bien triste. Comme il ressort de mon étude, la Norvège a besoin de compétences dans les langues étrangères, en occurrence le français. Sans un bon recrutement au niveau du collège, la situation sera dramatique dans les années à venir. A nous de renverser cette tendance.

BIBLIOGRAPHIE

- Aiken, L. R. (1996). *Rating scales and checklists*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.P., Segall, M.H., Dasen, P.R. (2002). *Cross-cultural psychology: research and applications*. (2.ed.). Cambridge: University Press.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Les éditions de minuit.
- Brislin, R. (1993). *Understanding cultures influence on behaviour*. Fort Worth: Hartcourt Brace & Company.
- Brown, J.D. (2001). *Using survey in language programs*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Carr, J., Pauwels, A. (2006). *Boys and Foreign Language Learning*. London: Palgrave Macmillan.
- Carrai, D. (2014). *Fremmedspråk på ungdomstrinnet : en analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i elevenes fagvalg og tilfredshet med faget*. Oslo: Akademika forlag
- Centre National de Ressource Textuelle et Lexicale. (2015). *Motivation*. Téléchargé le 6.décembre 2015, du site : <http://www.cnrtl.fr/definition/motivation>
- Coetzee-Van Rooy, S. (2006). Integrativeness : Untenable for world Englishes learners? *World Englishes*, 25(3/4), 437 – 450.
- Commission européenne. (2005). *Special educational needs in Europe the teaching of languages*. Téléchargé le 20.janvier 2015, du site : http://tictc.cti.gr/documents/doc647_en.pdf.
- Dagbladet. (2014). *Blir dette årets sommerhit? Norsk parodi-låt går som en farsott på nett*. Téléchargé le 27.april 2015, du site: <http://www.dagbladet.no/2014/06/23/kultur/sommerhit/sommerlat/musikk/parodi/33981578/>.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Doetjes, G., Ryen, E. (2009). *Språkvalg på ungdomsskolen – en kartlegging*. Halden: Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.

- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53 (1), 3 – 32.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivation self system. D: Dörnyei, Z., Ushioda, E. (Ed.). *Motivation, Language identity and the L2 self*. (1.ed., p.9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in Second Language research*. New York : Routledge.
- Dörnyei, Z., Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z., Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. D: Dörnyei, Z., Schmidt, R. (Ed.). *Motivation and second language acquisition*. (399 – 432). Honolulu : University of Hawaii Press.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23 (4), 421 – 462.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., Németh, N. (2006). Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective. D: Winke, P. (Ed.). *The Modern Language Journal*. 2008, 92, 478–479.
- Dufour, C. (n.d.). *Recherche et méthode scientifique*. Téléchargé du site le 19.février 2015 : http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1HZKGLHZ9-TYY7C4-82V/blt6060_c1_rexploratoire_rdescriptive_rexplicative.cmap.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Eccles, J. S. (2007). Where are all the women? Gender differences in participation in physical science and engineering. D: Ceci, S.J., Williams, W.M. (Ed.). *Why aren't more women in science? Top researchers debate in evidence*. American Psychological Association. 199-210.

- Fremmedspråksenteret. (2008). Hvorfor lære tysk. *Fokus på språk*, 6. Halden: Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen. Téléchargé le 3.février, du site:
http://www.fremmedspraksenteret.no/neted/upload/attachment/site/group55/Hvorfor_laere_tysk.pdf.
- Fremmedspråksenteret. (2011). *Elevtall ungdomsskolen 2010-2011 – en utvidet analyse*. Halden: Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen.
- Fremmedspråksenteret. (2012). *Valg av fremmedspråk : Hvorfor velger gutter og jenter forskjellig?* Halden: Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen.
- Fremmedspråksenteret. (2013). *Fremmedspråk på ungdomstrinnet: store regionale forskjeller*. Halden: Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen.
- Fremmedspråksenteret. (2014). *Framandspråk i ungdomsskolen: Er fransk i fare?* Halden: Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (1985a). *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (1985b). *Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. University of Western Ontario. Téléchargé le 17.novembre 2014, du site :
<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>.
- Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. D : Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (Ed.) *Motivation and second language acquisition*. (1-20). Honolulu : University of Hawaii Press.
- Gardner, R.C. (2010). *Motivation and second language acquisition*. New York: Peter Lang Publishing.
- Gouvernement Français. (2013). *État des lieux du français dans le monde - Une langue parlée sur les cinq continents*. Téléchargé 9.mai 2015, du site :
<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/francophonie-et-langue-francaise/pourquoi-promouvoir-la-langue/article/etat-des-lieux-du-francais-dans-le>.
- Gstöttner, A. (2008). *Jeg gidder ikke lære tysk. Interessen for tysk går ned i Norge - Årsaker, konsekvenser og tiltak*. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.

- Hager, P. (2011). *Culture, Psychology, and Language Learning*. Oxford : Peter Lang AG.
- Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet*. Oslo : Cappelen Akademiske Forlag.
- Haukedal, W. (2008). Arbeidsmotivasjon i estetisk perspektiv, 45, 258-264.
Téléchargé le 10.janvier 2015, du site :
http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=40458&a=2.
- Helland, H.P. (2011). L'enseignement du français en Norvège. *Synergies Pays Scandinaves*, 6, 23 -32.
- Hellekjær (2007). *Fremmedspråk i norsk næringsliv – engelsk er ikke nok*. Halden : Nasjonalt senter for fremmedspråk opplæring.
- Hellevik, O. (2000). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (2^{eme} tirage). Oslo : Universitetsforlaget.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Hogg, M.A., Abrams, D. (1988). *Social identifications*. London: Routledge.
- Jagacinski, C. M., Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and related affects in task involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 909-91.
- Johannessen, A., Tufte, P.A, Christoffersen. L. (2011). *Introduksjon i samfunnsvitenskapelig metode* (4.ed.). Oslo : Abstrakt forlag.
- KD. (2003-2004). *St.meld. nr.30 Kultur for læring*. Téléchargé le 6.janvier 2014, du site :
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.
- KD. (2007-2008). *St.meld. nr. 23 Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Téléchargé le 5.janvier 2014, du site:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>.
- KD. (2007). *Strategiplan. Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnsopplæringen 2005-2009*, Revidert utgave, januar 2007. Téléchargé le 5.janvier 2014, du site:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_sprakapnerdorer_07nett.pdf.

- Kissau, S. (2006). Gender difference in motivation to learn French. D: *The Canadian Moderne Language Review*, 62 (3), 401 – 422.
- Kvittingen, I. (2014). *Ferie i Spania bak elevenes språkvalg*. Téléchargé le 20.novembre 2014, du site :
<http://forskning.no/kultur-sprak/2014/10/fransk-lidenskap-kultur-og-ferie-i-spania-bak-elevenes-sprakvalgmotivasjon>.
- Litosseliti, L. (2010). *Research Methods in Linguistics*. London : Continuum International Publishing Group.
- Maegaard, M. (2011). Language attitudes, norm and gender a presentation of the method and results from a language attitude study. *Acta Linguistica Hafniensia: International Journal of Linguistics*, 37:1, 55 – 80.
- Multilinguals. (2012). *French – the language of love*. Telechargé le 25.avril 2015, du site: <http://multilinguals.com.au/2012/11/05/french-the-language-of-love/>.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H.H., Todesco, A. (1978). *The good leanguage learner*. Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education.
- NOVA. (2013). *Forsøk med arbeidslivsfag på ungdomstrinnet*, Téléchargé le 22.janvier, du site:
<http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2012/Ett-aar-med-arbeidslivsfaget>
- NRK. (2013a). *Norge er avhengige av Tyskland*. Téléchargé le 28.mars 2015, du site:
http://www.nrk.no/verden/_-norge-er-avhengig-av-tyskland-1.10920687.
- NRK. (2013b). *Støre: – Gode franske venner får ha meg unnskyldt, men jeg har fått ny kjærlighet for tysk*. Téléchargé le 27.mars 2015, du site:
<http://www.nrk.no/norge/frankofile-store-forelsket-i-tysk-1.11437549>.
- NRK. (2013c). *Økonomiprofessor: – Mitt karriereråd til ungdommen er å lære seg tysk*. Téléchargé le 28.mars 2015, du site :
http://www.nrk.no/norge/professor_-_ungdom-bor-laere-tysk-1.11367620
- Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire design, Interviewing and attitude measurement*. London : Pinter Publishers Limited.
- Ortega, L. (2013). *Understanding second language acquisition*. New York: Routledge.

- Regjeringen. (1996). *Dette er grunnskolereformen*. Téléchargé le 9 mai 2015, du site : <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/reform-97-dette-er-grunnskolereformen/id87403/>
- Regjeringen. (2014). *Arbeidslivsfag som eit alternativ til framandspråk*. Téléchargé le 24 janvier 2015, du site: <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/arbeidslivsfag-som-eit-alternativ-til-fr/id751477/>.
- Relax! Speak english (2013). *Stereotypes, Cultural differences*. Téléchargé le 10 avril 2015, du site: <https://relaxspeakenglish.wordpress.com/tag/stereotype/>
- Rindal, U. (2013). *Meaning in English*. Oslo: Department of Teacher Education and School Research, Faculty of Educational Sciences, University of Oslo.
- Rosenthal, A. (1999). The gender-coded stereotype: An American perception of France and the French. D: *The French Review*, 72 (5), 897 – 908.
- Rudi, I.B. (n.d.). *Skolens utvikling fra 1945*. Téléchargé le 17 janvier 2015, du site: <http://www.kildenett.no/artikler/2007/1182424420.12>
- Sollid, H. (2002). Om observatørens paradoks. *Målbrytning*, 6, 175-190.
- Speitz, H. & Lindemann, B. (2002). *Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angrer. Status for 2. Fremmedspråk i norsk ungdomsskole*, Rapport 03/02. Notodden: Telemarksforskning.
- SSB. (2015a). *Utenrikshandel med varer, mars 2015, foreløpige tall – Tabeller med tall*. Téléchargé le 2.mai 2015, du site: <https://www.ssb.no/utenriksokonomi/statistikker/muh/maaned/2015-04-15?fane=tabell&sort=nummer&tabell=224069>.
- SSB. (2015b). *Rekordimport i mars*. Téléchargé le 2.mai, 2015, du site: <https://www.ssb.no/muh>
- Strandkleiv, O.I. (2006). *Motivasjon i praksis – håndbok for lærere*. Oslo : Elevsiden DA.
- Taguchi, T., Magid, M., Papi, M. (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative study. D: Dörnyei, Z., Ushioda, E. (Ed.). *Motivation, language identity and the L2 self*. (p. 66 – 97). Bristol: Multilingual Matters.
- Tajfel, H. (1981). Social stereotypes and social groups. D: Turner, J.C et Giles, H. (Ed.). *Intergroup behaviour* (p. 144 – 167). Oxford: Basil Blackwell.

- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Læreplan for forsøk med arbeidslivsfag på ungdomstrinnet*. Téléchargé le 29.janvier 2015, du site:
<http://www.udir.no/kl06/ARB1-01/Hele/Formaal/> .
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Fremmedspråk, språkligfordypning, arbeidslivsfag og valgfag*. Téléchargé le 29.janvier 2015, du site :
<https://gsi.udir.no/application/main.jsp?languageId=1>.
- VG. (2012). *Gratis kanal skal sende én spansk toppkamp i uka*. Téléchargé le 4.février 2015, du site: <http://www.vg.no/sport/fotball/spansk-fotball/gratiskanal-skal-sende-en-spansk-toppkamp-i-uka/a/10065661/> .
- Whitehead, J. (1996). Sex-stereotypes, gender identity and subject choice at A- level.
D: *Educational Research*, 38, 147 – 160.
- Wikipedia (2014). *Multiple choice*. Télécharger le 25 novembre 2014, du site :
http://en.wikipedia.org/wiki/Multiple_choice#Advantages.

ANNEXE

Annexe 1 : Spørreundersøkelse 8.klasse

- Det vil ta deg 5-10 min å besvare.
- Svarene du gir er anonyme.

1. Kjønn

- Jente
- Gutt

2. Hvilket språk har du per dags dato?

- Fransk
- Spansk
- Tysk
- Engelsk fordypning
- Norsk fordypning

3. Hva fikk deg til å velge nettopp det språket du har?

Mulighet for å krysse av flere svaralternativer

- Interesser som musikk og/eller sport (fotballag, håndballag)
- Foreldre
- Fordi det er et populært valg på min skole
- Kunne kommunisere med innbyggere fra landet
- Øke jobbmuligheter senere i livet
- Fordi de fleste av vennene mine valgte det
- Fordi de andre språkene virket vanskeligere
- Annet – Forklar:

4. Hva motiverer deg i å lære et nytt språk?

Mulighet for å krysse av flere svaralternativer:

- Kunne snakke og kommunisere med språket
- Få en god karakter
- Øke mulighet til å få jobb som voksen
- Glede foreldre
- Er ikke spesielt motivert

5. Tror du TV-serier, musikk og sport kan påvirke språkvalget elever tar?

- Ja
- Nei

6. Har du vært i land(et) hvor språket du har valgt snakkes?

- Nei, aldri
- Ja, 1-2 ganger
- 3 – 5 ganger
- Mer enn 6

7. Om språk ikke hadde vært obligatorisk på skolen ville du fortsatt valgt et språkfag (spansk, tysk eller fransk)?

- Ja
- Nei

8. Har du noen form for tilknytning til språket?

Mulighet for å krysse av flere svaralternativer

- Nei
- Familie som snakker språket
- Ferierer mye i landet
- Heier på fotballag (f.eks Barcelona FC, Real Madrid, PSG, Bayern)
- Annet – Forklar :

9. Hva er ditt inntrykk av - spansk

Moderne	:_:_:_:_:_:_:_:_:_:_	Gammeldags
Lett	:_:_:_:_:_:_:_:_:_:_	Vanskelig
Krever lite arbeid	:_:_:_:_:_:_:_:_:_:_	Krever mye arbeid
Interessant	:_:_:_:_:_:_:_:_:_:_	Kjedelig
Nyttig	:_:_:_:_:_:_:_:_:_:_	Unyttig
Snobbete	:_:_:_:_:_:_:_:_:_:_	Mindre snobbete

Annexe 2 : Spørreundersøkelse 10.klasse

- Det vil ta deg 5-10 min å besvare.
- Svarene du gir er anonyme.

1. Kjønn

- Jente
- Gutt

2. Hvilket språk har du per dags dato?

- Fransk
- Spansk
- Tysk
- Engelsk fordypning
- Norsk fordypning

3. Hvilket språk valgte du i 8.klasse?

- Fransk
- Spansk
- Tysk

4. Om du nå kunne velge om igjen, hvilket språk ville du valgt i 8 klasse?

- Ville valgt *fransk*
- Ville valgt *spansk*
- Ville valgt *tysk*
- Ville valgt *engelsk fordypning*
- Ville valgt *norsk fordypning*

5. Om det er et stort frafall i språkfaget ditt, hva tror du kan være årsaken?

Mulighet for å krysse av flere svaralternativer:

- Det er ikke frafall
- Større mengde lekser enn det man trodde
- Vanskeligere enn antatt
- Læreren
- Opplegget rundt timene
- Annet

6. Hva fikk deg til å velge nettopp det språket du nå har?

Mulighet for å krysse av flere svaralternativer:

- Interesser som musikk og/eller sport (fotballag, håndballag)
- Foreldre
- Fordi det er et populært valg på min skole
- Kommunisere med innbyggere fra landet
- Øke jobbmuligheter senere i livet
- Fordi de fleste av vennene mine valgte det
- Fordi de andre språkene virket vanskeligere
- Annet – Forklar :

7. Hva motiverer deg i å lære et nytt språk?

Mulighet for å krysse av flere svaralternativer:

- Kunne snakke og kommunisere med språket
- Få en god karakter
- Øke mulighet til å få jobb som voksen
- Glede foreldre
- Er ikke spesielt motivert

8. Tror du TV-serier, musikk og sport kan påvirke språkvalget elever tar?

- Ja
- Nei

9. Har du vært i land(et) hvor språket du har valgt snakkes?

- Nei, aldri
- Ja, 1-2 ganger
- 3 – 5 ganger
- Mer enn 6

10. Om språk ikke hadde vært obligatorisk på skolen ville du fortsatt valgt et språkfag (spansk, tysk eller fransk)?

- Ja
- Nei

11. Har du noen form for tilknytning til språket du har valgt ?

Mulighet for å krysse av flere svaralternativer:

- Nei
- Familie som snakker språket
- Ferierer mye i landet
- Heier på fotballag (f.eks Barcelona FC, Real Madrid, PSG, Bayern)
- Annet – Forklar :

12. Hva er ditt inntrykk av - spansk

Moderne	: : : : : : : :	Gammeldags
Lett	: : : : : : : :	Vanskelig
Krever lite arbeid	: : : : : : : :	Krever mye arbeid
Interessant	: : : : : : : :	Kjedelig
Nyttig	: : : : : : : :	Unyttig
Snobbete	: : : : : : : :	Mindre snobbete

13. Hva er ditt inntrykk av - tysk

Moderne	: : : : : : : :	Gammeldags
Lett	: : : : : : : :	Vanskelig
Krever lite arbeid	: : : : : : : :	Krever mye arbeid
Interessant	: : : : : : : :	Kjedelig
Nyttig	: : : : : : : :	Unyttig
Snobbete	: : : : : : : :	Mindre snobbete

14. Hva er ditt inntrykk av - fransk:

Moderne	: : : : : : : :	Gammeldags
Lett	: : : : : : : :	Vanskelig
Krever lite arbeid	: : : : : : : :	Krever mye arbeid
Interessant	: : : : : : : :	Kjedelig
Nyttig	: : : : : : : :	Unyttig
Snobbete	: : : : : : : :	Mindre snobbete

15. Hva er ditt syn på - franskmenn

Åpne	: : : : : : : :	Lukkede
Vennlig	: : : : : : : :	Mindre vennlig
Sofistikert	: : : : : : : :	Mindre sofistikert
Smart	: : : : : : : :	Dum
Pen	: : : : : : : :	Stygg
Høflig	: : : : : : : :	Uhøflig
Ærlig	: : : : : : : :	Uærlig
Suksessrik	: : : : : : : :	Mindre suksessrik
Glad	: : : : : : : :	Sur
Populær	: : : : : : : :	Upopulær
Arbeidsom	: : : : : : : :	Lat
Morsom	: : : : : : : :	Kjedelig
Ydmyk	: : : : : : : :	Arrogant
Attraktiv	: : : : : : : :	Mindre attraktiv

16. Om du IKKE valgte fransk som språk, forklar kort hvorfor: