LUND UNIVERSITY

Motivation pour apprendre une langue étrangère – une question de visualisation? : Les effets de trois activités en cours de français sur la motivation d'élèves suédois

Rocher-Hahlin, Céline

2014

Link to publication

Citation for published version (APA):
Rocher-Hahlin, C. (2014). *Motivation pour apprendre une langue étrangère – une question de visualisation? : Les effets de trois activités en cours de français sur la motivation d'élèves suédois*. [, Centre for Languages and Literature].

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Download date: 12. Oct. 2024

(Spikblad)

Motivation pour apprendre une langue étrangère – une question de *visualisation*?

Les effets de trois activités en cours de français sur la motivation d'élèves suédois

Céline Rocher Hahlin

LUNDS UNIVERSITET

THÈSE POUR LE LICENTIAT
présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Lund
et publiquement soutenue le 13 décembre 2014 à 10h15
LUX, salle C121, Helgonavägen 3, Lund

LUND UNIVERSITY
Centre for Language and Literature
Box 201
SE-221 00 Lunds
Sweden

Document name
FILOSOFIE LICENTIAT DISSERTATION

Date of issue December 2014

Sponsoring organization

Title and subtitle : Motivation pour apprendre une langue étrangère – une question de *visualisation* ? Les effets de trois activités en cours de français sur la motivation d'élèves suédois.

Abstract

Despite the vast research on motivation and foreign language acquisition during the last decades, little is known about the motivational effects of concrete pedagogical activities in the classroom. The work of, among others, Z. Dörnyei shows that imagined reality can have positive effects on language learning outcomes. Foreign language learners with a vivid *Ideal Language Self* (i.e. the vision of the language user one wants to become) that is regularly maintained and activated will feel more motivated when learning a foreign language than learners with a less vivid view of themselves as future foreign language users.

This semi-longitudinal intervention study investigates the effects of three specific classroom activities on the pupils' *Ideal L3 Self* and their *Intended Effort* to continue to learn French. The study was conducted in two Swedish 9th grade classes (n= 30 and n= 15 respectively) and also includes a control class (n=14). The three activities in the experiment classes were a) to compose an *Ideal L3 Self* stimulating text, b) to interact in an online French-speaking forum and c) to complete a webquest. In order to find out the pupils' level of *Ideal L3 Self* and *Intended Effort* before intervention began, an introductory text, a closed-ended questionnaire and a semi-structured interview was used. Data from these three instruments were triangulated to establish a baseline level for each pupil in the three classes. After completion of each classroom activity the same questionnaire, an open-ended questionnaire and a semi-structured interview were used to tap the effects of each activity on the pupils' *Ideal L3 Selves* and *Intended Effort*.

The results confirm that pupils' *Ideal L3 Self* is stimulated when, on the one hand, activities reinforce positive images of the pupils' view of themselves as future users of French and, on the other hand, when an on-line activity makes the students experience the target cultural context almost as in real life. The results also revealed the importance of including such activities as early as possible in the curriculum. For some of the learners, it was already too late in 9th grade. The findings also include a strong correlation between the learners' *Ideal French Self* and their *Intended Effort* in French, which is another convincing argument as to why teachers should include *Ideal Self*-stimulating activities in their foreign language classrooms.

Key words : French, Motivation, Dörnyei, Ideal Language Self, Ideal L3 Self, Intended effort, language acquisition, L3, language learning, foreign language, classroom activities

Classification system and/or index terms (if any)

Supplementary bibliographical information

Language French

ISSN and key title : 0347-0822 Études Romanes de Lund

ISBN : 978-91-7623-167-8

Recipient's notes

Number of pages 172

Price

Security classification

Signature _____Date _____

ÉTUDES ROMANES DE LUND 98

Céline Rocher Hahlin

Motivation pour apprendre une langue étrangère – une question de *visualisation* ?

Les effets de trois activités en cours de français sur la motivation d'élèves suédois

Thèse de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling

Lund University

Centre for Languages and Literature
French Studies

ROCHER HAHLIN, Céline, *Motivation pour apprendre une langue étrangère – une question de* visualisation*? Les effets de trois activités en cours de français sur la motivation d'élèves suédois.* Études romanes de Lund 98, Lund 2014. 172 pages. Written in French. Monograph

Despite the vast research on motivation and foreign language acquisition during the last decades, little is known about the motivational effects of concrete pedagogical activities in the classroom. The work of, among others, Z. Dörnyei shows that imagined reality can have positive effects on language learning outcomes. Foreign language learners with a vivid *Ideal Language Self* (i.e. the vision of the language user one wants to become) that is regularly maintained and activated will feel more motivated when learning a foreign language than learners with a less vivid view of themselves as future foreign language users.

This semi-longitudinal intervention study investigates the effects of three specific classroom activities on the pupils' *Ideal L3 Self* and their *Intended Effort* to continue to learn French. The study was conducted in two Swedish 9th grade classes (n= 30 and n= 15 respectively) and also includes a control class (n=14). The three activities in the experiment classes were a) to compose an *Ideal L3 Self* stimulating text, b) to interact in an online French-speaking forum and c) to complete a webquest. In order to find out the pupils' level of *Ideal L3 Self* and *Intended Effort* before intervention began, an introductory text, a closed-ended questionnaire and a semi-structured interview was used. Data from these three instruments were triangulated to establish a baseline level for each pupil in the three classes. After completion of each classroom activity the same questionnaire, an open-ended questionnaire and a semi-structured interview were used to tap the effects of each activity on the pupils' *Ideal L3 Selves* and *Intended Effort*.

The results confirm that pupils' *Ideal L3 Self* is stimulated when, on the one hand, activities reinforce positive images of the pupils' view of themselves as future users of French and, on the other hand, when an on-line activity makes the students experience the target cultural context almost as in real life. The results also revealed the importance of including such activities as early as possible in the curriculum. For some of the learners, it was already too late in 9th grade. The findings also include a strong correlation between the learners' *Ideal French Self* and their *Intended Effort* in French, which is another convincing argument as to why teachers should include *Ideal Self*-stimulating activities in their foreign language classrooms.

ÉTUDES ROMANES DE LUND
Språk- och litteraturcentrum
Lunds universitet
Box 201
SE-221 00 Lund, Suède
Secrétaire de rédaction: Carla Cariboni Killander
Carla.cariboni_killander@rom.lu.se

© Céline Rocher Hahlin 2014

ISSN 0347-0822
ISBN 978-91-7623-167-8 (Tryck)
ISBN 978-91-7623-168-5 (Pdf)
Imprimé en Suède par Media-Tryck, Lund.

À Thomas, Éléa et Hugo

Table des matières

TABLE DES MATIÈRES I
REMERCIEMENTS V

1. INTRODUCTION 1

1.1 BUT DE LA THÈSE: 3
1.2 PLAN DE LA THÈSE 4

LA SUÈDE: CADRE CULTUREL ET PÉDAGOGIQUE DE L'ÉTUDE 6

2.1 UN PAYS EUROPÉEN OÙ LES LANGUES N'ONT PAS LA MÊME VALEUR 6
2.2 APPRENDRE ET ENSEIGNER UNE LANGUE VIVANTE EN SUÈDE 7
2.2.1 LE SYSTÈME ÉDUCATIF SUÉDOIS 7
2.2.2 L'ÉVOLUTION DE LA SITUATION DES LANGUES VIVANTES EN SUÈDE 8
2.2.3 BILAN : DES LANGUES ÉTRANGÈRES AUX STATUTS DIFFÉRENTS 15

3 CADRE THÉORIQUE 18

3.1 LA MOTIVATION: UN CONCEPT ET DE NOMBREUSES PERSPECTIVES 18
3.2 LA MOTIVATION: UN CONCEPT QUI COLLE À SON ÉPOQUE 20
3.2.1 GARDNER ET LAMBERT: LA MOTIVATION, LE DÉSIR D'INTÉGRATION ET LA L2 21
3.2.2 MARKUS & NURIUS ET HIGGINS : LA MOTIVATION, LES DÉCOUVERTES EN PSYCHOLOGIE ET LA L2 23
3.2.3 LE RÔLE DE LA VISUALISATION DANS LE PROCESSUS MOTIVATIONNEL 25
3.2.4 DÖRNYEI : LE SYSTÈME MOTIVATIONNEL DES *SOIS* (*L2 MOTIVATIONAL SELF SYSTEM)* 28
3.2.5 LA MOTIVATION ET LA DIDACTIQUE DES LANGUES 31
3.3 BILAN : LE SOCLE DE L'ÉTUDE 39
3.4 LE BUT DE L'ÉTUDE ET LES QUESTIONS DE RECHERCHE 40

4 CADRE MÉTHODOLOGIQUE 41

4.1 LES PARTICIPANTS 42
4.1.1 LES ÉLÈVES 42
4.1.2 LES PROFESSEURS 44

4.2 LES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES **46**
4.2.1 ACTIVITÉ 1: MON JOB DE RÊVE DANS UN PAYS FRANCOPHONE! (TEXTE STIMULATEUR DE *SOI IDÉAL LIÉ AU FRANÇAIS*) 46
4.2.2 ACTIVITÉ 2 : PARLONS DE FILMS ET DE SÉRIES! (FORUM FRANCOPHONE EN LIGNE INTERACTIF) 48
4.2.3 ACTIVITÉ 3 : EN ROUTE POUR LA DÉCOUVERTE DE CULTURES FRANCOPHONES! (DIFFÉRENTES CYBERENQUÊTES (WEBQUEST)) 52
4.3 LES INSTRUMENTS DE MESURE **56**
4.3.1 LE QUESTIONNAIRE À QUESTIONS FERMÉES 56
4.3.2 LE QUESTIONNAIRE NUMÉRIQUE À QUESTIONS OUVERTES 59
4.3.3 LES ENTRETIENS EN GROUPES 61
4.3.4 VALIDITÉ ET FIABILITÉ MÉTHODOLOGIQUE 63
4.4 UNE ÉTUDE LONGITUDINALE MIXTE **65**

5 ANALYSES ET RÉSULTATS **67**

5.1 LE TRAVAIL D'ANALYSE **67**
5.1.1 MESURE DU NIVEAU DE RÉFÉRENCE ET ÉLABORATION DES GROUPES FOCALISÉS 67
5.1.2 ANALYSE DES DONNÉES APRÈS CHAQUE INTERVENTION 76
5.2 LES RÉSULTATS **87**
5.2.1 LES EFFETS PRODUITS PAR TROIS ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES SUR LEUR *SOI IDÉAL LIÉ AU FRANÇAIS* D'ÉLÈVES SUÉDOIS 88
5.2.2 L'EFFET OBTENU SUR LE *SOI IDÉAL LIÉ AU FRANÇAIS* EST-IL LE MÊME POUR LES APPRENANTS AYANT À LA BASE UN NIVEAU DE *SOI IDÉAL LIÉ AU FRANÇAIS* DIFFÉRENT ? 106
5.2.3 L'EFFET OBTENU SUR LE *SOI IDÉAL LIÉ AU FRANÇAIS* CORRÈLE T-IL AUTOMATIQUEMENT AVEC LE NIVEAU DE VOLONTÉ DES ÉLÈVES D'INVESTIR DES EFFORTS SUPPLÉMENTAIRES AFIN D'AMÉLIORER LEURS COMPÉTENCES EN FRANÇAIS ? 114
5.2.4 L'EFFET OBTENU SUR LE *SOI IDÉAL* AU NIVEAU INDIVIDUEL : QUELQUES PORTRAITS 119
5.3 BILAN DU CHAPITRE 5 **137**

6 CONCLUSION ET PERSPECTIVES **139**

6.1 CONCLUSION **140**
6.1.1 POINT DE DÉPART ET BUT DE LA THÈSE 140
6.1.2 RÉSULTATS PRINCIPAUX 142
6.1.3 DISCUSSION 148

6.2 PERSPECTIVES **150**
6.2.1 IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES 150
6.2.2 IMPLICATIONS SCIENTIFIQUES 151
6.2.3 LIMITES DE L'ÉTUDE 152
6.4 REMARQUES FINALES **155**

SVENSK SAMMANFATTNING **156**

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES **160**

ANNEXES **173**

ANNEXE A - TEXTE INTRODUCTEUR **173**
ANNEXE B - QUESTIONS POSÉES LORS DU PREMIER ENTRETIEN **174**
ANNEXE C - LA VERSION FINALE DU QUESTIONNAIRE À QUESTIONS FERMÉES **175**
ANNEXE D - LE QUESTIONNAIRE À QUESTIONS OUVERTES (FORUM) **181**
ANNEXE E - QUESTIONS POSÉES LORS DE L'ENTRETIEN (FORUM) **183**
ANNEXE F - LE QUESTIONNAIRE À QUESTIONS OUVERTES (CYBERENQUÈTES) **184**
ANNEXE G - QUESTIONS POSÉES LORS DE L'ENTRETIEN (CYBERENQUÈTES) **185**

Abréviations :

FLE : Français langue étrangère

L1 : Langue première/maternelle, apprise dès la naissance

L2 : Langue seconde/étrangère, apprise après la L1

L3 : Troisième langue, apprise après la L2

LVE : Langue vivante étrangère

Explications :

Moderna språk : Dénomination officielle en Suède des langues vivantes enseignées à l'école autres que l'anglais, comme l'allemand, le français, l'espagnol, etc. Le qualificatif « modernes » est à mettre en relation avec les langues dites « classiques » que sont le latin, le grec ou l'hébreu.

Skolverket : Direction nationale des Etablissements scolaires en Suède

Skolinspektion : Inspection nationale des établissements scolaires

Kursplan : Contenu d'un cours à l'échelon national

Läroplan : Programme national suédois

Förskola : Centres d'éducation préscolaire

Grundskola : Ecole de base regroupant le primaire et le secondaire inférieur (de 7 à 16 ans)

Gymnasium : Ecole pour le secondaire supérieur (de 17 à 19 ans)

Remerciements

Ecrire une thèse, c'est quelque part une histoire de visualisation motivationelle.

Au départ, il faut pouvoir s'imaginer doctorante. Sachant que l'image que l'on a de ses possibilités provient en partie de son expérience personnelle et du regard des autres sur soi, je tiens à remercier tous les collègues et élèves, qui, par leurs commentaires et leurs interrogations au fil des années, ont rendu ce métier si passionnant. C'est vous qui m'avez donné, chaque jour, l'envie de mieux comprendre la complexité de ce métier en cherchant des réponses à mes nombreuses questions.

Ensuite, un cadre est nécessaire pour permettre à l'imaginaire de se rapprocher de la réalité. Sans Camilla Bardel, Gudrun Erickson, Jonas Granfeldt et Christina Rosén et leur idée de créer ensemble FRAM, une école doctorale autour de la didactique des langues étrangères, l'image de professeur-chercheuse serait restée floue, lointaine et irréelle. Merci à vous quatre et à tous les autres professeurs qui nous ont encadrés tout au long de cette aventure.

Une fois que le cadre est posé et que l'image de la doctorante devient petit à petit une réalité, il faut la consolider afin que la motivation soit régulièrement stimulée. Cela se fait à différents niveaux.

La consolidation principale, régulière et fructueuse, je la dois à mon directeur de thèse, Jonas Granfeldt et à ma co-directrice de thèse, Marianne Molander Beyer. Jonas, ta compétence, ta gentillesse, ton ouverture d'esprit et ton soutien infaillible ne m'ont pas seulement aidée à mieux comprendre ce qui était attendu de moi mais également donné envie d'aller toujours plus loin. J'ai eu beaucoup de chance de travailler avec toi.

Marianne, tu m'as, par tes connaissances en didactique du français, ton expérience, ton sourire et tes conseils, permis de passer les différentes étapes avec plus de sérénité. Je t'en suis très reconnaissante.

Ce projet n'aurait tout simplement pas été possible sans la motivation, l'engagement et le temps que m'ont accordé Emma, Maria et Gunilla qui ont traversé chaque étape avec moi et ont eu la gentillesse de me prêter leurs élèves. A toutes les trois et à chacun de vos élèves, un immense merci!

La stimulation régulière nécessaire pour garder un haut niveau de motivation, elle est aussi venue des neuf doctorants de FRAM qui ont partagé cette aventure avec moi. Lisa, Karina, Kent, Maria, Linda, Maria, Helena, Linda et Tina (du nord au sud), qu'aurait

été cette aventure sans vous ? Vous êtes, au travers de vos connaissances, votre expérience et votre intérêt pour notre métier de professeurs de langues, une inspiration.

La motivation, lors d'une expérience nouvelle, gagne toujours à être stimulée par les encouragements et le soutien de ceux qui ont déjà une certaine expérience du processus et qui rassurent par leurs conseils, leur patience et leurs gentils mots. C'est grâce à vous, Frida, Malin, Rasmus, Nina, Anita, Suzanne et Paul que mes séjours au département de français de Lund ont été des moments d'enrichissement et de pur plaisir. Merci de m'avoir accueillie si généreusement! Sans oublier Joost, sans qui les statistiques auraient gardé tout leur mystère!

Je tiens aussi à remercier mes collègues du lycée Kristine à Falun qui ont su me soutenir alors qu'être doctorante signifiait souvent pour eux une charge de travail supplémentaire due à mes nombreuses absences ainsi que mes collègues de Högskolan Dalarna qui m'ont apporté leur soutien lorsque j'en ai eu besoin. Olga, nos nombreuses heures passées en tête à tête, chacune concentrée derrière son ordinateur, m'ont donnée le petit coup de pouce nécessaire pour garder cette envie d'avancer. Merci d'avoir été là !

Mais cette motivation qui m'a habitée durant l'écriture de cette thèse n'aurait pu être ce qu'elle a été sans un soutien plus personnel afin que le quotidien puisse fonctionner pour tous. Je tiens à remercier Malin, Christer, Jesper, Matti et Hampus qui ont été ma famille scanienne durant mes passages à Lund. Et puis, cette belle aventure n'aurait pas été possible sans l'aide et le soutien de ma famille lorsqu'il était nécessaire de mettre le rôle de (belle) fille, (belle) sœur, femme ou maman de côté pour pouvoir se concentrer sur ce projet. Papa, maman, Isabelle, Sébastien, les filles et Julien, Marianne et Ingvar, Pelle, Åsa et les garçons, vous savoir disponibles et prêts à me soutenir, que ce soit par une présence physique ou morale, m'a énormément aidée à garder le cap. Merci pour cela!

Et puis, avant de clore ces remerciements, je veux remercier ceux à qui je dois de nombreuses heures de lectures, ballades, discussions, soirées film et tant d'autres choses que je compte bien rattraper ! Merci à tous les trois de m'avoir accordé la liberté nécessaire pour mener à bien ce projet. Thomas, Eléa et Hugo, j'admire la patience et la gentillesse que vous avez eu afin que tout cela puisse devenir réalité. J'ai vraiment beaucoup de chance de vous avoir!

Entre Lund et Falun, le 10 octobre 2014

1. Introduction

Dans son livre *La motivation en contexte scolaire* publié en 1994, Viau amorce son sujet par les questions suivantes : « Pourquoi, à l'école, certains élèves font-ils tout pour ne rien faire, alors que d'autres décident de s'engager à fond dans leurs études ? Pourquoi rechignent-ils à faire les activités qu'on leur propose, alors que d'autres y consacrent toute l'énergie nécessaire ? Pourquoi abandonnent-ils leurs activités à la moindre occasion, alors que d'autres persévèrent jusqu'au bout? » Ces mêmes questions ont guidé depuis la recherche concernant les pratiques enseignantes ayant un effet positif sur la motivation des apprenants. Les études diverses montrent à quel point le processus de stimulation motivationelle des élèves en milieu scolaire est complexe, en raison des contraintes variées rencontrées dans une salle de classe (Alderman, 1999, Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006, Duguet & Morlaix, 2012). Pourtant, même si le chemin vers une plus grande motivation est parfois long et alambiqué, nous sommes aujourd'hui conscients du rôle positif qu'elle joue dans le processus d'apprentissage. Nous nous devons donc, comme tous ceux qui se sentent concernés par l'efficacité de l'enseignement des langues étrangères, de poursuivre cette recherche si centrale à notre succès. En Suède, environ 20 % des élèves qui commencent à étudier une deuxième langue étrangère à l'âge de 12 ans ont déjà abandonné le cours avant de commencer le lycée quatre ans plus tard (Skolverket, 2011). Il est également de plus en plus fréquent que certains élèves abandonnent leur troisième langue pour choisir un cours d'approfondissement en anglais que les élèves considèrent de plus en plus comme une seconde langue (Hyltenstam, 2004). L'abandon de la troisième langue pour, à la place, apprendre une quatrième langue au niveau débutant au lycée et garantir plus facilement une meilleure note est aussi devenu une démarche de plus en plus fréquente (Thorson, Molander Beyer & Dentler, 2003).

Ce sont ces élèves, rencontrés au fil de mes quinze années d'enseignement du français en Suède, qui m'ont fait réfléchir à ce dilemme. Pourquoi ces élèves ayant la capacité intellectuelle de réussir laissent tomber aussi facilement leur

apprentissage du français et pourquoi nous, professeurs, ne parvenons-nous pas à les retenir et à leur donner envie de persévérer et de réussir?

Alistair Henry nous apporte dans sa thèse *L3 Motivation* (Henry, 2012) quelques éléments intéressants. Il démontre, par exemple, que les élèves ont, au début de l'apprentissage d'une L3 à 12 ans, une motivation plus importante pour cette nouvelle langue que pour poursuivre leur apprentissage de l'anglais. Il observe par contre que, déjà un an plus tard, la motivation pour continuer à apprendre cette L3 chute de façon importante, dépassée alors largement par la motivation pour l'anglais, langue omniprésente dans le quotidien d'un jeune suédois aujourd'hui. En effet, un jeune Suédois peut, en moyenne, passer jusqu'à 18 heures par semaine de son temps libre autour d'activités en anglais (Internet, films ou séries, jeux vidéo, magazines, livres, etc.) (Sundqvist, 2009). Ceci a pour conséquence un niveau général très élevé des adolescents suédois concernant leur compréhension et leur production orale et écrite en anglais[1], un niveau cependant parfois surévalué (Hyltenstam, 2004).

Ce temps important passé sur des médias (films, jeux vidéos, blogs, etc.) en langue anglaise n'a pas qu'un effet linguistique. Ce contact régulier avec ces médias anglophones rend les utilisateurs conscients de l'utilisation concrète qu'ils peuvent avoir de l'anglais maintenant mais également d'imaginer les utilisations variées envisageables dans l'avenir. Le travail de Dörnyei et de son équipe a, ces dernières années, mis en valeur l'importance de la *visualisation*[2] de l'apprenant comme utilisateur de la langue comme facteur motivationnel (Dörnyei, 2009, Al-Shehri, 2009, Magid & Chan, 2012, Muir & Dörnyei, 2013, etc.). Pour Dörnyei, la visualisation est un but personnel que l'apprenant a fait sien en y ajoutant la réalité de l'expérience du but[3]. (Ce concept est développé dans la partie 3.2.3.)

---

[1] La Suède a obtenu les meilleurs résultats concernant les compétences réceptives (compréhension écrite et orale) en anglais langue étrangère lors de l'Étude européenne sur les compétences en langues (ESLC) en 2011.

[2] Dans ce texte, le terme de *visualisation* sera utilisé selon la définition suivante : « Action de se représenter mentalement une image visuelle qui n'est pas présente. » (Trésor de la Langue Française)

[3] « The sensory experience of a future goal state, or in other words, a personalized goal that the learner has made his/her own by adding to it the imagined reality of the goal experience" (Dörnyei & Chan, 2013: 454-455)

Selon ces chercheurs, la visualisation d'une situation attrayante, où la maîtrise de la langue cible joue un rôle positif, permet à l'apprenant de mobiliser son savoir actuel et d'évoluer dans la direction souhaitée (Dörnyei & Kubanyiova, 2014). Est-ce là que réside une partie du problème? Nos élèves ont-ils du mal à s'imaginer être utilisateurs de leur L3 dans un pays où les médias (films, musiques, séries, littérature, Internet, etc.) sont totalement dominés par la langue anglaise et où il est extrêmement rare, pour un adolescent suédois, d'être confronté au français, à l'allemand, à l'espagnol ou aux autres langues, s'il n'en fait pas lui-même la démarche?

Certaines recherches ont été menées sur la visualisation de l'apprenant de L2. Elles ont pratiquement toutes été faites au niveau universitaire, sur l'apprentissage de la langue anglaise et un grand nombre d'entre elles se sont déroulées dans un contexte sociétal asiatique (Ryan, 2009, Magid & Chan, 2012, Sampson, 2012, Ueki & Takeuchi, 2013, entre autres). Il était donc nécessaire d'élargir le domaine de recherche à d'autres langues que l'anglais et de ce fait, avoir la possibilité d'observer, par exemple, si le statut que possède une langue a une incidence sur la motivation des élèves ou bien si le processus motivationnel reste le même quelle que soit la langue étudiée. Il était également intéressant de compléter ces recherches, pour la majorité basées sur des analyses de questionnaires à questions fermées, parfois suivies d'entretiens, par une étude interventionniste. Il est nécessaire, pour que le domaine de recherche soit de plus en plus complet, de ne pas uniquement rester au niveau de l'observation mais également de tenter différentes interventions et d'en mesurer les éventuels effets. Stimuler, grâce à des exercices pédagogiques, une visualisation de soi en tant qu'utilisateur d'une langue étrangère sur un groupe d'adolescents dans un contexte suédois, c'est ce que cette étude se propose de faire.

1.1 But de la thèse:

L'étude présente nous permet de constater si le choix pédagogique du professeur d'utiliser, dans sa classe de français, des activités qui vont aider l'élève à s'imaginer utilisateur du français dans l'avenir résulte en une motivation plus forte des élèves pour travailler afin d'obtenir un niveau plus élevé en français. Trois activités pédagogiques ont donc été proposées à des élèves de 15 ans avec le but de les aider à (mieux) *se visualiser* en tant qu'utilisateurs de français dans leurs projets personnels futurs. Ces activités ont été proposées à deux classes

d'élèves alors qu'une classe-contrôle n'a pas travaillé avec ce genre d'activités. L'effet de ces activités sur la visualisation des élèves en tant qu'utilisateurs du français dans l'avenir constitue un élément de réponse à la question centrale de cette étude : s'imaginer utiliser le français dans l'avenir est-il un moteur motivationnel permettant aux élèves de poursuivre leurs études de langues en restant motivés?

L'étude s'inscrit dans un débat sociétal animé alors que de nombreux pays, anglophones d'abord, suivis de beaucoup d'autres, font face à une baisse d'intérêt général de leurs élèves pour apprendre et maîtriser d'autres langues étrangères que l'anglais, comme le montrent les articles cités en bas de page.[4]

1.2 Plan de la thèse

Le deuxième chapitre de l'étude (*La Suède : cadre culturel et pédagogique de l'étude*) permet au lecteur, pour qui le contexte scolaire actuel suédois n'est pas connu, de se familiariser avec l'histoire, le rôle de l'enseignement et de l'apprentissage du français comme langue étrangère en Suède et de ce fait de mieux comprendre le cadre de l'étude et ses résultats.

Le troisième chapitre (*Cadre théorique*) propose au lecteur un bilan sur l'évolution et les résultats obtenus ces dernières années au sein de la recherche sur les processus motivationnels et l'acquisition d'une langue étrangère. Une attention particulière sera consacrée au travail de Z. Dörnyei et A. Henry. Ce bilan permettra de saisir certains concepts fondamentaux dans cette étude comme le *soi idéal lié au français* et *les efforts envisagés.* Le chapitre se ferme sur les questions de recherche de cette étude.

4

http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/9030818/More-teenagers-shunning-foreign-languages-at-school.html

http://www.aaup.org/article/real-language-crisis#.U8j0l1aSOEQ

http://fof.se/tidning/2008/6/svenska-ungdomar-daliga-i-sprak

Le quatrième chapitre (*Cadre méthodologique*) porte sur la présente étude et sa base empirique. Les participants, les activités pédagogiques ainsi que les instruments de mesure y sont présentés.

Le cinquième chapitre (*Analyses et résultats*) présente le travail d'analyse ainsi que les résultats de l'étude.

Le sixième chapitre (*Conclusion et perspectives*) nous permet de rappeler le but de la thèse, de discuter les résultats principaux de l'étude, ses implications pédagogiques et scientifiques ainsi que quelques pistes intéressantes pour de futures recherches.

La Suède: cadre culturel et pédagogique de l'étude

Mettre en place une étude empirique centrée sur le ressenti, les opinions et la capacité (ou la volonté) de communiquer de collégiens suédois implique une précompréhension du chercheur mais également des lecteurs qui vont prendre part à cette étude. Connaître le cadre sociétal et pédagogique qui encadre ce travail de recherche est nécessaire pour sa compréhension et ce chapitre se propose de guider le lecteur, qui en sentirait le besoin, au travers de ces parties résumant l'évolution et la situation actuelle du rôle des langues en Suède. Si l'évolution historique de la situation linguistique en Suède, ainsi que sa situation actuelle, vous sont familières, n'hésitez pas à poursuivre votre lecture en vous rendant directement au chapitre 3.

2.1 Un pays européen où les langues n'ont pas la même valeur

Les années 90 marquent pour la Suède un tournant politique. Confrontée à une crise économique, la Suède décide de poser sa candidature pour devenir membre de l'Union Européenne. Après un timide *oui* de raison au référendum du 13 novembre 1994 (52,3% de oui contre 46, 8% de non), la Suède, accompagnée de l'Autriche et de la Finlande, adhère à ce qui devient l'Europe des 15.

La diversité linguistique est un pilier fondateur de la construction européenne. Par son adhésion, la Suède s'est engagée à garantir à ses citoyens la possibilité d'apprendre plusieurs langues étrangères. Elle doit également poursuivre

l'objectif d'une Europe où chaque citoyen peut s'exprimer dans au moins deux langues étrangères (Faure & Massacret, 1997). En 2012, seuls huit états membres ont une majorité de citoyens qui remplissent l'objectif de l'UE[5]. La Suède n'en fait pas partie (Eurobaromètre, 2012 : 15). Par contre, 91 % des Suédois indiquent savoir parler au moins une langue étrangère en plus de leur langue maternelle. Ce résultat les place en 7ème position des pays européens sur cette question (Eurobaromètre, 2012 : 23). Si 86 % des Suédois interrogés déclarent être capable de mener une conversation en anglais, le chiffre tombe à 26% pour l'allemand, 9% pour le français et 5% en espagnol, qui sont les langues étrangères les plus enseignées à l'école suédoise. Le rapport qu'ont les Suédois avec les langues étrangères mérite d'être approfondi. La place d'honneur qu'occupe l'anglais à l'école, comme dans la société suédoise en général, n'est pas sans conséquences. Les études menées en 2012 par Alastair Henry, dont nous reparlerons plus loin, en sont le témoignage concret.

2.2 Apprendre et enseigner une langue vivante en Suède

2.2.1 Le système éducatif suédois

Le système scolaire suédois reflète les valeurs clés du pays : la démocratie, la liberté et l'intégrité individuelle, la valeur égale de chacun, l'égalité entre hommes et femmes et la solidarité avec les plus faibles (Lindskog, 2009, Gauthier & Robine, 2009). Ces valeurs sont présentes durant tout le parcours scolaire de l'élève suédois; des centres d'éducation préscolaire non-obligatoires (*förskola*) jusqu'à l'école pour le secondaire supérieur (*gymnasiet*), elle aussi

[5] Les pays dont une majorité de citoyens répondent en 2012 à l'exigence de l'UE qui prévoit que chaque citoyen puisse s'exprimer dans au moins deux langues étrangères sont le Luxembourg (84%), les Pays-Bas (77%), la Slovénie (67%), Malte (59%), le Danemark (58%), la Lettonie (54%) et la Lituanie et l'Estonie (52%).

facultative. L'école en Suède est obligatoire entre 7 et 16 ans (*grundskolan*). Contrairement aux pays où les programmes scolaires sont décidés centralement avant d'être mis en pratique par les professeurs, en Suède, les syllabi[6] sont formulés en termes de savoir-faire, savoir-être et de savoir apprendre [et] les contenus d'enseignement sont laissés à la discrétion des enseignants (Lindskog, 2009). Les directives didactiques ont clairement évolué vers une diminution en salle de classe des cours magistraux[7]. Une place plus grande a été laissée ces dernières décennies aux méthodes inspirées des travaux de spécialistes de la psychologie enfantine comme Piaget et Vygotsky. Les grands axes théoriques mis en pratique dans les salles de classes suédoises tournent autour du rôle du groupe dans l'apprentissage, du besoin de confronter l'individu à des points de vue différents, de l'importance des commentaires et du suivi du pédagogue pour optimiser l'évolution des compétences individuelles de l'élève (Skolverket). Le fait que les buts du cours présentés aux élèves soient formulés en termes de savoir-faire, plutôt que des connaissances de faits, demande un dialogue continu entre le professeur et l'élève sur l'évolution des compétences de ce dernier. L'évaluation formative, dont l'un des buts est d'aider l'élève à auto-évaluer son parcours et à planifier la continuation de son travail, a pris une place centrale dans le travail des enseignants avec leurs élèves (Skolverket).

2.2.2 L'évolution de la situation des langues vivantes en Suède

Les langues étrangères vues sous l'angle de l'enseignement

Les cours de langues ont toujours été façonnés selon les besoins de ceux qui les suivent. Au moyen-âge, le latin était enseigné dans le but de pouvoir déchiffrer les textes sacrés. En 1649, le grec et l'hébreu ont rejoint le latin pour devenir matières principales (*huvudämne*). Les explications grammaticales et des exercices de traduction formaient la base des cours donnés aux futurs

---

[6] À l'école suédoise, un syllabus (*ämnesplan*) est le document officiel qui, pour chaque cours, en définit le contenu (*centralt innehåll*) et les compétences à atteindre (*kunskapskrav*). Les niveaux différents de compétences correspondent à une des lettres (A, C, E ou F) qui vont permettre au professeur de noter le niveau de l'élève à la fin du cours.

[7] Le cours magistral est un mode d'enseignement dans lequel un professeur expose son savoir devant un auditoire. (Bruter, 2008)

ecclésiastiques. Cette façon d'enseigner était appelée *Grammatik- och översättningsmetoden,* (Tornberg 2009 : 27). Lorsque aux XVIIème et XVIIIème siècles, de plus en plus d'apprenants, étrangers au clergé, ont eu besoin de connaissances linguistiques pour leurs voyages, leurs commerces, etc., il a fallu proposer d'autres cours de langues adaptés à ces nouveaux besoins (History of the Language Sciences, 2000, chap. XVII). Le français, l'allemand et l'anglais se sont imposés dans les écoles suédoises (*läroverken*) au cours du XIXème siècle.

Ces adaptations régulières aux besoins de la société s'observent aujourd'hui encore. Le latin a petit à petit laissé sa place au français et à l'allemand, qui, à leur tour, ont reculé devant l'anglais et l'espagnol.

Comme les langues, les méthodes d'enseignement et le contenu des cours ont suivi les évolutions de la société. L´étude de la langue comme telle, fut, par exemple, rapidement rejointe par l'étude de thèmes culturels permettant aux apprenants de mieux découvrir et comprendre de nouvelles cultures (Cabau-Lampa, 1999).

L'évolution rapide des relations internationales ainsi que les déplacements, devenus coutumiers, de nombreux Suédois au cours de la deuxième moitié du XXème siècle ont donné aux cours de langues une orientation de plus en plus « appliquée » (Allwood, 1981). En effet, le but des cours n'était plus uniquement de pouvoir déchiffrer et comprendre des textes mais de pouvoir rencontrer d'autres cultures, communiquer les uns avec les autres et de donner, de ce fait, à chaque élève la possibilité de se considérer comme un citoyen du monde. Au début du XXème siècle, *la méthode directe,* où le rôle de la phonétique et de l'oral devient central, fait son apparition (Tornberg, 2009) suivie de *la méthode audio-linguistique* où l'apprentissage se fait par la répétition de phrases courtes et utiles en classe ou en laboratoire de langues.

Aujourd'hui, les concepts pédagogiques de *compétence communicative* et d' *interculturalité* se disputent la première place dans les discussions liées à l'enseignement des langues étrangères. En effet, des travaux en philosophie (Habermas, 1981) et en linguistique (Hymes, 1972) ont mis en valeur le rôle du contexte sociétal. La fonction communicative des langues, moyen essentiel pour être capable de se comprendre entre communautés culturelles, devient centrale dans les cours des professeurs de langues. La langue n'est plus uniquement un objet d'étude, elle est devenue un outil concret quotidiennement utilisé.

Le travail du Conseil de l'Europe illustre cette évolution. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), très présent dans les syllabi suédois

de 2011, lie clairement l'action d'apprendre une langue avec la possibilité de communiquer grâce à elle. Au travers de ce cadre, le conseil de l'Europe définit les niveaux de compétence permettant de mesurer les progrès linguistiques de l'apprenant. Son but est également de servir de référence commune pour l'élaboration de programmes, manuels scolaires, etc. dans les pays membres. Cet outil peut être un premier pas vers une plus grande mobilité éducative et professionnelle au sein de l'Europe souhaitée par le Conseil de l'Europe lors de la Conférence de Lisbonne (Hingel & Kuzma, 2008).

La grande liberté donnée aux professeurs en Suède de définir eux-mêmes les méthodes les plus appropriées pour leurs apprenants aboutit à des pratiques de classe très hétérogènes (Tornberg, 1997). Les dernières réformes (1994 : 2011) ont cependant placé l'approche communicative au centre des syllabi (Skolinspektion, 2010), ce qui marque clairement la ligne directrice. Les quatre compétences linguistiques (compréhension à la lecture, la compréhension à l'audition, l'expression orale et l'expression écrite) et les compétences interculturelles forment aujourd'hui la base des cours de langues étrangères.

Le fait de proposer aux apprenants un cours de langue où les différences et ressemblances culturelles sont discutées n'est pas nouveau. Pourtant, la place centrale donnée à la communication dans l'apprentissage des langues a occasionné un débat autour du concept de *culture* et d'*interculture* (Gagnestam, 2005). Apprendre une langue, c'est découvrir des mots, des concepts, des valeurs et des traditions qui révèlent des cultures tout en faisant prendre conscience des siennes. De nombreux évènements liés au racisme ou à l'intolérance (apartheid, dictatures, conflits religieux, etc.) confirment les conclusions de Lado, qui, en 1957 déjà, constatait que la méconnaissance de cultures diverses mène aux clichés et aux préjugés et peut aboutir à l'intolérance et au conflit (cité par Kramsch, 2007).

Les cours de langues sont donc des lieux propices à la découverte, discussion et confrontation d'opinions diverses pour faciliter une meilleure compréhension et acceptation des autres. Être conscient de ses propres appartenances culturelles et se sentir familier avec celles de son interlocuteur sont des conditions importantes pour une communication réussie. C'est pourquoi le professeur se doit, pendant ses cours, de confronter l'élève à différentes conceptions du monde, de le faire réfléchir sur différents stéréotypes en lui donnant suffisamment de clés culturelles et linguistiques qui rendront possible des rencontres réussies avec les cultures cibles. La classe est remplie, grâce à chaque individu qui s'y trouve, d'une multitude de cultures et on demande aujourd'hui aux professeurs suédois

d'utiliser cette palette comme base de discussion et réflexion interculturelles (Tornberg, 1997).

Les langues étrangères vues sous l'angle des besoins des apprenants

La Suède a, très tôt dans son histoire, compris que son ouverture sur les autres pays était une condition nécessaire à son évolution économique et politique (l'exportation représente en 2012 49% du produit intérieur brut suédois, comparé au 14% du produit national brut américain ou 15% du japonais (Banque mondiale). Les débats sur les langues à privilégier et le temps de cours à leur accorder étaient déjà vifs au début du XIXème siècle. Nous verrons que ces mêmes questions sont toujours bien présentes dans les discussions pédagogiques aujourd'hui.

À la fin du XVIIIème siècle, trois langues modernes étaient déjà considérées comme étant nécessaires pour tous les citoyens (Hammar, 2001 : 147). En 1807, le français et l'allemand étaient enseignés comme matières facultatives dans les écoles publiques suédoises (2001 : 145). L'anglais n'est que recommandé à titre privé (2001 : 148). En 1859, l'allemand prend la place du français et devient la première langue étrangère enseignée. En 1838, l'anglais est également enseigné mais devra attendre 1946 pour qu'une circulaire lui donne la première place (Hammar, 2001 : 155). L'anglais est enseigné en 1962 à partir de la classe 4 (10 ans) et est facultatif en classe 8 et 9 (14 et 15 ans) car l'élève doit alors choisir entre le français et l'allemand pour avoir le droit de continuer ses études au lycée. Lors de la réforme de 1969, l'anglais est devenu obligatoire jusqu'à la classe 9, c'est à dire jusqu'à la fin de l'école obligatoire. L'obligation d'avoir étudié deux années de français ou d'allemand pour pouvoir intégrer le lycée est alors abolie (Cabau-Lampa, 2004 : 240).

Cependant, inquiète dans les années 90 du petit nombre d'élèves maîtrisant d'autres langues étrangères que l'anglais, la nouvelle organisation nationale chargée de l'école en Suède, Skolverket, décida de redonner plus de place aux langues étrangères (Cabau-Lampa, 2004). Les élèves ont dû choisir une des options suivantes en classe 7, 8 et 9 : français, allemand, espagnol, langage des signes, langue maternelle (pour les enfants parlant une autre langue à la maison) ou renforcement en suédois ou en anglais. On donna même la possibilité, aux élèves intéressés, d'apprendre une troisième langue étrangère lors de la dernière année de l'école obligatoire, la 9ème classe. En parallèle à ce changement ayant pour but que plus d'enfants apprennent une autre langue étrangère que l'anglais, les écoles, depuis 1994, ne sont obligées que de proposer 2 langues étrangères en

plus de l'anglais aux élèves. La langue qui intéresse le moins d'élèves (français, allemand ou espagnol) n'est souvent pas enseignée (Cabau-Lampa, 2004).

Depuis la réforme de 1994, l'anglais peut être enseigné dès la première année de scolarité (7 ans) et est devenu une des matières obligatoires (*kärnämne)*, ce qui signifie que les élèves suédois doivent réussir leur cours d'anglais (c.à.d. obtenir au moins la note G à cette époque et la note E aujourd'hui qui représente la note minimale) s'ils veulent pouvoir poursuivre leurs études, au lycée d'abord puis à l'université[8].

Un rapport rédigé par Skolverket (1996) dénonce une fissure entre les élèves motivés par l'apprentissage des langues étrangères et les autres élèves qui manquent de motivation pour la matière et ont de ce fait de faibles résultats. Le rapport publié par Skolinspektionen (2010) met, entre autres, en cause la faible exposition des élèves à la langue cible due au fait que de nombreux professeurs utilisent principalement le suédois comme langue de communication en classe. Le rapport accuse également certains professeurs de langues de conseiller à leurs élèves de ne pas poursuivre leur cours de langues et de choisir à la place un cours de renforcement en anglais ou en suédois (SvEn). Selon ce même rapport, certains élèves ont tôt la conviction qu'une langue étrangère autre que l'anglais n'est pas utile. Le fait que l'apprentissage de langues modernes soit facultatif alors que l'anglais est une matière obligatoire les conforte dans leur opinion. Ils ne voient donc pas pour quelles raisons ils devraient investir du temps et de l'énergie dans l'apprentissage d'une troisième langue (Skolverket, 2011 : 31).

Le diagramme 1 illustre cette perte régulière d'environ 20% des élèves suédois apprenant une troisième langue étrangère.

---

[8] Les autres matières à partager ce statut avec l'anglais sont, depuis 2011, les mathématiques, le suédois, l'histoire, les sciences sociales, les sciences de la religion et la matière intitulée sport et santé.

Le système des notes a changé en 2011 : de IG (cours non réussi), G (réussi), VG (bien réussi) et MVG (très bien réussi), les notes sont aujourd'hui représentées par une lettre : de F (cours non réussi), E (réussi), C (bien réussi) et A (très bien réussi).

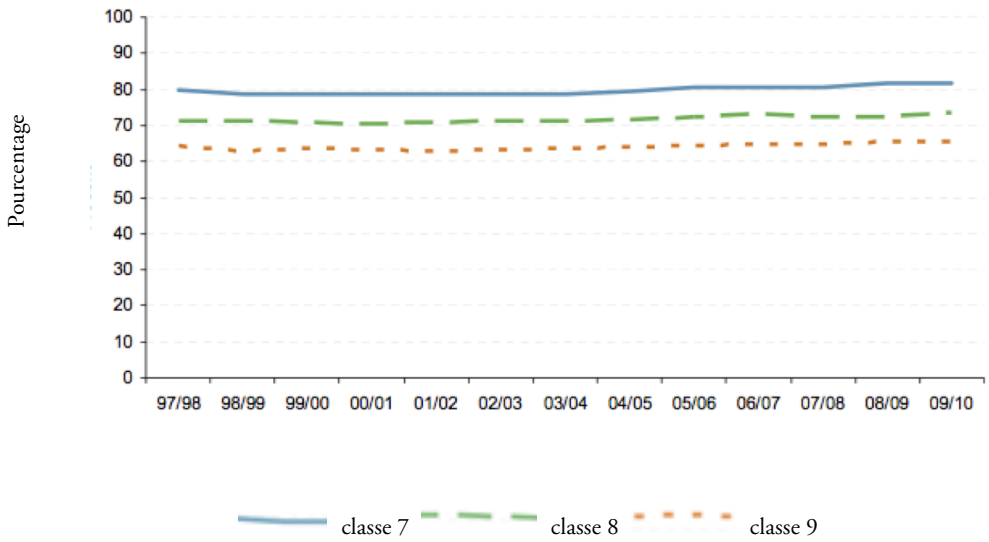


Diagramme 1 : Le pourcentage d'élèves qui apprennent une deuxième langue étrangère (L3) en 7ème classe (13 ans), 8ème classe (14 ans) et 9ème classe (15 ans)[9].

Le diagramme 1 nous permet de voir que le nombre d'élèves qui choisissent d'apprendre une deuxième langue étrangère après l'anglais est stable entre 1997 et 2010. On note cependant une chute régulière et importante du nombre d'élèves entre les 7ème, 8ème et 9ème classe puisque de 80% des élèves, le pourcentage d'élèves apprenant une deuxième langue étrangère passe à moins de 65%. Nous savons également que cette moyenne dissimule une variation géographique importante. Si la moyenne du pourcentage d'élèves suivant des cours de langues étrangères (7ème, 8ème et 9ème classes) en 2010-2011 se situait autour de 75%, la variation entre les écoles s'étendait entre 38% et 100% (Skolverket, 2011 : 29).

Afin d'affiner ce portrait de la situation actuelle de l'apprentissage des langues étrangères en Suède, il est légitime de se demander si toutes les langues sont

[9] Titre d'origine : *Andelen elever med franska, spanska eller tyska som språkval i årskurserna 7-9.* Source: Uppdrag angående utveckling av språkvalen moderna språk och svenska/engelska (2011)

touchées de la même façon par cette chute du nombre d'élèves voulant étudier les langues. C'est ce que nous dévoile les diagrammes 2 et 3 qui distinguent le choix linguistique des garçons et des filles en 9ème classe (15 ans) respectivement.

Diagramme 2 : Langues vivantes, garçons (9ème classe - 15 ans)[10]

(* *Autres* regroupe les élèves qui apprennent d'autres langues étrangères)

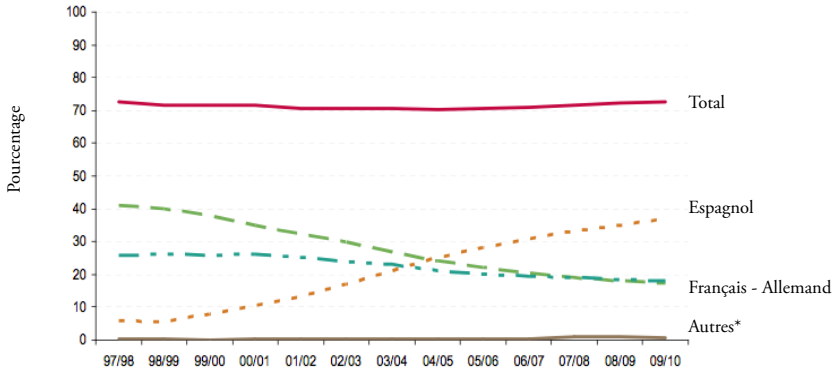


Diagramme 3 : Langues vivantes, filles (9ème classe – 15 ans)[11]

---

[10] Source: *Uppdrag angående utveckling av språkvalen moderna språk och svenska/engelska,* Regeringsuppdrag 2011 : 18

Ces deux diagrammes montrent que le nombre de garçons qui apprennent une langue étrangère autre que l'anglais en classe 9 se situe autour de 60% et ceci depuis la fin des années 90. Le pourcentage des filles reste également stable et se situe au-dessus de 70%. Les élèves ont été de plus en plus nombreux, au fil des années, à choisir la langue espagnole, contrairement à la langue allemande qui était choisie par 40% des élèves en 1997 et par environ 20% des élèves en 2010. Le choix de la langue française reste relativement stable chez les garçons alors qu'il est légèrement en baisse chez les filles, au profit de l'espagnol.

Fidèles à l'évolution de ces dernières années, les derniers chiffres de *Skolverket* (voir le tableau 1) indiquent un pourcentage plus élevé de filles étudiant les langues étrangères que de garçons. Les élèves qui décident d'arrêter d'apprendre une L3 sont en 2014 encore en majorité des garçons.

	FILLES	GARÇONS
CLASSE 7 (13 ANS)	88 %	83 %
CLASSE 9 (15 ANS)	76 %	66 %

Tableau 1 : Pourcentage d'élèves ayant suivi un cours de langues étrangères (L3) entre 2013 et 2014. (Source : *Skolverket*[12])

Que nous disent finalement ces informations sur la situation actuelle en Suède ? La partie suivante nous propose un bilan rapide de la situation aujourd'hui en Suède et évoque quelques conséquences qui y sont étroitement liées.

2.2.3 Bilan : Des langues étrangères aux statuts différents

La situation actuelle, c'est à dire une perte régulière de presque 20% du nombre des élèves suivant les cours de langues vivantes à l'école obligatoire, une

---

[11] Source: *Uppdrag angående utveckling av språkvalen moderna språk och svenska/engelska,* Regeringsuppdrag (2011 : 18)

[12] Source: Un PM de Skolverket (Enheten för utbildningsstatistik) du 27 mars 2014.

conviction croissante de certains élèves que l'apprentissage d'une troisième langue ne mérite pas les efforts nécessaires, la maîtrise de l'anglais étant suffisante pour leur avenir, est problématique pour le rôle que la Suède souhaite jouer au niveau européen et international. Cette situation serait, entre autres, le fruit d'une particularité récente du système scolaire suédois (Tholin & Lindqvist, 2009). En 2006 et 2007, 32 % des élèves en 9ème classe ont volontairement choisi, parce qu'ils se sentent incapables ou pas suffisamment motivés pour apprendre une autre langue étrangère, de suivre un cours de soutien appelé « anglais/suédois »[13]. Ce cours n'existe pas officiellement mais il est utilisé par de nombreuses écoles comme choix pour les élèves qui ne souhaient pas suivre un cours d'espagnol, de français ou d'allemand. Un rapport de *Skolverket* (2011) affirme qu'une partie importante de ces élèves aurait la capacité de réussir les cours de langues modernes. Parmi ces élèves se trouvent également ceux qui ont abandonné leurs cours de langues modernes entre la 7ème et la 9ème classe. Plusieurs explications à cet abandon sont données dans le rapport. La difficulté de la matière qui demande un investissement de la part de l'élève fait partie des raisons évoquées par des élèves qui disent ne pas avoir envie de donner de leur temps pour apprendre une autre langue étrangère (Skolverket, 2011 : 30).

La situation est cependant totalement différente en ce qui concerne le statut et l'envie des élèves d'apprendre l'anglais. Rappelons l'enquête européenne (Surveylang, 2012) qui montre que 86% des Suédois se sentent suffisamment sûrs de leurs connaissances en anglais pour pouvoir converser dans cette langue. En 2013, les élèves en 9ème classe ont passé un examen national en anglais. 97% des élèves ont réussi l'examen. Selon le rapport *Engelska i åtta europeiska länder* (*L'anglais dans huit pays européens)* (Skolverket, 2004), les compétences en anglais des Suédois de 15 ans ne sont pas seulement bonnes, elles sont également homogènes sur tout le pays. On voit donc que l'anglais est une matière à qui les jeunes Suédois, dans leur grande majorité, donnent de l'importance et dans laquelle ils ont de très bons résultats.

Certaines questions se posent alors : en quoi l'anglais est-il différent de l'allemand, de l'espagnol ou du français pour ces jeunes Suédois ? Pourquoi

[13] Ce cours, souvent nommé SvEng, qui est la contraction de Svenska (suédois) et engelska (anglais).

acceptent-ils de donner de leur temps à l'anglais et pas aux autres langues étrangères ?

La thèse d'Henry *L3 Motivation* (2012) nous donne un début de réponse. L'auteur rappelle tout d'abord que les élèves de pays dont la langue maternelle est l'anglais manquent souvent de motivation pour apprendre d'autres langues étrangères. Il souligne que dans les pays non-anglophones où plusieurs langues étrangères sont proposées aux élèves, l'anglais est la langue la plus souvent choisie. Henry mentionne également que, dans les pays où le niveau des connaissances de la langue anglaise fait d'elle une langue seconde, plutôt qu'une langue étrangère (comme la Suède, la Norvège), l'anglais peut avoir une influence négative sur la motivation des élèves à apprendre une autre langue étrangère (Henry, 2012 : 19). Il a donc tenté de mieux comprendre l'effet qu'a l'anglais sur la motivation des apprenants suédois lors de l'apprentissage de l'allemand, de l'espagnol ou du français.

Les résultats de son étude montrent que l'anglais peut effectivement avoir un effet négatif sur l'apprentissage d'une troisième langue. Il constate, par exemple, qu'en faisant référence à l'anglais comme « pont cognitif » pour mieux apprendre la L3, les professeurs peuvent démotiver leurs élèves en mettant régulièrement en parallèle ces deux langues : d'un côté, une langue omniprésente dans leur vie et déjà maîtrisée à un niveau élevé et de l'autre, une langue qui pose souvent de plus grandes difficultés et qui est, de surcroît, pratiquement inexistante dans la société suédoise (médias, presse, etc.). Une partie de ces résultats étant à l'origine de notre étude, nous y reviendrons de façon plus détaillée ultérieurement.

Le rôle donné aux langues étrangères dans le cursus scolaire obligatoire, leurs différents statuts dans la société, les méthodes d'enseignement recommandées aux enseignants, etc. sont tous des facteurs qui, consciemment ou inconsciemment, vont jouer un rôle sur la motivation des élèves en classe. Les résultats obtenus dans cette étude vont nous permettre d'un peu mieux comprendre certains aspects essentiels des processus complexes qui interagissent lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. La partie suivante nous éclaire sur l'état des recherches actuelles sur la motivation à apprendre une langue étrangère.

3 Cadre théorique

Le but de cette partie théorique est de présenter l'arrière-plan de cette étude et de la situer par rapport aux travaux de recherche considérés aujourd'hui comme représentant le socle de la recherche concernant la motivation et l'acquisition d'une langue étrangère.

3.1 La motivation: un concept et de nombreuses perspectives

L'une des difficultés du rôle d'enseignant est d'être capable, au niveau de la gestion de classe, d'encadrer et guider des élèves qui ont des vécus, des attentes et des projets souvent très différents les uns des autres. Savoir gérer ses différences au sein du groupe d'élèves permettra aux élèves de s'épanouir en développant des connaissances en lien avec leurs niveaux variés. Cependant, si certains élèves ne font aucun effort pour apprendre ce que le professeur leur propose, le processus d'apprentissage sera alors beaucoup plus compliqué. La participation active de l'élève dans un cours de langue étrangère, aujourd'hui souvent construit autour de la communication, a un effet direct sur l'apprentissage (Defays, Deltour & Dehaybe, 2003 : 143). C'est pourquoi Viau intitule son article « la motivation : condition essentielle de réussite » (1996). En effet, les dernières années de recherche autour de la motivation et de la réussite scolaire des élèves ont clairement montré une corrélation forte entre ces deux variables (Viau, 1996).

Pourtant, si la corrélation est aujourd'hui clairement établie, les méthodes pour parvenir à augmenter la motivation des élèves sont, elles, encore discutées et expérimentées. La recherche concernant la motivation d'apprendre une langue étrangère ne déroge pas à la règle. Cette partie se propose de survoler quelques résultats de recherche fondamentaux concernant la motivation et l'apprentissage

d'une langue étrangère, même si ces résultats ne concernent qu'indirectement cette étude. Ces recherches permettent de mettre en valeur la complexité et la variété des perspectives possibles pour étudier le concept de la motivation et son rôle dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Selon la théorie de l'*auto-détermination* de Deci et Ryan (1985), trois besoins psychologiques sont à la base de la motivation humaine : le besoin d'autonomie, celui de se sentir compétent et celui d'appartenance sociale. Le besoin d'autonomie est, selon les chercheurs, le besoin le plus fort concernant le processus de motivation. Ce besoin d'autonomie va être lié à différentes orientations de la motivation. Les orientations *intrinsèque* et *extrinsèque* [14] sont celles qui ont été principalement discutées dans la littérature et même si ces deux orientations se complètent souvent, les chercheurs sont d'accord pour dire que c'est la motivation *intrinsèque*, qui, à long terme, a l'effet le plus efficace sur la motivation d'un apprenant. La motivation d'un élève, dont l'apprentissage du français provient de l'envie de rencontrer des cousins éloignés habitant en France, devrait être plus forte et plus stable que celle d'un élève qui apprendrait le français uniquement pour faire plaisir à ses parents. Les études concernant le lien entre l'autonomie ressentie par l'apprenant et la motivation à poursuivre son apprentissage ont été et sont encore aujourd'hui approfondies par de nombreux chercheurs (Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G, 2001, Prince, 2009, Ushioda, 2014).

Une partie importante de la recherche en motivation et les langues étrangères concerne également le rôle joué, de façons diverses, par l'affect. Le rôle du sentiment d'accomplissement personnel est mis en valeur dans les recherches de Blais, Brière, Lachance, Riddle, & Vallerand (1993). La *théorie de l'attribution* étudie, elle, comment les succès et les échecs des apprenants influencent leur

---

[14] « Il y a motivation intrinsèque quand l'individu réalise une activité pour la satisfaction qu'elle lui procure en elle-même, et non pour une conséquence quelconque qui en découlerait. L'engagement est spontané, nourri par l'intérêt, la curiosité, ou le défi que véhicule l'activité. La motivation extrinsèque correspond à tout engagement dans une activité dans le but d'atteindre un résultat quelconque qui lui est associé. On parle également de motivation *instrumentale.* » « La distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque a progressivement laissé la place à l'opposition « autonomes » versus « contraintes ». (Sarrazin, P. Pelletier, L, Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011, p. 278, p.274)

comportement futur (Weiner, 1985). Celle de *l'auto-efficacité*[15] de Bandura (1977) souligne le fait que de s'attendre, ou pas, à réussir une activité va avoir des conséquences sur notre comportement: cela va, par exemple, influencer nos décisions concernant le fait de mettre en route, ou pas, une activité, d'investir des efforts faibles ou importants pour réussir, de lui consacrer peu ou beaucoup de temps, etc.

Nous terminons ce rapide survol avec la *dynamique motivationnelle* de Viau (1999), qui, elle, lie la motivation aux perceptions que l'apprenant a de lui-même et de son environnement, et « qui va résulter en un engagement (ou pas) à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement et ce, dans le but d'apprendre » (1999 : 1).

Chacune de ces recherches a apporté une pierre supplémentaire nécessaire à l'édifice que représente la compréhension du processus motivationnel lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Pourtant, même si ces théories peuvent, au premier abord, sembler mettre l'accent sur des aspects distincts, elles se recoupent plus qu'elles ne se contredisent (Raby & Narcy-Combes, 2009).

Pour comprendre que le domaine de recherche ait pu se développer de la sorte au fil des années, il est important de comprendre combien la façon de considérer et comprendre le concept de motivation a toujours étroitement été liée à l'époque. C'est ce que nous explique la partie suivante avant de nous présenter les chercheurs qui se sont particulièrement intéressés au rôle du vécu et de l'imaginaire dans le processus motivationnel lors de l'acquisition d'une langue étrangère.

3.2 La motivation: un concept qui colle à son époque

Le concept de motivation n'est pas seulement un mot utilisé par chacun dans des contextes totalement différents, il a également été compris ou expliqué

---

[15] Citation originale : *Expectations of personal efficacy determine whether coping behavior will be initiated, how much effort will be expended, and how long it will be sustained in the face of obstacles and aversive experiences.* (Bandura, 1977, p. 191)

différemment au cours de l'histoire. A l'époque de Freud dominait une interprétation instinctive qui plaçait à la base de la motivation « des forces inconscientes, génétiques, intrinsèques à la constitution du sujet, non apprises, mais simplement modifiées par les habitudes » (Egido, 2009 : 165-167). Plus tard, alors que le comportementalisme (ou béhaviorisme) avait une influence certaine sur les méthodes d'apprentissage, on pensait que la motivation était provoquée par différents stimuli extérieurs (récompenses ou punitions par exemple) (Vianin, 2006). Ces deux exemples montrent le lien étroit entre époques, visions du monde et théories. La motivation en est un bon exemple.

Nous commencerons cette partie en présentant la théorie socio-éducationnelle de Gardner et son équipe qui a constitué la base des travaux en recherche motivationnelle concernant les langues étrangères pendant un demi-siècle. Puis sera évoqué le rôle central joué par les recherches en psychologie menées par Higgins et ses collègues Markus & Nurius dans les années 70 ainsi que le rôle qu'a sur nous notre imaginaire. Finalement, le système qui lia la théorie socio-éducationnelle aux recherches sur le *soi* en psychologie pour permettre d'approfondir nos connaissances sur la motivation à apprendre une langue étrangère sera exposé. Ce système, créé par Dörnyei et appelé *L2 Motivational Self System,* procurera une base de travail à des chercheurs comme Ryan (2011) et Henry (2012), dont les travaux de recherche sont à l'origine de cette étude.

3.2.1 Gardner et Lambert: la motivation, le désir d'intégration et la L2

Les travaux des chercheurs canadiens Gardner et Lambert dans les années 60 et 70 (1959, 1972, 1977) mettent en valeur un chaînon manquant dans l'analyse de l'apprentissage réussi d'une langue étrangère. En effet, les travaux scientifiques de l'époque établissent une relation très étroite entre la réussite de l'apprentissage d'une langue et la capacité naturelle de l'apprenant à apprendre, appelée aptitude linguistique (John Carroll, 1965).

Gardner et Lambert regrettent à la fin des années 70 l'absence d'études scientifiques démontrant le rôle également important joué par les facteurs « affectifs » (Gardner, 1985) comme la motivation, l'intérêt de l'apprenant ou sa personnalité dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce manque s'explique selon eux par la difficulté à conceptualiser et à mesurer ces facteurs.

Ils ont donc travaillé à la création d'un modèle permettant de quantifier les variables motivationnelles et personnelles actives dans le processus

d'apprentissage d'une langue étrangère (pour plus de détails, voir Masgoret & Gardner, 2003). Rappelons que le travail de Gardner et ses collègues est ancré dans un contexte sociétal canadien des années 60, c'est à dire un pays bilingue où les deux langues officielles sont aussi deux des grandes langues internationales (l'anglais et le français). Les études canadiennes portent souvent sur l'apprentissage d'une seconde langue officielle, ce qui diffère de nombreuses autres recherches qui elles étudient l'apprentissage des langues étrangères à une époque où les effets de la globalisation sont de plus en plus nets (Kramsch & Thorne, 2002, Nunan, 2003, Ryan, 2006, Fortin, 2011). Les années 60 sont également une période où les lois canadiennes sur l'immigration se libéralisent de plus en plus. Cette diversité culturelle et linguistique sur laquelle s'est construit le Canada est une donnée importante pour comprendre le rôle dominant du facteur social dans le travail de ces deux psychologues et de leurs équipes. La motivation d'apprendre une langue étrangère est, selon eux, capitale pour la réussite ou l'échec de la communication interculturelle dans un pays multilingue (Dörnyei & Ushioda, 2011 : 40).

Leur modèle, appelé socio-éducationnel (ou socio-psychologique), est bâti sur trois concepts: l'intégrativité, l'attitude de l'apprenant envers la situation d'apprentissage (lié à l'affect) et la motivation. Les deux premiers sont, selon les chercheurs, des variables fortement corrélées qui vont contribuer à motiver l'apprenant à apprendre une langue étrangère alors que le troisième, la motivation, est un facteur décisif pour l'aboutissement du processus, c'est à dire la réussite de l'apprentissage. Ces trois variables forment ce que Gardner appelle la *motivation intégrative.*

Si certaines personnes seraient, selon Gardner, plutôt d'orientation intégrative, il est nécessaire d'également prendre en compte l'orientation instrumentale (appelée également extrinsèque) des apprenants chez qui les avantages concrets, souvent financiers (carrière, salaire, etc.) motivent à apprendre une langue étrangère.

Gardner et Lambert distinguent la motivation d'apprendre une langue étrangère d'autres motivations puisque celle-ci demande à l'apprenant, non seulement d'acquérir des connaissances sur la langue étudiée mais aussi de s'impliquer dans un processus d'identification vers la (les) culture(s) cible(s). Selon eux, les apprenants de Français Langue Etrangère (FLE) au Canada auront plus de chance de réussir leur apprentissage s'ils ont envie de se rapprocher ou de mieux découvrir la communauté francophone canadienne (intégrativité) ou bien s'ils savent que la maîtrise du français va leur donner des opportunités de trouver un

travail, des amis, augmenter son salaire, etc. (instrumentalité). La construction de leur questionnaire psychométrique *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) va permettre de mesurer les variables de ce modèle socio-éducationnel qui va régner sur la recherche motivationnelle pendant pratiquement un demi-siècle. Pourtant, l'effacement progressif du rôle cloisonneur des frontières, l'évolution des technologies, la banalisation des voyages et séjours professionnels ou privés, dans un pays étranger vont bousculer les choses. Ces évolutions vont inciter certains chercheurs (Au, 1988, Oxford & Shearin, 1994, Dörnyei, 1994) à remettre en cause une certaine rigidité du modèle et à souligner une difficulté de plus en plus grande, surtout pour les langues internationales comme l'anglais, de définir précisément ce que serait la « communauté cible » avec laquelle s'identifier ainsi que de cloisonner toute motivation entre ce qui serait intégratif ou instrumental. Le nombre croissant d'apprenants de l'anglais sans projet précis d'émigration ou d'intégration vers une communauté précise démontre l'étroitesse du concept d'intégrativité, concept clé du travail de Gardner et le besoin de retravailler la théorie afin qu'elle corresponde mieux à ce monde en évolution constante.

3.2.2 Markus & Nurius et Higgins : la motivation, les découvertes en psychologie et la L2

Le concept de *soi* est une structure mentale qui coordonne les différentes perceptions qu'une personne a d'elle-même (Markus, 1986). Pour certains chercheurs, le *soi* est caractérisé par un ensemble hiérarchique avec un *soi* «global» et des «sous-structures» qui le composent, alors que pour d'autres (Markus), le *soi* n'a pas de structure hiérarchique « mais est conçu comme un réseau de représentations activées dès lors que l'information est pertinente pour la personne » (Lefer, 2012 : 12). Cette dernière conception du *soi* renvoie à une perspective dynamique. Le concept de *soi scolaire* d'un élève serait, par exemple, lié aux différentes impressions que l'élève a pu recevoir à propos de ces performances scolaires individuelles mais aucunement figé, il évoluerait au fil de nouvelles expériences faites par l'élève.

Le travail sur les *sois possibles* (*possible selves*) de Markus et Nurius (1986) va avoir un impact important sur la recherche motivationnelle. Les *sois* différents représentent l'idée que l'individu a de ce qu'il pourrait devenir (*future self*), ce qu'il aimerait devenir (*ideal self)* mais aussi ce qu'il est obligé de devenir (*ought to self*) (influence des traditions, de la société, de la famille, des amis, etc.). Les *sois*

possibles encadrent donc tout processus de dynamique actionnelle : son origine, sa raison d'être et son aboutissement. A ce titre, ils forment un lien direct entre le concept du *soi* et la motivation ; le concept du *soi* fonctionnant comme un régulateur du comportement de l'individu (Markus & Nurius, 1986 : 955). En effet, « la prise en compte du futur, de l'avenir, des projets ou du potentiel, par la personne elle-même, agit comme un motivateur vers lequel elle va tendre, si les *sois possibles* concernent les espoirs, ou un « inhibiteur du comportement », si les *sois possibles* renvoient aux peurs » (Lefer, 2012 : 13).

Les *sois possibles* sont propres à chaque individu, influencés par la société dans laquelle il vit, ses proches sans oublier ses expériences passées. Markus & Nurius soulignent l'importance cruciale des *sois possibles* pour nos actions immédiates : le besoin de connaissances en français sera probablement plus évident pour un élève ayant déjà une vision très concrète de lui-même comme interprète au parlement de l'Union Européenne que par quelqu'un qui ne s'imagine pas utiliser le français dans son avenir professionnel.

Les chercheurs se demandent également si l'effet de scenarios construits consciemment (action externe) peut être similaire à celui d'une expérience vécue réellement et font référence aux travaux de Kahneman & Tversky en 1982 (Markus & Nurius, 1986 : 963). Le fait d'imaginer de façon détaillée et vivante une discussion avec un proche a t-elle le même effet que si elle s'était déroulée en réalité ? Ceci sous-entendrait une possibilité d'intervention et de manipulation externe des « sois » (par les proches, un professeur, un médecin, etc.), même s'il est important de garder en mémoire que les *sois* sont très variables et influencés par le contexte du moment. Markus et Nurius illustrent cette idée avec l'exemple suivant : un individu, qui en thérapie, aura une vision très précise d'un de ses « sois possibles » et saura exactement ce qui est attendu de lui/elle pour que le *soi* du moment présent aille dans le sens de ce *soi* dans l'avenir, peut, une fois revenu dans un contexte quotidien, rencontrer des difficultés à agir dans cette voie. Ceci souligne la fragilité et la sensibilité des « sois possibles » mais aussi leur flexibilité.

L'étude menée par Norman & Aron (2003) s'intéresse, elle, aux facteurs qui influencent la corrélation entre les *sois possibles* et la motivation pour les atteindre. Leurs résultats montrent que plus le niveau de *disponibilité*, d'*accessibilité* et de *contrôle perçu* du *soi possible* est élevé, plus le niveau de motivation pour l'atteindre sera important. C'est donc le niveau de *disponibilité* (la facilité avec laquelle nous pouvons nous représenter le résultat final), d'*accessibilité* (la facilité avec laquelle nos connaissances mémorisées jaillissent

dans notre conscience) et du *contrôle perçu* (le niveau de certitude d'un individu concernant l'influence de son comportement sur le résultat souhaité) qui va modifier notre niveau de motivation pour atteindre nos *sois possibles*. Un élève qui apprend le français avec une image très claire, présente, détaillée et crédible de ce qu'elle/il en fera dans l'avenir, aura un niveau de motivation plus important que l'élève qui suit simplement un cours, sans vraiment avoir réellement réfléchi à un intérêt personnel.

Les travaux du psychologue Tory Higgins, concernant l'impact du concept de *soi* sur la motivation comme moteur actionnel, ont eu, eux aussi, une influence certaine sur la recherche des 20 dernières années (Higgins, 1987). On parle dans la littérature anglophone de *self-guides*, ce qui met en relief le rôle de guide que la vision actuelle ou future de son *soi* peut avoir pour chacun de nous. Dans ses travaux, Higgins segmente le concept de *soi* en trois cellules indépendantes : le *soi réel* (*actual self :* celle/celui que nous avons l'impression d'être), le *soi idéal* (*ideal self :* celle/celui que nous aimerions devenir) et le *soi obligé* (*ought self :* celle/celui que nous pensons être obligé de devenir (en référence aux codes, normes et obligations liés à nos appartenances culturelles) (Higgins, 1987, Dörnyei, 2009). Ces trois cellules fonctionnent indépendamment les unes des autres mais il n'est pas rare qu'elles s'influencent. En effet, un individu qui grandit au sein d'une communauté où certains comportements sont intimement associés à un statut important et à une grande respectabilité, aura de grandes chances de favoriser ces comportements plutôt que d'autres. Il est donc parfois difficile de définir exactement la part d'influence externe dans la composition du *soi idéal* (pour plus de détails sur les variations des influences externes, voir la *théorie de la détermination des sois* de Deci et Ryan, 2000, 2010).

Les travaux de Higgins permettent également de constater qu'un individu qui ressent de la motivation pour atteindre un but précis va souhaiter réduire l'écart entre le *soi réel* et le *soi idéal* en mettant en place des actions ou des comportements qui vont lui permettre d'atteindre plus facilement ce but (Higgins, 1987).

3.2.3 Le rôle de la visualisation dans le processus motivationnel

La visualisation, définie comme le fait de se représenter mentalement une image visuelle qui n'est pas présente, a récemment pris une place de plus en plus conséquente dans les recherches effectuées autour de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce processus est utilisé dans d'autres domaines comme la

psychologie (Beaulieu, 2005) ou le sport (Le Deuff, 2002) mais n'avait, jusqu'à peu, pas été lié à l'apprentissage des langues étrangères.

Nous savons (Markus et Nurius, 1986) que la vision que nous avons de nous-même motive notre comportement présent : nous faisons des efforts pour que nos ambitions deviennent réalité et pour éviter de devenir ce que nous ne voulons pas être. Ce processus est donc totalement personnel à chaque individu et plus l'image de ce que nous souhaitons devenir et ne pas devenir est claire, détaillée et développée, plus la motivation sera importante. En effet, ces visions, que l'on a de soi dans l'avenir, sont une réalité pour l'individu qui peut « voir » et « ressentir » les choses comme si la situation était réelle. Le cerveau ne ferait donc pas la différence entre un événement qui a vraiment lieu et la vision détaillée d'une scène similaire imaginée (Dörnyei & Kubanyiova, 2014). Les implications motivationnelles positives de ce processus sont multiples pour l'apprenant : la vision peut aider à donner un sens à la matière étudiée, aider l'apprenant à garder une certaine distance avec une situation d'échec et utiliser le feedback reçu (positif ou négatif) plus efficacement ainsi qu'à mieux comprendre celui que l'on est aujourd'hui, en relation avec celui que l'on souhaite être demain (Dietmeyer, Howsepian & Saenz, 2013 : 185). Un apprenant, selon les auteurs, qui a une vision très précise de ce qu'il aimerait devenir, pourra plus facilement définir le chemin à parcourir, les étapes à franchir et à mieux évaluer les progrès déjà faits avant d'y arriver (2013 : 186).

Même si, en général, la motivation des apprenants profite immédiatement d'un travail de visualisation basé sur les expériences passées et espoirs pour l'avenir, il est important de noter que pour certains, une impulsion sera nécessaire pour stimuler et entretenir une motivation forte et durable alors que pour d'autres, un travail plus conséquent sera nécessaire (Dörnyei & Kubanyiova, 2014 : 33). Tous les apprenants n'ont pas forcément déjà « activé » le processus de visualisation pour différentes raisons (peu de discussions sur le but des études de langues dans le milieu familial, peu d'exemples d'utilisations concrètes de la langue apprise dans l'entourage de l'apprenant, etc.). Une fois la visualisation « activée », il est nécessaire de, régulièrement, entretenir l'imaginaire de l'apprenant si un résultat optimal est souhaité (Dörnyei & Kubanyiova, 2014).

Le soi idéal et la visualisation à l'adolescence

Notre étude étant liée à la période de l'adolescence, période qui s'accompagne d'importantes transformations biologiques, psychologiques ou sociales, il était important de s'arrêter un bref instant sur l'évolution du *soi possible* ou *idéal* de

l'adolescent. Comme le décrit Perron, « l'enfant et l'adolescent se vivent et se pensent comme des êtres en transformation, ils ont la sensation d'aller vers « quelque chose » : en fait vers la réalisation et l'achèvement de soi-même » (1964 : 363). « Ceci, continue l'auteur, anime et oriente le développement de la représentation du soi, au double niveau du perçu et de l'idéal ». Développé dès la préadolescence, la représentation de soi même est le produit de relations et d'interactions sociales, reflétant les mœurs, les normes et les valeurs d'un contexte social particulier. On sait que les jeunes adolescents ont des représentations plus contradictoires que leurs camarades plus âgés car ceux-ci ont développé tout un répertoire de comportements différents adaptés à différents contextes et qu'ils maîtrisent de mieux en mieux leur *soi réel* (*real self*) et leur *soi joué* (*role self)* (Côté, 2009 : 287). Le soi idéal ne peut être imposé, il doit être souhaité et personnel (Taylor, 2013 : 44). Le rôle joué par les autres (amis, famille, etc.) lors du développement d'un *soi idéal* est, cependant, essentiel pour éveiller ou stimuler plus fortement différents *sois idéaux*. Il est important de savoir que l'inspiration reste aussi puissante si cet autre est une célébrité, un personnage de fiction ou même quelqu'un dont on entend parler (Taylor, 2013 : 21). L'entourage de l'adolescent (ses amis, sa famille, ses professeurs, ses lectures, etc.) joue donc un rôle décisif sur la direction que prendront ses sois idéaux.

Comme pour un apprenant adulte, le processus d'apprentissage d'une langue étrangère est assimilé à l'appropriation d'une nouvelle identité. Un immigré est, dans son pays d'adoption, en général rapidement et naturellement confronté à cette nouvelle identité en construction. Il bénéficie cependant, pour l'aider dans ce processus, de tout un contexte sociétal et culturel autour de lui. Le processus est peut-être moins évident pour un adolescent, assis dans sa salle de cours, en train d'apprendre une langue étrangère sans grandes opportunités de contacts ou d'expériences authentiques (Taylor, 2013 : 27). Le développement d'un soi idéal lié à la langue cible est peut-être moins automatique pour cet élève et d'autant plus important. D'où l'importance pour le professeur, d'être d'abord conscient du rôle de « modèle » qu'elle/il joue pour les élèves (son intérêt et sa relation à la langue apprise, son engagement en tant que « coach » des élèves, ses explications sur le rôle de la motivation dans la réussite de l'apprentissage d'une langue, etc.) (Defays *et al.*, 2003), de mettre en place un environnement pédagogique qui permette aux élèves de se projeter dans un contexte authentique au travers de la culture (film, article de presse, reportages, caricatures, etc.) mais également, grâce aux nouvelles technologies, de leur donner un rôle actif au sein même de ces cultures (mails, chats, forums de discussions, etc.).

Le *soi idéal* est bien plus une représentation dynamique de l'avenir désiré qu'un but statique perfectionné. Il est donc normal que ces *sois idéaux* évoluent au fil des expériences et des rencontres de l'adolescent. Même si les sois *idéaux* se stabilisent au fil des années et seront donc en général plus stables et détaillés chez un adolescent de 16 ans que chez un jeune entrant à peine dans l'adolescence, il est important de bien prendre en compte cette aptitude à continuellement fluctuer.

3.2.4 Dörnyei : Le système motivationnel des *sois* (*L2 Motivational Self System)*

Il est établi, au début des années 90, que nos représentations mentales, qu'elles soient du monde ou de nous-même, jouent un rôle certain dans le processus motivationnel. Il est également devenu évident pour certains chercheurs que la théorie socio-éducationnelle de Gardner et son équipe ne suffit plus pour expliquer la motivation ressentie dans un contexte où aucune attente au plan professionnel ni aucun désir d'intégration à une communauté linguistique n'existe (Fortin, 2011). La tentative de Z. Dörnyei de théoriser ultérieurement le concept de motivation en s'appuyant, d'une part sur les travaux de Gardner et son équipe et d'autre part en intégrant les travaux concernant les *sois possibles* et les représentations mentales en psychologie, a été accueillie avec enthousiasme. Elle ouvrait en effet le champ à de nombreuses nouvelles études qui allaient permettre une compréhension plus précise de la motivation lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est cependant important de signaler que la grande majorité de ces études utilise des instruments de mesure quantitatifs (questionnaires à questions fermées), ce qui, ces dernières années, a été remis en question par d'autres chercheurs (Ushioda, 2009 : 215-225).

Les résultats obtenus par Dörnyei et son équipe concernant l'évolution sur 15 ans de la motivation d'élèves hongrois à étudier des langues étrangères (l'anglais, l'allemand, le russe, le français et l'italien) furent l'élément déclencheur qui ouvrira une nouvelle voie à la recherche motivationnelle en L2. En effet, les résultats de l'étude (2006) montrent que l'*intégrativité* est la variable la plus forte, c'est à dire celle qui va stimuler le plus l'apprentissage d'une langue étrangère, suivie de la variable *attitude de l'apprenant envers la communauté cible* puis de la variable *instrumentalité*. Ces résultats se vérifient également lorsque les variables sont analysées pour chaque langue séparément (Dörnyei, 2009 : 26), ce qui témoigne de résultats constants. Cependant, ils ne correspondent pas à la

logique du modèle de Gardner puisque ces élèves hongrois n'ont pas de projet « intégratif » selon la définition de Gardner : Ils n'ont pas le projet immédiat de migrer dans un pays où la langue apprise est celle parlée par les habitants ou d'intégrer une communauté de personnes où la maîtrise de la langue cible en serait un facteur important d'adhésion. Ce constat a poussé Dörnyei et son équipe à chercher une interprétation et explication différente du modèle gardnerien.

Dörnyei a donc tenté d'observer l'*intégrativité* à la lumière des travaux en psychologie de Higgins et Markus & Nurius sur la théorie des *sois*. Il s'est avéré que la mise en équation du concept gardnerien de l'intégrativité et celui du *soi idéal* aboutisse à un constat intéressant : si le *soi idéal* de l'apprenant comprend la maîtrise d'une langue étrangère (c'est à dire que la personne que nous aimerions devenir parle cette langue) alors cette personne peut être décrite, selon la terminologie de Gardner comme ayant une orientation intégrative (Dörnyei, 2006, 2009). L'alliance de ces théories permet donc à Dörnyei de proposer un nouveau modèle qui permet de nuancer plus intensément les connaissances de l'époque sur la motivation et l'apprentissage des langues étrangères.

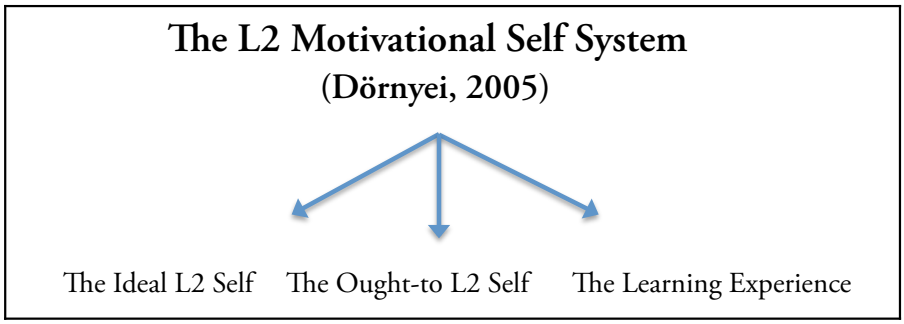


Figure 1 : ***Le système motivationnel des sois en L2***

Ce modèle (voir figure 1) porte le nom de *L2 Motivational Self System* (le système motivationnel des sois en L2) et repose sur trois concepts clés.

Le premier, l'*Ideal L2 Self* (Le *soi idéal concernant la L2*) est un motivateur puissant dans l'apprentissage d'une L2 du fait du désir de l'apprenant de réduire l'écart entre le *soi réel* et le *soi idéal*. Ce concept couvre les orientations intégratives et instrumentales de l'apprenant (voir 3.2.1 pour un rappel des théories de Gardner et Lambert).

Le deuxième concept central du système est le *Ought-to L2 Self (*Le *soi obligé* concernant la L2*)* qui inclut tous les acquis que l'apprenant se sent obliger de maîtriser concernant une L2. Ces attentes ressenties par l'apprenant peuvent provenir de la société, de l'enseignant, de l'entourage de l'apprenant (amis ou famille), etc. et vont avoir un rôle stimulateur dans le processus d'apprentissage de la L2 si l'apprenant souhaite y répondre. Ce concept couvre donc les orientations extrinsèques ou instrumentales de l'apprenant.

Ces deux concepts sont les deux pièces centrales du système motivationnel de Dörnyei. Pourtant, il lui a semblé important, pour obtenir une image complète du processus motivationnel, d'y ajouter un aspect supplémentaire ; celui du *L2 Learning Experience* (le *contexte d'apprentissage de la langue étrangère*). Cette troisième branche du système réunit les effets motivationnels ressentis par l'apprenant émanant du contexte dans lequel celui-ci apprend la langue étrangère. L'origine de ces effets peut être extrêmement variée : du professeur au programme du cours en passant par exemple par les camarades d'études et les activités proposées. En analysant la motivation de l'apprenant à l'aide de ces trois perspectives, les études ont montré qu'il était maintenant possible de proposer de nouvelles analyses de la motivation en L2 et donc de mieux comprendre ce phénomène dynamique à multiples facettes.

Les différentes études réalisées ces dernières années ont permis à Dörnyei de cerner les facteurs nécessaires à une évolution optimale du *soi idéal lié à une langue étrangère* (Dörnyei, 2014 : 522).

Pour que le *soi idéal lié à une langue étrangère* puisse se développer de façon optimale, il est important que :

- l'apprenant possède une image de soi-même en tant qu'utilisateur de cette L2 dans l'avenir « activée »
- l'image du *soi idéal lié à la L2* soit suffisamment différente de celle du *soi actuel* (*curent self)* afin que des efforts soient fournis et qu'une motivation naisse
- l'image du *soi idéal lié à la L2* soit détaillée et vivante pour l'apprenant
- l'image du *soi idéal lié à la L2* soit considérée comme plausible et réaliste par l'apprenant
- le fait que cette image du *soi idéal lié à la L2* soit atteinte ne soit pas une évidence mais demande un effort de la part de l'apprenant
- l'image du *soi idéal lié à la L2* n'aille pas trop fortement contre les attentes des proches de l'apprenant (famille, amis, etc.)

- l'image du *soi idéal lié à la L2* soit régulièrement stimulée et rappelée à l'apprenant
- le but soit accompagné de stratégies efficaces d'apprentissage
- l'image du *soi idéal lié à la L2* soit contrebalancée par une image des risques ou inconvénients encourus en cas de non-réalisation de l'image

Cependant, Dörnyei insiste sur le fait que, même si l'apprenant possède un *soi idéal lié à la langue cible* concret et détaillé, cela ne garantit pas une motivation stable et durable. La motivation reste un processus dynamique et flexible influencé par divers facteurs cognitifs et émotionnels. Afin de favoriser une motivation à long terme, il est, selon lui, important de respecter, lors de l'apprentissage, un processus en six phases interdépendantes (Dörnyei, 2014 : 525). Après avoir stimulé la vision de soi en tant qu'utilisateur futur de la langue cible (*creating the vision (1)*), il est important de la conforter afin de rendre cette vision plus détaillée et plus réelle à l'apprenant (*strengthening the vision (2)*). Ensuite, il va falloir la confirmer en faisant prendre conscience à l'apprenant de la plausibilité de l'image (*substantiating the vision (3)*). Une visualisation trop éloignée du possible pour un apprenant aurait, comme nous l'avons vu plus tôt dans le texte, un effet démotivant pour l'apprenant. L'étape suivante va être d'opérationnaliser la visualisation, c'est à dire de mettre en place un ensemble de stratégies qui vont permettre à l'apprenant d'atteindre son but (*operationalizing the vision (4)*). Finalement, deux mécanismes font affiner ce processus : une stimulation régulière de la visualisation afin que l'apprenant puisse profiter de son effet stimulateur et motivationnel (*keeping the vision alive* (5)) et compenser cette stimulation avec une prise de conscience des effets négatifs d'une non-réalisation de la visualisation (*counterbalansing the vision (6)*). Ces six phases ne doivent pas être considérées comme un processus isolé et unique mais plutôt comme un processus régulier, mêlé aux activités individuelles et de groupes proposées lors de l'apprentissage de la langue. Ce processus peut être enclenché par différents acteurs : l'enseignant(e), les parents ou un proche de l'apprenant, l'apprenant lui-même, etc.

3.2.5 La motivation et la didactique des langues

S'il est un domaine où le concept de motivation est omniprésent depuis de nombreuses générations, c'est bien l'école. La motivation est citée comme étant en partie responsable de phénomènes tout aussi variés que le comportement des

élèves (Viau, 1996) ou leurs résultats aux examens (Eklöf, 2010, Blanchard *et al.*, 2013). Dörnyei (2014 : 523) cite la motivation comme arrivant en deuxième place des difficultés rencontrées par les professeurs en classe. Cette omniprésence du rôle joué par la motivation dans l'esprit des gens témoigne de l'ampleur d'un concept qui rassemble sous un terme unique une réalité beaucoup plus disparate. Comme nous l'avons vu précédemment, de nombreux chercheurs ont tenté, au cours des dernières décennies, de définir plus précisément ce concept si largement utilisé et d'étudier plus précisément le rôle de la motivation dans l'apprentissage des langues. Certains facteurs, déjà cités, comme l'évolution de la pratique de classe ou l'inquiétude, dans certains pays, de voir l'apprentissage de langues étrangères, autres que l'anglais, reculer, ont certainement permis aux travaux récents sur la motivation de bénéficier d'une écoute particulièrement attentive. L'accueil réservé à la recherche d'Alastair Henry (2012) sur la motivation des élèves suédois à apprendre une autre langue étrangère que l'anglais en est une claire illustration, comme le démontrent les liens ci-dessous[16].

Comme nous l'avons déjà souligné, la place de l'anglais à l'école et dans le temps libre des élèves a augmenté régulièrement ces dernières décennies pour avoir aujourd'hui en Suède une place que de nombreuses langues lui envient. Les résultats de l'ESLC (SurveyLang, 2012) à laquelle 3000 Suédois de 15 ans ont participé montrent un niveau d'anglais très élevé, un niveau équivalent aux élèves de Malte où l'anglais est une langue officielle. Les bons résultats en anglais s'expliquent selon *Skolverket* par une omniprésence de l'anglais dans la société (musique, films, jeux, etc.), par le fait que l'anglais joue également d'un prestige bien plus grand que les autres langues étrangères, que c'est une matière obligatoire à l'école (contrairement aux autres langues étrangères) et que son utilité est ressentie comme plus importante que celle des autres langues par la majorité des élèves suédois (Skolverket, 2011 : 31).

---

[16] http://www.lararnasnyheter.se/alfa/2012/11/15/spannande-forskning-sprak-motivation

http://cup.linguistlist.org/journals/2013-christopher-l-brumfit-award-prize-runner-up-announced/

Dans ce contexte hégémonique de l'anglais, Henry (2012) a trouvé pertinent d'étudier la motivation des élèves suédois à apprendre une troisième langue étrangère après avoir appris l'anglais comme L2. Dans ses deux premières études, il a analysé l'évolution motivationnelle de jeunes Suédois entre 10 et 16 ans concernant leur deuxième langue (l'anglais) et leur troisième langue (l'allemand, l'espagnol, le français ou le langage des signes) à l'aide d'un questionnaire. Sur les 532 élèves qui ont participé à la première étude, 245 étaient des filles et 287 des garçons, ce qui a permis à Henry d'également prendre en compte dans l'étude la variable « sexe des élèves ».

Son travail démontre qu'à chaque langue apprise est lié un *soi possible*, c'est à dire que la vision plus ou moins précise que l'apprenant a de lui-même en tant que locuteur en anglais (*Ideal L2 Self*) est indépendante et souvent différente de celle (*Ideal L3 Self)* qu'elle/il aura en allemand, en français, en espagnol ou en langage des signes. (Henry, 2010). Il constate également que, contrairement à ce qu'il attendait, les mesures du concept du *soi idéal* (*Ideal L3* Self) des élèves qui débutent l'apprentissage de leur L3 (à 12 ans) révèlent une plus grande valeur (*idealized value*) accordée par les élèves à leur L3 qu'à l'anglais (*Ideal L2 Self*) (Henry & Apelgren, 2008). Cependant, la situation évolue rapidement de façon différente pour les deux sexes. Les filles vont garder un *soi idéal concernant la L3* fort, alors que celui des garçons va être de plus en plus faible. Même si la tendance est la même concernant l'anglais, l'écart est beaucoup moins grand et la baisse moins prononcée entre les deux sexes que pour la L3. Par contre, la variable *attitudes envers la L3* des élèves marque une baisse régulière entre la 6ème et 9ème classe pour les deux sexes. Ce résultat met en avant le caractère dynamique et temporellement changeant du *soi idéal* qui est un aspect fondamental pour notre étude.

Dans ses deux autres études, Henry analyse d'abord, à l'aide d'un questionnaire distribué à 169 élèves, l'impact de l'anglais (L2) sur l'autre langue étrangère apprise par ces élèves (L3) pour finalement, grâce à des entretiens individuels avec 18 élèves, étudier les stratégies utilisées ou non pour gérer les « interférences » que les deux langues étrangères peuvent avoir entre elles. En effet, les résultats de Henry indiquent que le *soi idéal concernant la L2* (anglais) des élèves peut « étouffer » le *soi idéal concernant la L3*. Les résultats obtenus par Henry révèlent qu'un apprenant qui, lors de son apprentissage de la L3, fait régulièrement référence à l'anglais en ne voyant en cette dernière que des avantages, comparé à la L3, aura un faible niveau de motivation pour cette L3 (Henry, 2010).

Ce constat implique un besoin d'études futures qui examineraient plus précisément le lien entre les *sois liés aux langues étrangères* (*the language selves,* traduction libre), leur malléabilité et leur dépendance au contexte d'apprentissage. Si le *soi idéal concernant la L3* peut évoluer de la sorte entre la 6ème et 9ème classe, il est probable qu'il évolue encore les années suivantes et il serait également possible d'imaginer qu'il puisse également évoluer dans l'autre sens, c'est à dire que le *soi idéal lié au français* puisse, sous l'effet d'une stimulation interne ou externe, égaler, voire dépasser le *soi idéal lié à l'anglais*. Henry évoque l'hypothèse de Csizér et Dörnyei (2005) qui parlent de *compétition entre les langues* lorsque l'attitude positive des apprenants envers une langue peut atténuer les possibilités d'une attitude aussi positive envers une autre. D'autres études sont donc nécessaires aujourd'hui pour parvenir à de plus grandes certitudes concernant ces évolutions motivationnelles dynamiques.

Un élément important, avant de pouvoir considérer la visualisation d'un *soi idéal lié à une langue étrangère* comme moyen pédagogique pour stimuler la motivation des apprenants, est de s'assurer d'une part qu'un *soi idéal* fort corrèle avec une motivation plus forte mais aussi que la hausse de la motivation signifie un changement actif de la part de l'élève concernant les efforts produits pour apprendre une langue étrangère. En 2012, Rajab, Roohbakhsh et Etemadzadeh démontrent la forte corrélation entre un *soi idéal concernant l'anglais* fort et des *efforts envisagés* (*Intended Effort* : traduction libre) importants pour progresser dans cette langue. Cela implique donc qu'un étudiant dont le *soi idéal lié à une langue étrangère* est fort va également investir du temps et de l'énergie afin de continuer son apprentissage de la langue concernée. Les résultats obtenus par Sung et Tsai (2013) confirment ceux de Wen (2011, cité par Sung et Tsai, 2013) qui établissaient un lien étroit entre les efforts fournis dans une langue X et la poursuite des études de cette langue. Ces résultats encouragent de nouvelles recherches permettant de les confirmer mais aussi de les nuancer. Il serait, par exemple, intéressant d'observer si le lien entre le *soi idéal lié à une langue étrangère* et les efforts envisagés durant l'étude de cette langue varient selon l'intensité du *soi idéal*.

Quelques études interventionnelles intéressantes pour notre étude

Des travaux récents (Magid & Chan, 2012, Hadfield & Dörnyei, 2013, entre autres) qui étudient les possibilités didactiques de faire évoluer le *soi idéal lié aux*

langues étrangères des apprenants à l'aide de leur imaginaire laissent entrevoir de nouvelles possibilités pédagogiques.

L'équipe d'Oyserman (Oyserman & Fryberg, 2006, Lee & Oyserman, 2009) travaille sur le rôle positif de la visualisation pour atteindre ses objectifs depuis quelques années. Hadfield et Dörnyei (2013) complètent ce travail en proposant des activités pédagogiques liées à la visualisation adaptées cette fois à l'apprentissage d'une langue étrangère. Les activités proposées dans leur ouvrage représentent une application très concrète des derniers résultats scientifiques sur le lien entre les *sois* et l'apprentissage des langues étrangères. Leur but n'est pas uniquement d'aider les professeurs à motiver leurs élèves mais également d'aider les élèves à contrôler et entretenir cette motivation. Ils illustrent, par exemple, la nécessité de rendre le *soi idéal* de l'apprenant conscient en proposant une activité où l'apprenant (niveau intermédiaire et plus) doit réfléchir, en utilisant la langue cible, sur ce qu'un portrait peint dans plusieurs années par un artiste pourrait exprimer ou dévoiler d'elle/de lui : quel âge, quel endroit, quelles expressions, quels vêtements, quels sentiments, quelles expériences, etc. seraient choisis par l'élève et pourquoi (Haffield & Dörnyei, 2013 : 37). Ce point de départ dans l'élaboration d'un *soi idéal* permet à l'apprenant de se projeter dans un avenir souhaité et de développer un imaginaire détaillé qui devrait stimuler sa motivation à faire ce qui est nécessaire pour faire de ce *soi idéal* une réalité. Chaque exercice proposé est souvent accompagné d'une discussion en groupes afin de permettre à l'apprenant de décrire à haute voix et de façon détaillée ses pensées à ses camarades. Un autre exemple d'activité permet, elle, de tester la plausibilité du *soi* imaginé, ce qui, selon les auteurs, est une étape importante du processus motivationnel utilisant la visualisation. On demande aux apprenants de présenter leurs *sois idéaux*, puis on leur fournit une feuille de travail avec des critères qui vont leur permettre de déterminer si ces *sois* sont réalistes ou non. Cette réflexion se fait d'abord seul(e) pour être ensuite partagée et discutée avec un(e) autre camarade (Hadfield & Dörnyei, 2013 : 53-54).

Magid et Chan (2012) ont, eux, testé durant quatre mois l'effet de deux programmes d'activités sur le *soi idéal lié à l'anglais* d'étudiants chinois. Les programmes étaient composés de quatre workshops portant sur la langue anglaise, les cultures occidentales et les carrières professionnelles envisagées par les apprenants. Les deux groupes étudiés se trouvaient l'un en Angleterre (N = 31) et l'autre à Hong Kong (N = 80). Le programme en Angleterre était inspiré du travail d'Oyserman et avait pour but de stimuler l'habilité des étudiants à s'imaginer devenir des adultes qui ont réussi et d'établir un lien concret entre

cette vision et leur travail actuel à l'université. Le programme à Hong Kong était basé, lui, sur les travaux de Hock et avait pour but de faire mener aux étudiants une réflexion sur leur avenir et leurs buts personnels. Leurs résultat montrent que les activités proposées aux deux groupes d'étudiants ont tout d'abord permis de renforcer leur *soi idéal lié à l'anglais* (c'est à dire que l'image qu'ils ont développée est devenue plus détaillée, plus précise qu'avant). Les programmes ont également eu un effet positif sur la motivation des étudiants à apprendre l'anglais ainsi que sur leur assurance à l'utiliser. Ces programmes ont également permis aux étudiants de préciser leurs objectifs concernant l'utilisation future de l'anglais (Magid & Chan, 2012).

Comme le souligne Dörnyei et Chan (2013), ces résultats impliquent que le degré d'amplitude possible de la motivation de l'apprenant dépend en partie de sa capacité générale à générer un imaginaire détaillé. Les études ci-dessous rendent compte d'interventions pédagogiques possibles aidant les apprenants à développer un lien (imaginaire ou pas) entre leur quotidien d'apprenant, les utilisateurs et les cultures de la langue étudiée ainsi que la langue elle-même.

En 2012, Sampson publie un article où il présente comment, grâce à diverses activités, il est parvenu à augmenter le *soi idéal lié à l'anglais* d'étudiantes japonaises (N = 34) qui étudiaient leur première année d'anglais (l'âge moyen des étudiantes était de 19 ans). Les activités avaient pour but d'aider ces étudiantes d'une université pour femmes en milieu rural à exprimer leurs objectifs personnels après leurs études d'anglais et de s'imaginer en tant qu'utilisatrices de la langue dans un contexte futur positif et attrayant. Ses résultats montrent que de nombreuses étudiantes n'avaient pas d'image détaillée d'elle-même utilisant, de façon concrète, l'anglais dans l'avenir. Ces activités leur ont permis de développer leur *soi idéal lié à l'anglais* au fil de l'intervention. L'évolution de leur *soi idéal* au fil de l'action-recherche s'expliquait par le fait que c'était elles qui en avaient le contrôle, ce qui leur a permis de prendre conscience de l'importance de leur propre rôle dans le processus d'apprentissage.

Les études de Lee (2004) et Wu, Yen & Marek (2011) démontrent que le fait d'engager les apprenants dans des situations communicatives authentiques a un effet motivationnel positif sur les apprenants. Consolider l'image positive des apprenants en tant qu'utilisateur de la langue cible rend plus consciente l'idée de continuer à le faire dans l'avenir. Leur *soi idéal* devient de ce fait plus concret, ce qui est une étape essentielle pour l'obtention de résultats motivationnels positifs (Dörnyei & Kubanyiova, 2014 : 13). Lee (2004) étudie l'effet obtenu par un semestre d'échanges (*chats* écrits) sur une plateforme virtuelle entre des étudiants

américains en espagnol (N = 13) et des professeurs d'espagnols natifs résidant aux Etats-Unis (N = 13). Ses résultats soulignent l'effet positif provoqué par l'authenticité ressentie par les apprenants lors des *chats*. L'importance de la pertinence des sujets de discussion est également évoquée comme élément motivationnel.

Wu, Yen & Marek (2011) ont demandé à 227 étudiants taiwanais en anglais de rencontrer cinq fois durant leur année universitaire, par le biais de la vidéo-conférence, un chercheur américain ayant l'anglais comme langue maternelle. La session commençait par une présentation préoarée par le chercheur qui était ensuite discutée avec les étudiants. Les résultats de l'étude confortent ceux de Lee puisque ces échanges authentiques avec un anglophone natif ont eu pour effet une augmentation du niveau de motivation, de confiance en soi et de langue des étudiants.

Un autre outil méthodologique permettant de lier utilisation authentique de la langue et des ressources nécessaires à la réalisation de la tâche pédagogique est la cyberenquête. Lozinguez-Ben Gayed & Rivens Mompean (2009) ont étudié l'effet motivationnel de la cyberenquête lors d'une étude effectuée avec 20 étudiants en anglais tunisiens. Après avoir travaillé avec une cyberenquête sur le thème de la nétiquette, les chercheurs ont pu constater que cette activité avait permis aux apprenants de renforcer leur confiance en soi pour une utilisation future de l'anglais, d'augmenter leur motivation pour l'apprentissage de cette langue puisque l'activité avait concrètement mis en valeur l'avantage de sa maîtrise. Un dernier résultat intéressant est l'effet positif de l'activité sur la volonté des apprenants à vouloir fournir des efforts supplémentaires pour parvenir à mieux maîtriser la langue anglaise. Altstaedter et Jones (2009) ont, eux, été attirés par l'effet motivationnel de l'aspect interculturel de la cyberenquête. En observant l'effet d'un travail autour d'une cyberenquête réalisée par des étudiants américains en espagnol (N = 14) sur la langue espagnole et ses cultures, les chercheurs ont pu constater un intérêt et une compréhension plus grande des apprenants pour la langue espagnole et les cultures hispaniques ainsi qu'une hausse de leur motivation pour l'apprentissage de l'espagnol. Leur conclusion est que l'utilisation de la cyberenquête en cours de langue est un moyen intéressant pour sensibiliser les apprenants à différents aspects linguistiques ou culturels tout en augmentant leur envie d'en savoir plus.

Si ces études sont la preuve que l'authenticité du matériel pédagogique et des tâches proposées joue un rôle important dans la motivation des apprenants, il est pertinent de se demander si l'évolution motivationnelle varie selon les apprenants. L'étude menée par Jauregi, de Graaff, van den Berg & Kriz (2011) a permis à 35 étudiants en néerlandais de République tchèque de rencontrer virtuellement 36 étudiants de master ayant le néerlandais comme langue maternelle une fois par semaine durant 10 semaines afin de discuter de sujets élaborés par les étudiants néerlandais. Le but de l'étude était de constater l'effet provoqué par cet échange interculturel sur la motivation des étudiants de néerlandais langue étrangère. Leurs résultats démontrent que ce sont les apprenants dont le niveau de néerlandais était le moins avancé qui ont profité motivationnellement le plus de cet échange avec des natifs. Cependant, il est important de souligner que les étudiants ayant un niveau plus avancé avaient déjà participé à ce genre d'activité, même si leur partenaire était nouveau. Ceci illustre le besoin énorme d'études interventionnelles afin de donner à la recherche motivationelle des réponses plus riches et nuancées.

Il est également important de souligner l'importance, concernant la recherche sur la motivation et l'apprentissage d'une langue étrangère, de ne pas négliger l'effet que peuvent jouer dans ce processus les différents aspects culturels entourant l'apprenant, les raisons de son apprentissage (volontaire ou forcé) et l'effet que ces facteurs peuvent avoir sur les résultats obtenus. De nombreuses études sur la motivation et l'apprentissage de l'anglais ont été, par exemple, réalisées grâce à la participation d'apprenants asiatiques, dans un contexte différent de celui des élèves qui vont participer à cette étude-ci. De nombreux apprenants étaient de surcroît des étudiants, ce qui sous-entend un contexte culturel différent d'une étude faite avec des élèves adolescents. Tous ces facteurs variés qui entourent l'apprentissage d'une langue étrangère et le phénomène dynamique de la motivation sont à prendre en compte, même si cela rend les résultats moins fiables qu'une intervention en laboratoire où tous les paramètres peuvent être contrôlés d'une toute autre façon. C'est cependant également la raison qui rend ces recherches interventionnistes sur le terrain si importantes et nécessaires car c'est là, dans les classes, sur Internet, dans la rue, etc. que les langues sont apprises aujourd'hui.

3.3 Bilan : le socle de l'étude

De ce chapitre traitant de l'évolution du concept de motivation au cours des dernières décennies et de son application dans les études concernant l'apprentissage d'une langue étrangère, nous retenons particulièrement les résultats suivants qui représentent la base de notre étude.

Tout d'abord, le design de cette étude repose sur le système de Z. Dörnyei, le *système motivationnel du soi et de la L2* (the *L2 Motivational Self System*) (pour rappel, se référer à la partie 3.2.4) et en particulier à son premier niveau, le *soi idéal lié à une langue étrangère* (*Ideal Language Self*).

Notre étude repose également sur les résultats scientifiques suivants :

- Le *soi idéal lié aux langues étrangères* est la variable qui a le plus d'effet sur la motivation à apprendre une langue (Dörnyei).
- L'apprentissage simultané de deux langues étrangères peut créer une *compétition* entre ces deux langues. (Dörnyei, Henry).
- L'anglais peut avoir une influence négative sur la motivation des élèves suédois à apprendre une L3 (Henry).
- Le *soi idéal lié à une langue étrangère* peut être stimulé grâce à des activités qui agissent sur l'imaginaire de l'apprenant (Dörnyei, Ushioda, Oyserman, Magdid & Chan).
- L'authenticité du matériel pédagogique utilisé avec les apprenants a un effet positif sur leur motivation (Lee, Wu, Yen & Marek, Altstaedter & Jones).
- Un *soi idéal lié à une langue étrangère* fort corrèle avec les *efforts envisagés* durant l'apprentissage de cette langue et la poursuite de l'apprentissage de cette langue (Far, Rajab, Roohbakhsh & Etemadzade (2012) et Sung & Tsai (2013).
- L'utilisation de méthodes mixtes lors d'études sur la motivation permet une étude plus précise et plus complète de son évolution hautement personnelle et dynamique (Ushioda).

3.4 Le but de l'étude et les questions de recherche

Le but de cette étude est, en s'appuyant sur le socle théorique (3.3), d'observer l'effet de trois activités pédagogiques sur le *soi idéal lié au français* ainsi que sur les *efforts envisagés* par trois groupes d'élèves suédois de 15 ans.

Les questions de recherche qui ont encadré cette étude sont les suivantes :

Question 1 : Quel(s) effet(s) des activités pédagogiques proposées en classe de français peuvent-elles produire sur le *soi idéal lié au français* d'élèves suédois?

Question 2 : L'effet obtenu sur le *soi idéal lié au français* est-il le même pour les apprenants ayant à la base un niveau de *soi idéal lié au français* différent?

Question 3 : Un renforcement du *soi idéal lié au français* a t-il automatiquement pour effet une volonté plus grande de la part de ces élèves suédois d'investir des efforts supplémentaires afin d'améliorer leur compétence en français?

Maintenant que le cadre théorique et les questions de recherche sont posés, nous présenterons, dans le chapitre suivant, le cadre méthodologique qui a structuré cette étude.

4 Cadre méthodologique

L'objectif de ce chapitre est de présenter les choix méthodologiques faits pour la présente étude. Dans un souci de clarté, la structure générale de l'étude est expliquée en ouverture de chapitre. Les participants, les activités pédagogiques proposées aux élèves, les instruments de mesure ainsi que le choix d'une étude longitudinale mixe sont ensuite présentés.

Le schéma 1 se propose de donner au lecteur une vue d'ensemble de l'étude permettant une lecture plus aisée des différents aspects méthodologiques présentés dans cette partie. Le design de l'étude, qui s'est étendue sur quatre mois, prévoyait quatre étapes majeures : la mesure d'un niveau de référence concernant le *soi idéal lié au français* (dans les deux classes d'intervention et la classe contrôle) puis un travail autour de trois activités pédagogiques différentes proposées à deux classes d'intervention de Suédois de 15 ans (alors que la classe contrôle rencontrait certes aussi souvent la chercheuse mais ne travaillait pas avec ce genre d'activités). Le niveau des deux variables de l'étude, le *soi idéal lié au français* et les *efforts envisagés* concernant le travail avec le français, a été mesuré dans les deux classes d'intervention grâce à trois instruments après chaque activité. Le niveau des deux variables a été mesuré au début et à la fin de l'intervention dans la classe contrôle. Cette partie de la thèse permet de présenter de façon détaillée les choix méthodologiques de cette étude.

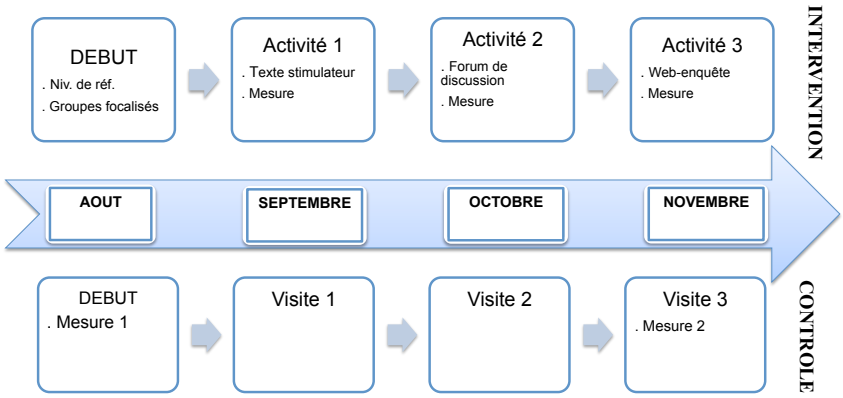


Schéma 1 : Le design de l'étude

4.1 Les participants

4.1.1 Les élèves

L'échantillon est constitué de 59 élèves, issus de trois classes de 9ème (14-15 ans), qui apprennent le français depuis l'âge de 12-13 ans en Suède.

Tableau 1 : Les élèves participant à l'étude

		Nombre d'élèves	Filles	Garçons
Classe d'Emelie	Classe d'intervention	15	10	5
Classe de Mia	Classe d'intervention	30	21	9
Classe de Gudrun	Classe contrôle	14	9	5
Total		59	40	19

La 9ème est, en Suède, l'année qui précède le passage vers l'école pour le secondaire supérieur (*gymnasiet*). La première population envisagée était des

élèves ayant déjà commencé *gymnasiet* mais ce choix aurait exclu de l'étude les élèves qui, découragés ou par manque de motivation, ont choisi une filière où seule la langue anglaise est enseignée. Il était donc préférable pour cette étude de suivre des élèves de l'école de base (*grundskolan*) où les groupes apprenant le français sont composés d'élèves de niveau plus hétérogène qu'au *gymnasiet*. Ce choix comportait cependant quelques aspects à prendre en compte pour le bon fonctionnement de l'étude.

La compétence linguistique des élèves

Le fait que les élèves aient en 9ème classe un niveau de français plus faible qu'au *gymnasiet* a dû également être pris en considération. En effet, pour pouvoir travailler avec les activités 2 et 3 (présentées dans la partie 4.2), un niveau minimal de compréhension et d'expression écrite en français était nécessaire. Ces élèves, ayant étudié le français plus de trois ans, nous avons estimé, en accord avec leurs professeurs, qu'ils devraient avoir le niveau nécessaire pour pouvoir travailler avec les activités. La possibilité d'analyser l'évolution d'un spectre plus important de profils motivationnels nous a semblé un aspect plus important pour cette étude que le niveau linguistique des élèves qui a été compensé, durant l'intervention, par des exercices préparant les élèves aux différentes activités.

L'adolescence et le Soi Idéal lié à une langue étrangère

La période de l'adolescence, comme discuté précédemment, est une période caractérisée par la production d'une riche variété de *sois possibles* qui vont permettre aux adolescents d'explorer différentes identités possibles sans avoir encore à devoir faire un choix (Dunkel & Kerpelman, 2006).

C'est pourquoi certains chercheurs (Zentner & Renaud, 2007) considèrent qu'une représentation stable de son *soi ideal* ne peut être envisagée avant l'adolescence. C'est donc en tenant compte de ce *soi idéal* encore assez flexible mais tout de même existant que nous avons planifié cette étude.

La pédagogie de visualisation et l'accès à Internet des élèves

Un élément important dans le choix des trois classes participant à l'étude a été le fait qu'aucune des trois classes n'avait travaillé avec la visualisation de soi en tant qu'utilisateur de la langue cible (anglais ou français dans leurs cas) avant notre

étude. Ces trois classes ont également un accès réduit aux ordinateurs, ce qui limitait la possibilité d'avoir déjà travaillé avec des activités pédagogiques en ligne, comme le forum ou la cyberenquête (ce qui a été confirmé par les élèves lors de nos entretiens).

4.1.2 Les professeurs

Il a été fait appel, pour cette étude, à trois professeurs de français enseignant en 9ème classe. Le choix des professeurs était une étape importante du travail de recherche puisque leur rôle allait être lié à celui de la chercheuse tout au long de l'étude. En effet, ce sont ces trois professeurs qui ont géré l'organisation et le déroulement des activités avec leurs élèves (pour les deux classes d'intervention) et la collection des données réalisée en salle de classe (pour les trois classes).

La possibilité d'être moi-même l'une des professeurs a été étudiée lors de la préparation du design de recherche. Il a semblé cependant, même si le fait de travailler avec ses propres élèves comportent des aspects intéressants, que de rester dans un rôle externe via à vis des élèves était, pour cette étude, un meilleur choix. Ce choix permettait de limiter les doutes d'implications amicales, hiérarchiques, pédagogiques ou autres qui peuvent exister entre un professeur et ses élèves. Il était également important que le projet et ses questions de recherche n'influencent pas le travail fait tout au long du semestre (et pas uniquement lors des activités d'intervention), ce qui aurait différencié le travail fait dans les deux classes et influencé les résultats.

Cependant, afin de permettre l'investissement et l'implication des professeurs dans le projet de recherche, il a été décidé, dès la première rencontre avec les professeurs dont les élèves allaient participer à l'intervention (Emelie et Mia), que tout le travail préparatif à ces interventions serait un travail d'équipe et que chaque étape du projet serait discuté et retravaillé ensemble, afin que chacun ait la même idée du « pourquoi » et du « comment » de chaque étape de l'intervention. Avoir deux classes d'intervention différentes travaillant les mêmes activités permettait, en cas de résultats semblables, d'augmenter la fiabilité des résultats.

Tableau 2 : Les professeurs participant à l'étude

Pseudonymes des professeurs	Matières enseignées	Années d'enseigne -ment	Ecole	Âge des élèves de l'école	Nombre d'élèves (dans l'école)
Emelie	Anglais-Français	10	A	5-15	Env. 450
Mia	Anglais-Français	7	B	5-15	Env. 750
Gudrun	Suédois-Français	30	C	13-15	Env. 370

Les critères qui ont guidé la sélection des professeurs étaient :

- d'être volontaire pour participer à l'étude
- d'avoir plusieurs années d'expérience de l'enseignement du français
- d'exprimer une satisfaction à exercer le métier de professeur de français
- d'apprécier le travail en classe avec les élèves
- de ne pas avoir travaillé avec le genre d'activités utilisées dans cette étude avec les élèves participant à l'étude.

Le choix a donc été établi sur la base de discussions entre les professeurs et la chercheuse qui ont permis l'élaboration d'un profil professionnel afin de pouvoir vérifier qu'il correspondait aux critères établis.

La possibilité que trois professeurs différents puissent participer à cette étude interventionniste s'explique par le fait que le point central de cette étude se situe entièrement autour des activités et non pas sur la façon d'enseigner des professeurs. Les données récoltées directement après le travail avec l'activité 1, 2 et 3 ne concernaient que le ressenti de l'élève lors du travail avec l'activité en elle-même, ce qui limitait l'importance du rôle du professeur comme facteur de modification des résultats.

En salle de classe, les professeurs ont donc eu la responsabilité, en plus de présenter et faire travailler les élèves avec les activités, de présenter et s'assurer que les questionnaires fermés (dans les trois classes), les questionnaires ouverts (dans les deux classes d'intervention) aient été complétés par les élèves et fait en sorte que les entretiens se passent toujours dans de bonnes conditions pour tous les participants.

Ces trois enseignantes travaillent avec leurs élèves dans trois villes différentes en Suède. Elles enseignent le français dans les écoles de l'étude depuis plusieurs années et ont la responsabilité de l'enseignement du français des élèves participant à l'étude depuis trois ans.

Il est cependant important de noter que, durant l'été précédant le début de l'intervention, l'école d'Emelie a acceulli des élèves dont l'école venait de fermer. Ceci a eu pour conséquence une augmentation des effectifs dans sa classe de français et également une rentrée scolaire avec un groupe d'élèves qu'elle ne connaissait pas et qui ne connaissait pas les autres camarades.

Maintenant que les participants ont été présentés, il est intéressant de découvrir les activités pédagogiques qui leur ont été proposées pour cette étude.

4.2 Les activités pédagogiques

Les trois activités proposées aux élèves ont une caractéristique essentielle en commun; elles créent ou renforcent un lien entre le cours de français et le monde actuel francophone (réel ou imaginaire). Narcy-Combes (2005 : 166) souligne (en se référant lui même à Skehan) que *l'important (lorsque l'on propose une tâche à un élève), c'est le traitement du sens, le lien avec le monde réel, le résultat qui prime sur la performance langagière.* Ce lien entre le monde francophone et l'élève est à la base de toute cette étude et cette partie va permettre de préciser comment ces trois activités, chacune à sa façon, se complètent dans ce sens.

4.2.1 Activité 1: Mon job de rêve dans un pays francophone! (Texte stimulateur de *soi idéal lié au français*)

Les études récentes sur l'effet qu'ont certaines activités pédagogiques sur la motivation des apprenants (voir 3.2.5 pour un rappel) soulignent la nécessité de favoriser un imaginaire détaillé et vivant, proche des envies et projets réels des apprenants si nous souhaitons obtenir un effet significatif sur leur motivation. Ces études soulignent également le fait que de nombreux apprenants en langues étrangères n'ont jamais concrètement associé leur apprentissage de la langue avec leurs projets scolaires, universitaires, professionnels ou privés futurs. Le fait qu'un travail pédagogique ait pu, lors de ces études, occasionner des

changements positifs sur la motivation des apprenants, encourage, grâce à de nouvelles études interventionnistes, à nuancer et confirmer ces résultats.

Souhaitant commencer mon intervention par une activité stimulant, chez les élèves, un *soi idéal lié au français* dont ils ne sont pas forcément conscients, j'ai décidé d'adapter au contexte suédois et à l'âge des élèves l'exercice proposé par Sampson (2012) (voir 3.2.5) qui deviendra dans cette étude *Mon job de rêve dans un pays francophone!*.

La première activité devait permettre :

- De stimuler et renforcer le *soi idéal lié au français* des apprenants en leur demandant de se mettre dans le rôle d'un utilisateur de la langue française dans une situation future agréable et individuellement choisie. (Sampson, 2012)
- De laisser libre court à leur imagination afin que la situation décrite soit personnelle, plausible, positive pour l'élève, c'est à dire le plus en adéquation possible avec leurs propres expériences et rêves pour l'avenir et en harmonie avec les autres *sois* de l'élève. (Dörnyei, 2009, Hadfield & Dörnyei, 2013, Dörnyei & Kubanyiova, 2014)

Il a été demandé aux élèves de s'imaginer venant de terminer la dernière classe au lycée en ayant un très bon niveau en français. Ils ont donc fictivement la possibilité de s'exprimer librement en français, de comprendre facilement un film, un site Internet, un journal ou un roman francophone. Afin de parfaire leurs connaissances linguistiques, ils ont postulé pour le travail d'été de leurs rêves et obtenu le poste. Ensuite, lorsque la situation imaginaire est mise en place, il leur est demandé, à l'aide d'une série de questions, de raconter, par écrit et dans leur langue maternelle (afin que la langue ne soit pas une barrière aux processus engagés), leur expérience (voir document 1). Cette activité a été réalisée par les élèves pendant leurs cours de français et c'est leur professeur qui a introduit l'activité.

LE TEXTE STIMULATEUR

Skriv en text på svenska utifrån följande scenario:

Du går nu på gymnasiets tredje år och fortsätter att läsa franska. Du är jätteduktig, det går verkligen superbra för dig och du känner själv hur mycket lättare det är nu att prata, lyssna på talad franska i filmer eller musik. Du börjar verkligen närma dig nivån som gör att det är jättekul att kunna ett främmande språk. Därför skulle du vilja använda sommaren för att hitta ett sommarjobb utomlands och få språket att sitta perfekt.

Nu har sommaren kommit och du har fått ditt drömsommarjobb i ett fransktalande land; dina planer har helt enkelt blivit verklighet.

. Var är du? Hur ser det ut omkring dig?
. Varför har du valt den här platsen?
. Har du varit där förut?
. Vad jobbar du med?
. Är det som du hade tänkt dig?
. Hur är de som jobbar med dig och chefen?
. Hur bor du?
. Vem bor du med?
. Hur är de/han/hon?
. Kommer du att hålla kontakten efteråt med några av dessa människor, tror du?
. Hur reagerar människor när du pratar franska så bra?
. Hur känner du dig när du pratar flytande?
. Hur ser dina dagar ut? Hur känns det?
. Vad gör du på kvällarna?
. Hur känns det?
. Vem träffar du mest på fritiden? Hur är de/han/hon?
. Vad kommer du att komma mest ihåg från den här tiden tror du?

Document 1 : Le texte stimulateur (Activité 1)

4.2.2 Activité 2 : Parlons de films et de séries! (Forum francophone en ligne interactif)

La deuxième activité complète la première activité dans le sens où elle permet, alors que les élèves ont commencé un processus de renforcement du *soi idéal lié au français*, de leur faire prendre conscience que l'utilisation active de la langue française dans un contexte authentique n'est pas uniquement une possibilité dans un futur éloigné mais au également dans leur quotidien actuel.

Nous avons déjà évoqué que le(s) *soi*(*s*) des adolescents connaissent des fluctuations en général plus importantes que chez les adultes (voir 3.2.3). Il est donc central dans un processus motivationnel lié au *soi idéal* de le stimuler régulièrement et de façons différentes. Nous savons également que, pour que le *soi idéal lié au français* puisse avoir l'effet motivationnel souhaité, il faut qu'il soit considéré par l'élève comme plausible. Il est donc important de montrer aux élèves qu'ils pourraient réellement devenir des utilisateurs du français dans l'avenir s'ils le souhaitent. Pour rendre cette idée plausible à tous, leur montrer qu'ils en étaient finalement déjà capables était une étape importante.

La deuxième activité devait permettre de :

- Donner un corps et une voix au groupe « adolescents francophones » évoqués dans les textes des manuels des élèves mais peu ou jamais rencontrés en réalité[17].
- Donner aux élèves la possibilité de prendre directement contact avec d'autres adolescents en utilisant la langue cible (ici le français).
- Faire prendre conscience aux élèves que leur compétence linguistique actuelle suffisait déjà pour pouvoir communiquer, de façon simple, avec d'autres francophones.

Pour cette activité, un forum de discussion en ligne, c'est à dire un espace de discussion asynchrone sur un site web qui permet aux internautes d'échanger, de poser des questions ou de poster des réponses sur les thématiques proposées,[18] a été utilisé.

La communication simultanée grâce aux avancées technologiques fait partie du quotidien de la majorité de nos élèves. Un certain nombre d'études récentes ont tenté de définir de quelle façon cette évolution pourrait être intégrée au monde scolaire et de définir si ces nouvelles avancées technologiques peuvent permettre à certains élèves de se sentir plus motivés dans leur apprentissage d'une langue étrangère (voir 3.2.5 pour un rappel).

---

[17] Source: les divers entretiens avec les élèves.

[18] http://www.definitions-webmarketing.com/Definition-Forum-de-discussion

Afin d'engager les élèves dans un processus de participation active à la vie quotidienne de jeunes francophones grâce à et au travers d'Internet, la deuxième activité pédagogique a été construite autour de l'utilisation d'un forum en ligne. Le choix du forum était une étape importante de l'étude car si ce forum n'était ni suffisamment visité par des jeunes francophones, ni jugé intéressant et actuel par les élèves participant à l'étude, la validité des résultats obtenus aurait été plus faible. Le site choisi pour l'activité est www.ados.fr (voir la figure 2).

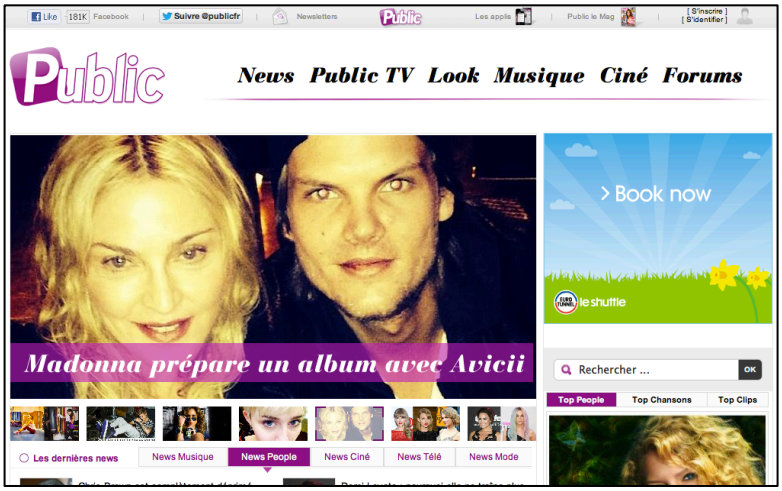


Figure 2 : Capture d'écran du site *www.ados.fr*

Le site *ados.fr* est né en 1999 sur la toile. C'est un site indépendant qui a connu un succès dès son lancement et qui 15 ans plus tard fait partie des sites les plus visités du web pour un public entre 12 et 19 ans. Son contenu est constamment actualisé, un facteur important pour notre choix, et il aborde des thématiques variées étroitement liées au monde des adolescents : cinéma, musique, télévision, multimédia, jeux, mode, people, etc. Le site propose également différents forums de discussion qui permettent aux adolescents d'échanger sur des sujets variés qui les intéressent (voir la figure 3).

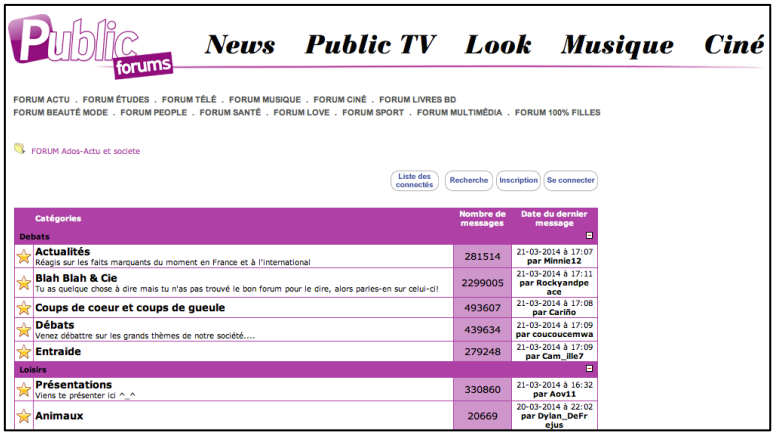


Figure 3 : Capture d'écran de la page « forums » du site *www.ados.fr*

Notre choix concernant la thématique de cette deuxième activité s'est porté sur les films et les séries. L'internationalité de ces deux thèmes semble pouvoir offrir une base culturelle commune permettant une discussion et compréhension transnationale centrale pour la réussite de l'activité.

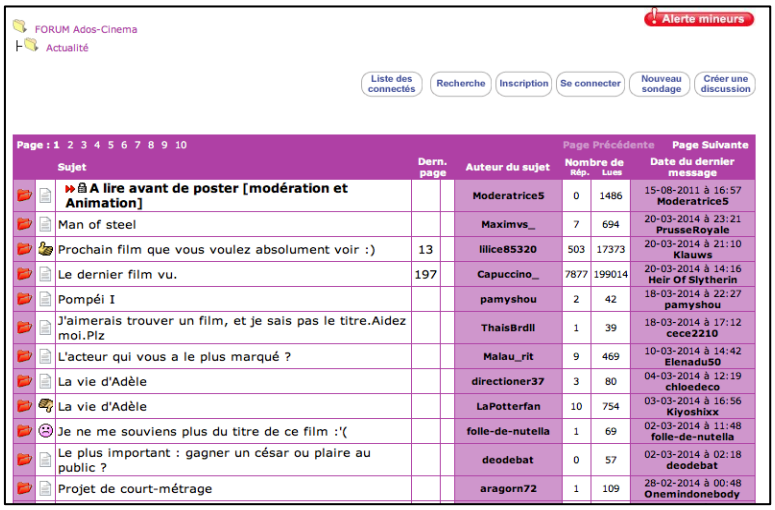


Figure 4 : Capture d'écran de la page *forum – cinéma* du site utilisée lors de l'activité.

L'activité s'est déroulée en deux temps : une première étape où le professeur a demandé aux élèves de lire et comprendre différents messages postés par les internautes. Ces messages étaient souvent des réactions ou opinions données après avoir regardé des films ou des séries télévisées. Le but était de faire découvrir aux élèves un monde francophone assez similaire au leur et leur faire prendre conscience qu'ils pouvaient passivement (compréhension écrite) en faire partie.

La deuxième partie de l'activité leur demandait une participation plus active puisque les élèves ont dû répondre à un ou plusieurs messages en donnant leur opinion sur l'objet culturel discuté ou bien en choisissant d'en rédiger un nouveau. Cela avait pour but de les rendre acteurs d'un échange communicatif interculturel en participant à un forum francophone réel et en s'exposant à recevoir une réponse des autres acteurs francophones du forum.

4.2.3 Activité 3 : En route pour la découverte de cultures francophones! (Différentes cyberenquêtes[19] (Webquest))

Après que l'élève ait, dans son texte stimulateur, renforcé son *soi idéal lié au français* puis conforté l'idée, en prenant directement contact avec d'autres adolescents francophones, qu'une utilisation de la langue française dans un contexte authentique est plausible, il était important de lui proposer des modèles ou des exemples de vie qui l'intéresseraient et stimuleraient son imaginaire concernant le français et les personnes qui l'utilisent. Taylor (2013) parle du rôle des images et personnes associées à une langue apprise[20]. Ces images provenant, par exemple des amis, de la famille ou des professeurs, influencent le regard que

---

[19] Le terme anglais de "Webquest" connaît différentes traductions intéressantes dans la littérature scientifique francophone et sur la toile : "cyberquète" ou "cyberenquète" chez M. Catroux, les "rallyes internet" sur le site de Franc-Parler, "missions virtuelles", "enquêtes virtuelles" ou "missions web" sur différents sites pédagogiques Le terme "cyberenquète" semble être celui qui rassemble le plus d'utilisateurs, même si aucun consensus ne semble encore établi.

[20] Le français était considéré comme étant « la langue de l'amour et tout le truc », alors que l'allemand était associé à « la guerre, Hitler et tout le reste ». (*French was considered "the language of love and stuff", while German was equated to "the war, Hitler, and all that".) (*Taylor, 2014: 36)

portera l'élève sur la langue, son importance et donc sur efforts envisageables pour l'apprendre si l'élève estime que le résultat mérite l'effort demandé.

La troisième et dernière activité devait permettre :

- De faire découvrir aux élèves des personnalités, des destins ou des aspects culturels lié au monde francophone qui pourraient les intéresser et leur donner envie de voir dans l'apprentissage de la langue française la possibilité d'en découvrir plus par eux-mêmes.
- De les faire s'imaginer travailler dans un contexte francophone, ou étroitement lié au monde francophone, afin de continuer la stimulation régulière de leur *soi idéal lié au français*.

Pour cela, la cyberenquête nous a semblé être le meilleur choix pédagogique. Le terme « cyberquête », « cyberenquête », « web-enquête », ou encore « rallye internet » désigne une activité de recherche sur Internet où les apprenants sont confrontés à une question centrale et des indices en vue de réaliser une tâche particulière ou de résoudre un problème (Catroux, 2004). Une cyberenqête est organisée comme un jeu de rôle ou une simulation dans laquelle les apprenants ont certaines « missions » ou des tâches à accomplir. Celles-ci sont guidées par des fiches de travail et des adresses Internet, préparées en amont par l'enseignant (Lozinguez-Ben Gayed & Rivens Mompean, 2009 : 91). S'inscrivant dans une démarche de résolution de problèmes, la cyberbenquête peut être envisagée comme une tâche significative permettant le transfert des connaissances grâce à la construction de compétences dans et par l'action. En outre, elle place les apprenants dans une situation de travail collaboratif afin de créer des interactions entre pairs multipliant les opportunités de conflits socio-cognitifs. En conséquence, elle peut permettre de solliciter l'engagement des étudiants dans la tâche, de nourrir leur pensée critique et de les aider à utiliser leurs connaissances dans un autre contexte (Catroux, 2004).

Le but premier d'une cyberenquête, méthode pédagogique créée aux Etats-Unis dans les années 90, est de permettre à des apprenants d'utiliser ensemble différentes sources internet qui les aideront à parvenir à la création d'un produit commun (Dodge, 1995). Cette méthode pédagogique tient une place de plus en plus importante dans les études didactiques qui s'intéressent particulièrement à l'utilisation des TIC (technologies d'information et de communication) en salle de classe. Etant donné les résultats positifs obtenus par l'utilisation de

cyberenquêtes sur la motivation des apprenants (voir 3.2.5 pour un rappel), il semblait cohérent d'utiliser cet outil pédagogique pour notre intervention.

La construction d'une cyberenquête suit une structure bien définie qui est l'aboutissement du travail mené par B. Dodge depuis de nombreuses années (1995, 2001). La structure de base se compose d'une introduction qui présente le sujet du travail, la ou les tâche(s) à accomplir tout au long du travail, une partie où les sites intéressants seront présentés aux apprenants, une partie évaluation qui informe les apprenants de la façon dont leur travail sera évalué et une conclusion qui rappelle les buts à atteindre en réalisant cette cyberenquête.

Dans cette étude, la troisième activité avait pour but de permettre aux élèves de s'imaginer dans la peau de quelqu'un qui réalise un projet professionnel dans un pays francophone ainsi que de faire mieux connaissance avec un milieu culturel francophone. Afin de favoriser une visualisation détaillée, il était important de proposer aux élèves des projets crédibles qui les intéressent réellement pour pouvoir espérer un engagement maximum de leur part. Les cyberenquêtes utilisées dans cette étude proposent quatre projets différents dans un cadre clairement défini: organiser un concert de musiques francophones pour l'anniversaire de quatre copains qui fêtent leurs 18 ans, organiser un camp sportif où les entraineurs seraient des sportifs francophones renommés, créer son propre restaurant où le menu serait composé de plats francophones et organiser une semaine à Paris pour une famille suédoise avec des souhaits particuliers.

Pour créer ces cyberenquêtes, il a fallu choisir un programme qui a facilité le processus de création mais a également rendu l'accès aux cyberenquêtes plus simple et flexible puisqu'elles se trouvent sur internet. Notre choix s'est porté sur *zunal.com,* un site internet gratuit existant depuis 2001 très apprécié des professeurs pour sa clarté et sa facilité d'utilisation. La figure 5 montre la première page de la cyberenquête « Bienvenue au restaurant ! ».

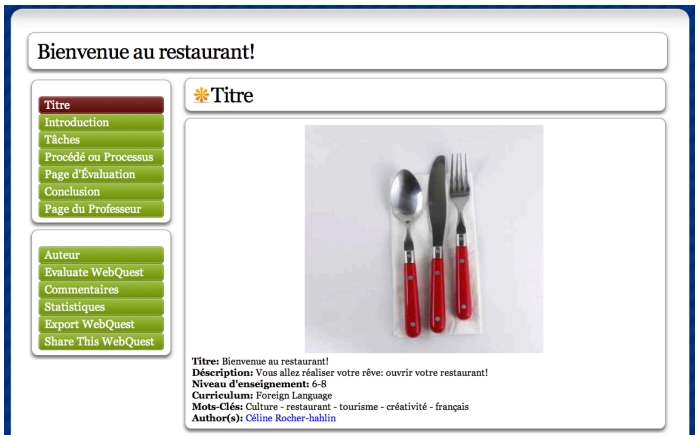


Figure 5 : Capture d'écran de la première page de la cyberenquête « Bienvenue au restaurant ! »

Chaque étape est clairement expliquée à l'élève qui a accès, pour réaliser son projet, à différents sites Internet sélectionnés par les enseignants (ici par la chercheuse). La figure 6 montre l'exemple du haut de la page « procédé » qui définit pour les élèves les étapes avec les sites internet sélectionnés.

Figure 6 : Capture d'écran de la page « procédé » de la cyberenquête « Bienvenue au restaurant ! ».

Les élèves, guidés par différents sites Internet, ont dû, en quelques heures de cours, réaliser leur projet. La tâche finale était de faire une présentation orale à leurs camarades de classe. La réalisation des projets impliquait la découverte et utilisation d'informations culturelles francophones. Leur professeur de français a introduit l'activité et a été présente, parfois accompagnée de la chercheuse, tout au long de la réalisation des différents projets afin d'aider les élèves à résoudre leurs problèmes linguistiques, informatiques ou pédagogiques.

Maintenant que le choix des activités a été exposé, la partie suivante se propose de présenter les instruments de mesure utilisés pour la cueillette des données.

4.3 Les instruments de mesure

Le choix des instruments de mesure utilisés dans cette étude, qui mêle données quantitatives et qualitatives, a été une phase importante dans ce travail de recherche. C'est pourquoi chaque instrument sera présenté de façon détaillée dans les parties suivantes.

4.3.1 Le questionnaire à questions fermées

Le besoin d'établir une base de données afin de mesurer le niveau de base du *soi idéal concernant le français* a motivé le choix de l'utilisation d'un questionnaire à questions fermées pour cette étude. Un questionnaire à questions fermées est, par définition, un document qui propose une liste de questions (et de réponses) prédéterminées auxquelles le répondant est soumis et/ou auxquelles il ou elle doit répondre.

Afin de garantir une fiabilité des résultats du questionnaire, les questions ont été basées sur les questionnaires utilisés par Ryan (2009) ainsi que Taguchi, Magid et Papi (2009) dans leur étude respective (Dörnyei, 2009). Le but de l'étude menée par Ryan était de tester la variable *soi idéal lié à l'anglais* (L2) comme base d'interprétation des efforts fournis pour apprendre une langue. Il souhaitait mieux comprendre les apprenants japonais qui fournissent de gros efforts pour apprendre une langue dont la maîtrise ne leur offre pas d'avantages matériels évidents, ni de nombreuses possibilités d'établir des contacts avec d'autres personnes étant capable de communiquer dans la même langue (Dörnyei, 2009 :

121). Il s'est inspiré du travail de Dörnyei et son équipe entre 2001 et 2006 pour son propre questionnaire qui comprenait 100 items en utilisant une échelle Likert à six niveaux afin de mesurer 18 variables. Les réponses quantitatives (1 à 6) des questionnaires permettent de mesurer le niveau ou l'évolution des différentes variables. Pour son étude, il a analysé les deux variables : le *soi idéal lié à la L2* (*ideal L2 self*) et *efforts envisagés pour l'apprentissage* (*intended learning effort*) qui sont au centre de notre étude.

Le but de l'étude menée par Taguchi, Magid et Papi (2009) était, elle, de valider le modèle de Dörnyei (*L2 Motivational Self System)* dans trois contextes asiatiques différents : le Japon, la Chine et l'Iran (Dörnyei, 2009 : 66). Les questionnaires utilisés ont été adaptés à chacune des cultures mais la base du questionnaire provient des questionnaires utilisés par Dörnyei et d'autres chercheurs non spécifiés (Dörnyei, 2009 : 74).

Si les instruments de mesure utilisés dans les études ci-dessus ont été la base de notre questionnaire, les questions sélectionnées ont tout de même, grâce au pilotage, été adaptées à un public d'élèves suédois de 14 ou 15 ans.

Le pilotage du questionnaire

Les questionnaires qui sont à l'origine des questionnaires utilisés dans cette étude ont été utilisés dans un contexte principalement universitaire et non-suédois. Il a donc été nécessaire de piloter la nouvelle version du questionnaire avec des élèves afin de vérifier la bonne compréhension des questions par les élèves et d'apporter les changements permettant une meilleure compréhension.

Le questionnaire a été distribué aux élèves dans leur salle de classe, les questions ont été lues à haute voix par leur professeur de français (qui est aussi la chercheuse) en laissant un temps aux élèves pour des questions spontanées éventuelles. A la fin de la lecture, les élèves se sont mis par groupes de trois ou quatre et ont discuté pendant quelques minutes avant de donner leur avis ou leurs suggestions au professeur. Le groupe a également discuté le nombre de niveaux (quatre ou six niveaux de réponse) utilisés dans l'échelle de Likert. Le pilotage a d'abord été effectué avec six élèves de deuxième année du lycée (env. 17-18 ans). Puis une nouvelle version du questionnaire a été proposée à un deuxième groupe de 15 élèves (15-16 ans). Les commentaires ont été pris en compte dans la version finale utilisée pour l'étude.

Les changements les plus importants ont été fait après les réactions suivantes:

. Les élèves ont trouvé l'échelle de Likert à niveaux pairs préférable à celle à niveaux impairs. Le pilotage d'une version du questionnaire utilisant l'échelle à nombre impair a montré une tendance de certains élèves à choisir le niveau moyen par facilité. L'échelle à nombre pair de niveaux a donc été utilisée pour cette étude.

. Les élèves ont exprimé une forte préférence pour une échelle de Likert à quatre niveaux qui leur permet de prendre clairement position (contrairement à un nombre impair de niveau). Ils considèrent chacun des quatre niveaux comme étant plus facile à interpréter (qu'avec 6 niveaux, ce qui leur était aussi proposé). Afin de garantir des réponses plus valides, l'échelle à quatre niveaux a été utilisée pour l'étude.

. Les élèves ont réagi sur certains termes utilisés dans la première version du questionnaire comme *connaître une langue*[21] qui n'est pas suffisamment clair selon eux et qui pourrait mener à des interprétations différentes de la part des lecteurs. Un autre terme qui les a fait réagir est *couramment*[22] qu'ils ont jugé trop flou.

La version finale du questionnaire (Annexe C)

Les trois buts du questionnaire étaient d'abord d'établir un profil des participants, puis de permettre une mesure du *soi idéal concernant le français* des participants et des *efforts envisagés* pour améliorer leurs compétences en français. La variable la plus importante étant le *soi idéal lié au français*, le questionnaire utilisé après chaque activité contient 9 questions la concernant, 5 questions sur *les efforts envisagés* des élèves en français et 2 questions plus générales concernant le choix des élèves d'apprendre le français (voir annexe C). Le choix du nombre des items pour chaque variable a été déterminé en fonction de leur occurrence dans les questionnaires qui ont inspiré celui-ci. L'échelle de Likert utilisée est de quatre niveaux : de 1 signifiant « ne correspond absolument pas à mon opinion » à 4 signifiant « correspond tout à fait à mon opinion ».

---

[21] Dans la version originale : *att kunna ett språk*

[22] Dans la version originale : *flytande*

Le questionnaire a été lu, la première fois, à haute voix par le professeur et les élèves ont eu la possibilité de poser des questions. Les fois suivantes (c.à.d. après les activités 1, 2 et 3), le professeur a simplement lu chaque question et laissé du temps aux élèves pour répondre avant de continuer. Le fait que les questions ne portent ni sur les professeurs ni sur leurs méthodes d'enseignement limite naturellement le risque de désirabilité sociale[23], ou dans notre cas, de désirabilité « scolaire », qui pourrait fausser les résultats.

La création du questionnaire à questions fermées était une étape importante de la préparation des instruments de mesure mais utilisé seul, cela aurait donné des résultats limités. L'utilisation d'un questionnaire à questions ouvertes et d'entretiens de groupes allait permettre de compléter ces données. La création de ces deux autres instruments est décrite dans les deux sous-parties ci-dessous.

4.3.2 Le questionnaire numérique à questions ouvertes

Il était important pour la fiabilité des résultats de l'étude de collecter, le plus rapidement possible après chaque activité, les réactions et opinions des élèves sur les effets sur le *soi idéal lié au français* produits par l'activité. La validité de la triangulation, c'est à dire l'utilisation, dans notre cas, d'un questionnaire à questions fermées, un questionnaire à questions ouvertes puis l'entretien avec les groupes focalisés, dépend, entre autres, de la rapidité de la récolte des données.

Le questionnaire à questions ouvertes (voir annexe D et F) est un document numérique qui propose aux répondants une liste de questions mais aucune réponse prédéterminée. Il permet aux personnes interrogées de répondre comme elles l'entendent. C'est un outil méthodologique intéressant lorsque l'on souhaite compléter les réponses du questionnaire à questions fermées. Les élèves, guidés par des questions proposées par la chercheuse, ont répondu librement sous la forme d'une réponse par question ou bien d'un texte unique répondant à toutes les questions. Ces questionnaires ouverts ont donc été adaptés à chaque activité afin de lier clairement le but de l'activité concernée avec son effet sur le

---

[23] La désirabilité sociale se définit comme "l'adéquation connue des comportements observés ou anticipés d'une personne aux motivations ou aux affects réputés des membres typiques d'un collectif social". (Pansu & Beauvois, 2004 : 171)

soi idéal lié au français des élèves et leur *efforts envisagés* pour améliorer leurs compétences en français. Les questions ont, au préalable et à chaque fois, été discutées avec les deux professeurs des classes d'intervention. Les questionnaires ouverts ont été remplis en classe. Les réponses des élèves ont été rédigées sur ordinateur afin de pouvoir les envoyer rapidement à la chercheuse qui, de ce fait, pouvait préparer les entretiens avec les groupes focalisés qui avaient lieu le cours suivant.

Voici un exemple d'une question posée aux élèves et d'une réponse de deux d'entre eux :

> **Question :** De communiquer avec d'autres adolescents « en vrai » (comme par exemple en utilisant un forum) est-ce motivant ou pas pour toi ? Raconte.[24]
>
> **Edvin:** Les forums ne m'intéressent normalement pas mais c'était une activité sympa. C'était une activité vraiment motivante.[25]
>
> **Melissa:** De pouvoir donner nos avis sur quelque chose qui nous intéresse en vrai et savoir ce que d'autres personnes de pays différents en pensent était drôle. Et quand on n'a pas le français autour de soi tout le temps, c'était bien que l'on n'ait pas eu d'autre choix que d'utiliser le français. Et je vais continuer à utiliser le site parce que c'est rigolo de discuter. ☺[26]

Pour approfondir la compréhension des données, un troisième instrument permettant de les compléter qualitativement était indispensable. Le processus de préparation des entretiens en groupes est décrit ci-dessous.

---

[24] *Fråga: Att kommunicera med ungdomar på riktigt (t.ex. genom ett forum), blir det motiverande för dig, eller inte? Berätta*

[25] **Edvin** : *Jag intresserar mig inte i forum vanligtvis men det var en rolig arbetsuppgift. Det var en väldigt motiverande uppgift.*

[26] **Melissa:** *När vi själva fick skriva våra åsikter om något vi faktiskt är intresserade av och få veta vad andra tycker från andra länder var roligt. Och när man inte heller har franska runt sig hela tiden var det kul att man inte hade något val än att ta till franskan. Och jag kommer nog fortsätta använda sidan för det är kul att diskutera :)*

4.3.3 Les entretiens en groupes

L'utilisation d'entretiens en groupes pour la cueillette de données permet de recevoir des données verbales sur les sujets évoqués lors des discussions mais aussi des données non-verbales (langage du corps, gestes, mimiques, et.) qui donnent au chercheur de riches informations complémentaires qui peuvent être vérifiées par des questions supplémentaires posées par la chercheuse. Les résultats sont donc plus riches car plus approfondis (Ushioda, 2009 : 306).

L'utilisation des entretiens en groupes est une méthode de collecte de données qualitatives qui réunit un nombre restreint de personnes dans une conversation centrée sur un sujet ou un champ d'intérêt défini qui a fait, fait ou fera partie de l'existence des personnes regroupées (Leclerc, Bourassa, Picard & Courcy, 2011).

Les entretiens de cette étude étaient semi-structurés puisque les questions étaient définies à l'avance et discutées avec les professeurs. Cette discussion avait deux buts pédagogiques : La première étant de vérifier la clarté des questions et d'en tester la pertinence et la deuxième de leur permettre d'être naturellement à jour de l'évolution du processus de recherche.

Le choix de la chercheuse d'intégrer dans le design de l'étude des entretiens semi-structurés et non libres s'est fait pour deux raisons : d'abord de guider l'entretien vers les sujets liés aux questions de recherche mais aussi de faciliter le rythme des entretiens afin d'utiliser les 30 minutes efficacement.

Le processus de sélection des élèves qui ont participé aux entretiens en groupes sera décrit et expliqué plus bas (5.1.1). Les entrevues se sont toutes déroulées, pour chaque école, dans un local approprié où les élèves et la chercheuse ont discuté, de façon relativement systématique, les questions préparées.

Les élèves avaient la possibilité de prendre la parole lorsqu'ils le souhaitaient. Mon rôle était d'introduire les questions, de faire en sorte que tout le monde s'exprime librement et que les discussions restent focalisées autour du sujet souhaité. Les conditions des entrevues ont été standardisées au cours du semestre. Il était important que les élèves des groupes focalisés retrouvent un déroulement et une atmosphère qui les mettent en confiance afin que les discussions puissent être les plus naturelles et honnêtes possible. Les facteurs encadrant les entrevues comme le local utilisé, le déroulement des entrevues et le temps accordé aux discussions ont été semblables tout au long de l'étude. Chaque entrevue a été enregistrée grâce à un téléphone portable avec l'accord des

participants. Ceci a permis de sauvegarder aisément et rapidement tous les entretiens sur un ordinateur et de les réécouter au moment de leur analyse.

Les guides des entretiens ont été construits principalement autour de questions générales à choix dichotomique avant de poursuivre vers des questions qui laissaient aux élèves la possibilité de compléter ou justifier leurs réponses de façon plus riche et nuancée. Ce modèle, limitant souvent les premières réponses à une réponse positive ou négative, aidait les élèves à entrer facilement dans le sujet et permettait ensuite de poursuivre avec des questions plus approfondies. Ce procédé a semblé, après un pilotage des questions auprès de 6 élèves, être adapté à un public adolescent.

L'utilisation de groupes focalisés pour les entrevues a permis de pouvoir suivre un plus grand nombre d'élève que si l'entretien individuel avait été choisi. Cela a, en même temps, permis une dynamique de groupe qui était intéressante pour le but de cette étude. Le fait d'entendre une opinion développée par un autre élève a souvent donné l'occasion à certains élèves de repréciser ou compléter leurs propres réponses, ce qui aurait peut-être été moins le cas lors d'entrevues individuelles. Le fait que tous les élèves avaient, seuls, juste avant l'entrevue, rédigé leurs réflexions personnelles sur les mêmes sujets que ceux évoqués durant l'entrevue, limitait l'effet de conformisme[27] qui peut résulter d'une entrevue en groupe. Le fait d'avoir auparavant déjà réfléchi et décrit dans un mail leur ressenti personnel de façon individuelle aide probablement à formuler, lors de l'entretien le jour suivant, des réponses proches de ce qu'ils ont pu constater après leur travail avec chaque activité. Les élèves savaient que le contenu de nos entretiens était confidentiel, un facteur important pour instaurer rapidement une relation de confiance avec chaque groupe.

---

[27] Certaines recherches, comme celle de S. Asch (1951-1956) (l'expérience d'Asch) ont montré que certains membres d'un groupe peuvent être influencés par un sous-groupe au point de fournir des réponses identiques tout en étant pleinement conscients de commettre une erreur en agissant de la sorte.

4.3.4 Validité et fiabilité méthodologique

> « Ce n'est qu'à travers un regard critique continu et de la méticulosité au contact des données récoltées que l'on peut atteindre un niveau satisfaisant de fiabilité et de validité. »
>
> (Holme & Solvang, 1997 : 163)

Concernant la validité[28] et la fiabilité[29] de cette étude, plusieurs choix ont dû être faits à différents moments du processus. Afin que la présentation des choix les plus importants soit claire pour le lecteur, ils sont exposés ci-dessous en suivant l'ordre chronologique de la recherche effectuée.

- Le choix de la triangulation des méthodes de collecte (questionnaire à questions fermées (support papier), questionnaires à questions ouvertes (support numérique) et entretiens a permis de montrer la convergence des résultats obtenus mais aussi de mieux saisir des résultats complexes. Les résultats quantitatifs (questionnaire à questions fermées) ont donné une image précise du niveau de *soi idéal lié au français* au moment de la mesure et les résultats qualitatifs (questionnaires à questions ouvertes et entretiens) ont donné la possibilité de vérifier par deux fois l'exactitude de ces résultats et de lier plus directement ces résultats aux activités pédagogiques de l'intervention.
- Le choix d'utiliser des questionnaires à questions fermées validés par des études réalisées par d'autres chercheurs (Ryan et Taguchi, Magid et Papi, dans Dörnyei, 2009) a permis de garantir un degré important de validité du questionnaire à questions fermées.
- Les professeures ont été choisies en raison d'une vision commune de l'enseignement du français et un enthousiasme pour le travail qu'elles

---

[28] On parle de forte validité lorsque l'opérationnalisation des variables théoriques a été faite de telle sorte que la variable définie par la théorie utilisée et la variable opérationnalisée coïncident le plus possible. (Traduction libre) (Holme & Solvang, 1997 : 167)

[29] On obtient une forte fiabilité si différentes mesures indépendantes d'un même phénomène donne le même ou un très proche résultat. (Traduction libre) (Holme & Solvang, 1997 : 163)

font avec les élèves qu'elles partagent avec la chercheuse. Etant donné que la partie pédagogique du projet a été d'abord préparée par la chercheuse, il était important que les pédagogues qui allaient participer au projet partage une vision de l'enseignement du français et de leur rôle de professeur auprès des élèves. Ensuite, il est important de rappeler que le point central de cette étude est ce qui se passe entre les élèves et l'activité et non entre les professeurs et les élèves.

- En choisissant trois classes d'élèves ayant le même âge, le même nombre d'années d'études de français, on peut s'attendre à retrouver dans chaque classe des élèves représentant différents centres d'intérêt, personnalités, projets personnels, profils motivationnels, etc. C'est pourquoi il a été estimé qu'une homogénéité existait en prenant tout le groupe des trois classes en compte.
- Le fait de faire remplir le questionnaire à questions fermées en classe avec l'aide du professeur responsable en cas de difficulté de compréhension a permis un retour important des réponses et a augmenté la fiabilité des résultats obtenus.
- Les élèves des classes expérimentales et de la classe contrôle ont rencontré la chercheuse aussi souvent. Les visites régulières de la chercheuse dans la classe contrôle avaient aussi pour but de mieux contrôler l'effet Hawthorne sur les données récoltées. Le fait que les trois classes aient rencontré la chercheuse le même nombre de fois permet d'écarter une possibilité de variation des résultats causée par le fait de faire partie d'un projet différent de leur quotidien scolaire.
- Les deux groupes focalisés de chaque classe ont rencontré la chercheuse directement l'un après l'autre afin qu'aucune communication puisse influencer le contenu des entretiens.
- Être présente et animer les entretiens avec les élèves a donné à la chercheuse une compréhension plus globale et plus nuancée des réponses des élèves grâce aux dimensions verbales et non verbales des réponses mais aussi en lui donnant la possibilité de demander un complément de réponses ou de vérifier sa propre compréhension lorsque le langage du corps lui en indiquait le besoin.

4.4 Une étude longitudinale mixte

Comme le souligne Mérini et Ponté (2008 : 77) « l'attention portée au contexte et à l'expérience dans les recherches en éducation questionne à la fois les techniques de recherche et les dichotomies classiquement instaurées entre la « recherche fondamentale » qui relèverait du « scientifique » et « l'intervention » qui, elle, est le plus souvent associée à l'idée de pratiques efficaces. » L'interdépendance qui existe entre des recherches en éducation axées sur la théorie et celles plus axées sur l'intervention encourageait à utiliser pour cette étude un design qui permette d'opérationnaliser les théories concernées dans un contexte réel de salle de classe. Une des caractéristiques majeures de la recherche d'intervention est sa contribution à une double perspective : épistémique et transformative. Elle témoigne de l'importance du contexte, ce qui l'oppose à la recherche en laboratoire et aux techniques expérimentales mais maintient la distance nécessaire aux logiques scientifiques (Mérini & Ponté, 2008). Un autre aspect important inhérent à notre étude est de parvenir à comprendre en profondeur les effets causés par les activités proposées aux élèves. L'étude de cas réalisée à l'aide d'entretiens permet d'une part de donner accès à une compréhension plus profonde des phénomènes, des processus qui les composent et des acteurs qui en sont les parties prenantes (Gagnon, 2005) mais également de concentrer l'étude sur un nombre plus restreint de participants, ce qui correspondait tout à fait à notre projet.

Afin de pouvoir mesurer l'évolution de l'effet provoqué par les trois activités (4.2) sur le *soi idéal lié au français* des participants, j[30]'ai suivi les participants durant un semestre scolaire. Cette période a permis de proposer une activité par mois aux élèves, ce qui ne troublait pas exagérément leur travail scolaire habituel. Cela me donnait également le temps nécessaire d'effectuer les mesures et la collecte des données auprès des participants.

Une étude scientifique implique obligatoirement des choix divers qui auront des conséquences sur le déroulement et les résultats de celle-ci. Une démarche méthodologique est appelée *mixte* lorsque le chercheur utilise des données quantitatives et qualitatives dans la même étude. L'utilisation des méthodes

[30] Par soucis de clarté, le pronom « je » sera utilisé lorsqu'il s'agira de la propre initiative et du travail effectué par la chercheuse.

mixtes, qui a d'abord été très critiquée au début de la deuxième moitié du vingtième siècle, est aujourd'hui considérée comme un processus méthodologique à privilégier s'il permet d'obtenir des résultats plus intéressants (Pluye et al., 2009, Ushioda, 2001, Ushioda & Dörnyei, 2009).

Le but de la présente étude étant de mesurer les effets obtenus par trois activités sur la motivation des élèves, l'utilisation de données quantitatives a permis d'obtenir une réponse générale concernant les classes d'intervention et la classe-contrôle. Ajouter ensuite à ces résultats quantitatifs des données qualitatives a permis de nuancer et d'approfondir les résultats obtenus (Ushioda, 2001). C'est donc la raison pour laquelle ces deux méthodes, si complémentaires dans le cas de cette étude, ont été utilisées. La triangulation[31] de nos résultats a permis de garantir une plus grande validité et fiabilité des réponses apportées à nos questions de recherche.

En effet, les résultats quantitatifs ont permis d'apprécier de façon numérique l'évolution de la variable *soi idéal lié au français* des élèves grâce aux questionnaires à questions fermées remplis lors des différentes mesures (4.3.1) alors que les deux autres instruments, le questionnaire à questions ouvertes et les entretiens (4.3.2, 4.3.3) ont permis, eux, grâce aux donnés qualitatives plus personnalisées et détaillées, une compréhension plus nuancée du ressenti des élèves face à l'effet des activités sur leur *soi idéal lié au français.*

[31] La triangulation désigne le fait d'obtenir des données différentes mais complémentaires sur un même sujet afin de mieux comprendre le problème de recherche. (Morse, 1991)

5 Analyses et résultats

Cette partie va nous permettre de mettre en lumière les choix et les étapes qui ont accompagné le travail d'analyse autour des données quantitatives et qualitatives ainsi que les résultats de l'étude.

5.1 Le travail d'analyse

Afin de pouvoir répondre aux questions principales de recherche, un niveau de référence des deux variables a tout d'abord été mesuré pour ensuite pouvoir calculer l'effet, ou l'absence d'effet, des variables indépendantes que forment les activités sur les variables dépendantes que sont le *soi idéal lié au français* et les *efforts envisagés* chez les élèves. Cette mesure est décrite dans la partie suivante.

5.1.1 Mesure du niveau de référence et élaboration des groupes focalisés

Trois instruments de mesure ont été utilisés pour la mesure du niveau de référence des élèves : un questionnaire à questions fermées, un texte libre introducteur rédigé par les élèves et un entretien en groupes. Les résultats définissant le niveau de référence des élèves avant l'intervention sont présentés ci-dessous.

Le questionnaire à questions fermées

Les résultats issus du premier questionnaire présenté plus haut ont permis d'établir un niveau de référence du *soi idéal lié au français* des élèves. Les boîtes à moustaches permettent de visualiser la variabilité des données et garantir que les

données des trois classes soient suffisamment proches pour pouvoir faire partie de l'étude[32].

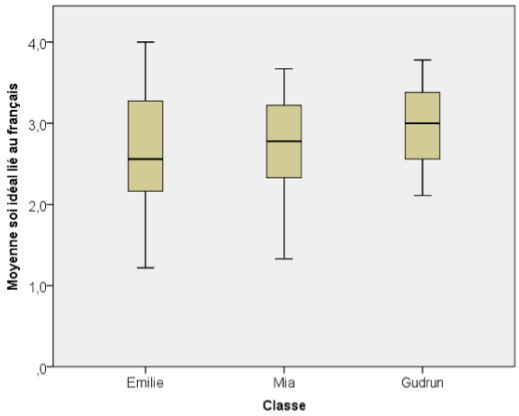


Diagramme 4 : Écarts des moyennes des items sur le *soi idéal lié au français* des trois classes.

Une analyse ANOVA sur les résultats de ce premier questionnaire montre l'absence de différences significatives entre les trois classes (F(2)=1,077, p=.348). Les mesures du *soi idéal lié au français* témoignent d'un *soi idéal lié au français* un petit peu plus élevé et actif dans la classe contrôle (Gudrun) que dans les deux autres classes, mais rien de significatif. Les réponses 2 et 3 sont les plus fréquentes.

[32] Je tiens à remercier Joost van der Weijer pour son aide avec les analyses statistiques.

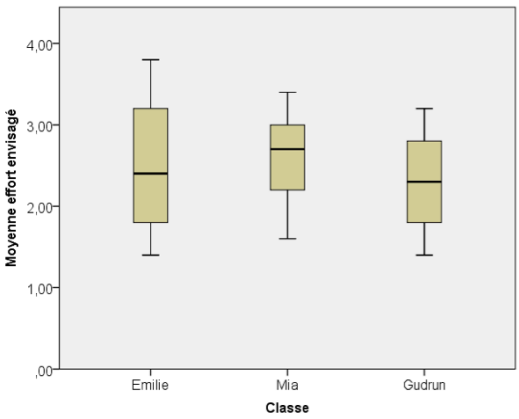


Diagramme 5 : Écarts des moyennes des items sur les *efforts envisagés* par les élèves des trois classes.

Un test ANOVA sur les mesures de la variable *efforts envisagés* pour le français par les élèves ne montrent pas de différences significatives entre les trois classes F(2)=1,433, p=.247. Les réponses les plus fréquentes sont 1 et 2. La moyenne obtenue de la variable *efforts envisagés* (M=2,5 (*ET=0,61*)) est plus faible que celle du *soi idéal concernant le français* (M=2,8 (*ET=0,68*)). La différence est significative t(58)=31,09, p=.000.

Le texte introducteur

Le but du texte introducteur était de mieux connaître les élèves qui allaient participer à l'étude et de compléter les informations du questionnaire à questions fermées concernant leur niveau de *soi idéal concernant le français*. Les élèves avaient accès à une batterie de questions qui, s'ils le souhaitaient, pouvaient les guider dans leur texte (voir annexe A). Les questions ont été lues à haute voix par le professeur avant de commencer la rédaction du texte. Ensuite les élèves ont eu 60 minutes pour rédiger en classe leur texte d'introduction en langue suédoise.

L'analyse des textes s'est faite en deux temps. La méthode utilisée est inspirée de l'analyse de contenu thématique (Paillé & Muccielli, 2008, Fallery & Rodhain, 2007) qui sera détaillée ultérieurement.

Après plusieurs lectures, les thèmes communs entre le questionnaire à questions fermées et le texte introducteur rédigé par les élèves ont été regroupés. Ces thèmes communs ont été catégorisés dans un tableau où les citations liées aux thèmes ont été retranscrites. Les citations ont été comparées aux réponses du

questionnaire à questions fermées afin de constater si les réponses du questionnaire correspondaient aux citations prélevées dans les textes.

Tableau 4 : Exemple d'un extrait de texte qui correspond aux réponses du questionnaire à questions fermées

Élève	Item dans le questionnaire à questions fermées	Réponse de l'élève[33]	Extrait du texte introducteur
Malva	Item traduit *: J'aime m'imaginer dans quelques années parlant le français sans difficultés avec des amis ou des collègues issus de pays différents.*[34]	4	*Ce serait cool d'apprendre plus de français*[35].

Les catégories définies à partir des thèmes communs sont au nombre de 10; 6 sur le *soi idéal lié au français* et 4 sur les *efforts envisagés* en français.

Tableau 5a : Catégories liées au concept *soi idéal lié au français* et citations utilisées pour établir le niveau de référence.

Catégories d'analyse *soi idéal*	Citations (librement traduites en français)
Ils expriment que le français sera présent dans leur avenir.	*Un jour, je veux retourner en France, rencontrer des Français, manger la cuisine française, visiter des endroits et découvrir plus de choses sur la culture française* (Katrin)[36]

[33] Réponses possibles: échelle de Likert à quatre niveaux allant de 1 (très négatif) à 4 (très positif)

[34] **Malva**: "Jag gillar bilden av mig själv där jag, om några år, diskuterar med internationella kompisar eller kollegor utan problem på franska."

[35] **Malva**: "Det skulle bli kul att lära mig mer franska."

[36] **Katrin**: "Någon gång så ville jag åka tillbaka till Frankrike, träffa franskt folk, äta fransk mat, besöker platser och upptäcker mer om den franska kulturen."

Tableau 5b : Catégories liées au concept *soi idéal du français* et citations utilisées pour établir le niveau de référence.

Catégories d'analyse « soi idéal »	**Citations (librement traduites en français)**
Ils expriment que le français ne fait pas partie de leur avenir.	*Je ne veux pas découvrir de nouvelles choses* (sur les pays francophones) (Fernando)[37]
Ils associent le français à quelque chose de positif.	*Le français est rigolo car on apprend des choses nouvelles tout le temps et c'est vraiment drôle quand on peut parler couramment* (Olga)[38]
Ils associent le français à quelque chose de négatif.	*J'ai tellement de retard que je ressens souvent du dégoût pour les cours de français* (Sibel)[39]
Ils ont des contacts avec la culture francophone en dehors des cours.	*Je regarde rarement des films mais j'écoute plus souvent de la musique* (francophone) (Katrin)[40]
Ils n'ont aucun contact avec la culture francophone en dehors des cours.	*Je n'ai jamais été en contact avec le monde francophone* (en dehors des cours) (Magnus)[41]

[37] **Fernando**: "Jag skulle inte [...] vilja upptäcka något nytt (om fransktalande länder)."

[38] **Olga**: "Franska är roligt för att man lär sig så mycket nytt hela tiden och det är roligt när man verkligen kan flyttande."

[39] **Sibel**: "Jag ligger så långt efter att jag ofta känner avsky för franskalektionerna."

[40] **Katrin**: "Tittar sällan på film men lyssnar oftare på musik."

[41] **Magnus**: "Inte haft någon kontakt med den fransktalande världen."

Tableau 6 : Catégories liées au concept *efforts envisagés* et citations utilisées pour établir le niveau de référence.

Catégories d'analyse « volonté de travailler »	**Citations (librement traduites en français)**
Ils font des efforts pour réussir en français.	*Je regarde parfois des émissions en français avec les sous-titres en suédois* (Hilda)[42]
Ils ne font pas d'efforts pour réussir en français.	*Je ne veux pas prendre le temps pour ça, car ce (les cours de français) n'est plus drôle du tout.* (Lovisa)[43]
Ils envisagent de faire des efforts dans l'avenir pour améliorer leur français.	*Mais quand-même, j'aimerais bien voir plus de films (francophones)* (Melissa)[44]
Ils n'envisagent pas de faire des efforts dans l'avenir pour améliorer leur français.	*J'aimerais changer de langue étrangère ou bien approfondir mes connaissances en anglais* (Lovisa)[45]

Les mesures établies d'après le travail d'analyse à partir des réponses du questionnaire à questions fermées et des textes introducteurs ont permis de regrouper les élèves selon trois niveaux de *soi idéal lié au français.* Ces trois groupes réunissent les élèves qui avaient un niveau relativement similaire de *soi idéal concernant le français* avant l'intervention.

---

[42] **Hilda**: "Ser ibland program på franska med svensk text."

[43] **Lovisa**: "Jag orkar helt enkelt inte ta mig tid för det, då det inte alls är roligt mer."

[44] **Melissa**: "Men ändå skulle jag vilja se fler filmer."

[45] **Lovisa**: "Skulle vilja byta språk eller fördjupa mig i engelska."

Tableau 7 : Critère de formation des trois groupes Haut, Intermédiaire et Bas

Groupe de niveau *Haut*	Groupe de niveau *Intermédiaire*	Groupe de niveau *Bas*
• La majorité des réponses du questionnaire se situe entre 3 ou 4 • L'analyse de texte correspond au résultat du questionnaire	• La majorité des réponses se situe entre 2 ou 3 ou varie beaucoup • L'analyse de texte correspond au résultat du questionnaire	• La majorité des réponses se situe entre 1 et 2 • L'analyse de texte correspond au résultat du questionnaire

Le diagramme suivant nous permet de visualiser le résultat de la répartition finale des élèves des deux classes d'intervention dans les trois groupes de niveaux *Haut, Intermédiaire et Bas.*

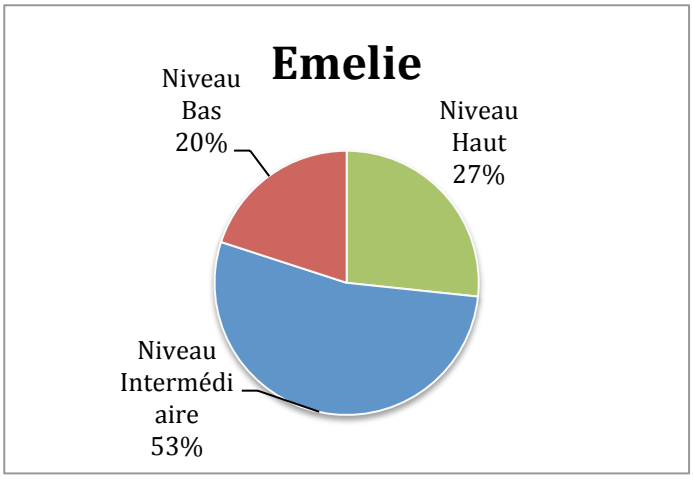


Diagramme 6 : Répartition finale des élèves de la classe d'Emelie entre les trois groupes de niveaux *Haut, Intermédiaire* et *Bas*

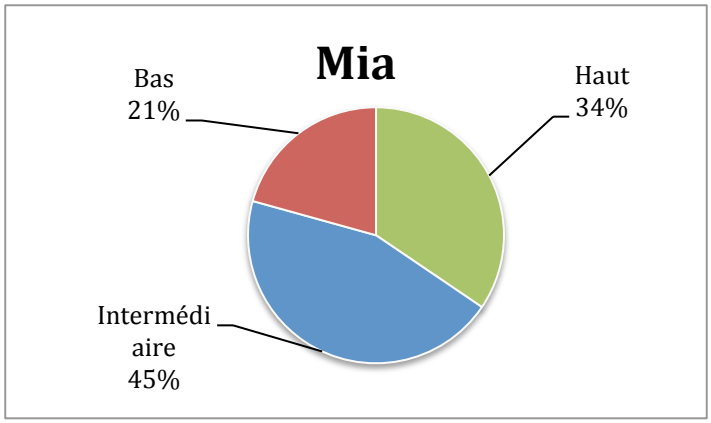


Diagramme 7 : Répartition finale des élèves de la classe d'Emelie entre les trois groupes de niveaux *Haut, Intermédiaire* et *Bas*

N'ayant pas le temps disponible nécessaire pour pouvoir organiser quatre entretiens avec chacun des élèves des deux classes, j'ai choisi de travailler avec des groupes représentatifs des trois niveaux de *soi idéal lié au français.* Dans chaque classe, deux groupes focalisés de cinq élèves chacun ont été formés. Les deux critères pour la détermination des groupes étaient une répartition égalitaire entre les groupes auxquels appartenaient les élèves et entre les deux sexes. Il est cependant important de signaler que, n'ayant aucun garçon appartenant au groupe de niveau *Haut* dans la classe d'Emelie et ayant dû adapter le groupe à la composition de la classe, il y a deux filles de plus dans les groupes focus préliminaires[46] provenant de la classe d'Emelie que dans les groupes préliminaires provenant de la classe de Mia. Les deux groupes focalisés (c.à.d. dix élèves) devaient contenir trois élèves issus du groupes *Haut,* quatre élèves du groupe *Intermédiaire* (deux élèves dont la majorité des réponses était 2 ou 3 et deux élèves dont les réponses variaient énormément) et trois élèves du groupe *Bas*.

[46] Les groupes focus sont appelés préliminaires puisque la troisième étape de la triangulation des données, l'entretien en groupes, n'a pas encore validé la composition des groupes focus.

L'entretien en groupes

Le rôle du premier entretien était de trianguler les résultats du questionnaire et du texte introducteur et de valider la constitution des quatre groupes focalisés. Cet entretien était semi-structuré, c'est à dire guidé par des questions préalablement préparées. Les questions choisies devaient me permettre de m'assurer que mon interprétation du lien entre les textes introducteurs et les réponses au premier questionnaire à questions fermées était correcte. Les questions paraphrasaient en quelque sorte les catégories définies lors de la précédente analyse (voir tableau 6, 5.1.1).

L'entretien de 30 minutes par groupe a été enregistré (comme les autres entretiens durant l'étude), avec l'accord des participants, afin de permettre de réécouter les discussions et par cela de faciliter l'analyse ultérieure. L'ambiance lors de l'entretien a été perçue comme détendue et l'attitude des élèves semblait positive.

L'analyse de ces entretiens a permis d'atteindre son but premier: confirmer le profil dessiné par les réponses au premier questionnaire à questions ouvertes et les informations du texte introducteur des élèves choisis pour les groupes focalisés. L'entretien a également donné la possibilité d'approfondir et de mieux comprendre les idées exprimées par les élèves dans leur texte introducteur grâce à des réponses complémentaires des élèves.

L'analyse des entretiens a donc consisté en la mise en relation des profils antérieurs des élèves (voir tableau 5 et 6, 5.1.1) avec ces nouvelles réponses issues de ce premier entretien. Les résultats de l'analyse ont montré une grande corrélation entre les résultats du questionnaire, des textes introducteurs et des réponses lors de l'entretien. L'entretien a donc validé la formation préliminaire des quatre groupes focalisés. Les deux diagrammes 8 et 9 indiquent la composition finale des groupes focalisés.

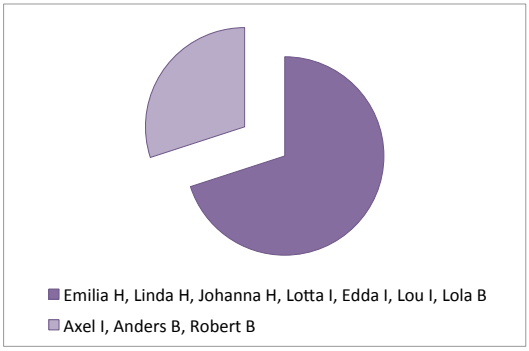


Diagramme 8 : Composition finale du groupe focus provenant de la classe d'Emelie

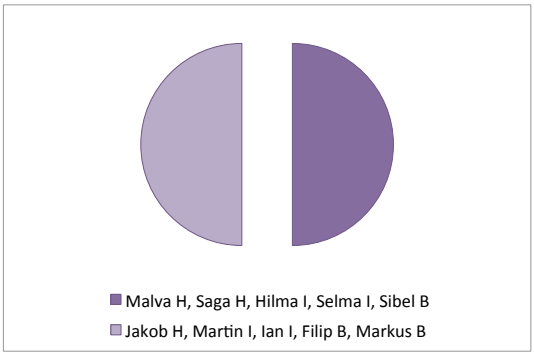


Diagramme 9 : Composition finale du groupe focus provenant de la classe de Mia

L'analyse basée sur la triangulation des données issues du questionnaire à questions fermées, des textes introducteurs et du premier entretien a permis de former quatre groupes de cinq élèves issus des deux classes d'intervention qui seront suivis et dont les réponses seront analysées de façon plus détaillée que le reste des élèves.

5.1.2 Analyse des données après chaque intervention

Cette partie permet de présenter au lecteur les analyses quantitatives et qualitatives qui ont été faites une fois le niveau de référence des élèves défini.

5.1.2.1 Les données quantitatives: analyse des questionnaires à questions fermées

Les informations ayant été obtenues à l'aide d'un questionnaire rempli par les mêmes participants à quatre dates différentes, un traitement quantitatif des données pour évaluer le niveau des deux variables au moment des quatre mesures a été choisi.

Dans un premier temps, les données quantitatives issues des quatre questionnaires ont été analysées et catégorisées selon les variables théoriques. Les questions du questionnaire qui étaient liées à la variable *soi idéal lié au français* et *efforts envisagés* ont été ordonnées avec les réponses des élèves dans un tableau. Des analyses statistiques descriptives, telles que le calcul de la médiane et de la moyenne, ont ensuite permis de calculer si le niveau des variables mesurées à l'aide des différents items montraient un changement quelconque. Des tests de probabilité ont permis de savoir si les changements observés au niveau des classes peuvent être le résultat du hasard ou non. La corrélation entre la variable *soi idéal lié au français* et *efforts envisagés* a également été mesurée grâce aux données du tableau.

5.1.2.2 Les données qualitatives

Vue d'ensemble

L'analyse de contenu permet de nombreuses approches selon les outils méthodiques choisis par le chercheur. Pour cette étude, trois approches légèrement différentes s'imposent puisque les données qualitatives proviennent de trois sources différentes.

- Le premier instrument méthodologique utilisé pour cette analyse qualitative est un texte narratif rédigé individuellement par l'élève et guidé, si l'élève souhaitait les utiliser, par des questions définies par la chercheuse.
- Le deuxième instrument de mesure utilisé est un questionnaire structuré à questions ouvertes rempli individuellement en classe par les élèves et envoyé par mail à la chercheuse.
- Le dernier instrument est l'enregistrement des entretiens semi-structurés effectués en groupes dans les écoles des élèves avec la chercheuse.

Dans le texte *Mon job de rêve dans un pays francophone !*, il était demandé aux élèves de s'imaginer maîtriser le français dans quelques années et partir vivre une expérience potentiellement positive dans un pays francophone (voir 4.2 pour une présentation des activités). Sachant que le fait qu'une personne s'imagine utiliser le français dans un avenir relativement proche (*soi idéal lié à une langue étrangère)* est un facteur motivationnel puissant pour continuer à faire des efforts pour parvenir à maîtriser une langue étrangère (Dörnyei, 2009), notre première activité nous permet de constater, à l'aide de l'analyse de contenu thématique, si un *soi idéal lié au français* est exprimé clairement dans les textes des élèves.

L'analyse de contenu thématique (Paillé & Muccielli, 2008, Fallery & Rodhain, 2007) consiste à « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé & Muccielli, 2008 : 162). La méthode consiste donc à lier sémantiquement les concepts centraux de l'étude (*soi idéal lié au français* et *efforts envisagés)* avec le corpus formé par les textes écrits par les élèves. Lors des différentes lectures, les thèmes communs sont mis en relation avec les concepts théoriques. Ils sont donc sortis de leur contexte textuel pour former une grille d'analyse qui peut ensuite former une base de données qui permet une analyse statistique quantitative des résultats qualitatifs.

La même méthode a été utilisée pour les deux autres instruments de mesure (le questionnaire à questions ouvertes et la transcription des entretiens de groupes). Cependant, si la méthode d'analyse est la même, le but de l'analyse est différent. Le texte narratif rédigé par les élèves est une production basée sur l'imaginaire de l'élève alors que les deux autres instruments ont permis à chaque élève de formuler une réflexion métacognitive individuelle sur l'effet occasionné par les deux autres activités (le forum en ligne et la web-enquête). Le but de l'analyse des réflexions métacognitives des élèves est donc de confirmer qualitativement l'évolution du *soi idéal lié au français* mesurée quantitativement par le questionnaire à questions fermées.

Le but de cette étude est d'observer si les activités proposées aux élèves ont permis ou non à leur *soi idéal lié au français* d'évoluer, c'est à dire de devenir plus précis dans leur esprit ou plus vivant dans les représentations qu'ils se font de leur avenir. Les activités ont été choisies en partant des hypothèses théoriques sur l'évolution vers un *soi idéal lié au français* plus concret. Il est donc attendu que les activités vont avoir un effet sur le niveau de *soi idéal lié au français* des élèves. Les différentes étapes de l'analyse qualitative ont permis une approche plus détaillée et personnelle de l'effet sur chacun des élèves ayant participé à

l'intervention que si nous nous étions contenté de l'analyse quantitative. Le choix de trianguler la cueillette des données est motivé par la certitude que les trois instruments de mesure utilisés se complètent et permettent une lecture plus sûre et précise des données. C'est pourquoi seules les données des élèves ayant participé aux entretiens (c'est à dire 20 élèves sur 59) seront analysées ici.

Analyse de l'activité 1 : « Mon job de rêve dans un pays francophone ! »

Les textes « *Mon job de rêve dans un pays francophone !* » ont été, comme cela a déjà été stipulé plus haut, rédigés en suédois par les élèves en salle de classe avec leur professeur de français respectif. L'effet attendu de cette activité est lié au contenu des textes et non au fait d'utiliser la langue cible aux élèves. C'est pourquoi demander aux élèves de rédiger leur texte en français aurait compliqué inutilement la tâche en risquant, en outre, d'obtenir des textes plus pauvres et moins détaillés. Les élèves ont donc eu la consigne d'écrire librement en suédois, en s'aidant, ou pas, des questions proposées pour guider les élèves ayant plus de mal à utiliser leur imagination spontanément (voir document 1, 4.2.1).

Une première lecture a permis de prendre connaissance et d'obtenir une image globale du corpus formé par les textes. Lors des lectures suivantes, des thèmes[47] évoqués dans les textes par les élèves et directement liés au concept du *soi idéal lié au français* sont apparus progressivement. Ce codage inductif a permis de mettre en lumière le lien entre le contenu des textes et la conception qu'a l'élève du rôle potentiel que pourrait jouer le français ou les cultures francophones dans son avenir. Quelques exemples de thèmes et d'extraits y étant directement liés sont donnés dans le tableau 8. Les symboles (+) et (-) sont utilisés pour différencier les réponses positives des élèves des réponses négatives[48].

---

[47] Un thème définit « une expression ou une phrase qui identifie ce sur quoi porte une unité de données ou ce qu'elle signifie. » (Saldana, 2009 : 139)

[48] Une **réponse positive** est une réponse dont les mots, sans équivoque, expriment un renforcement positif (plus précis, plus vivant) de l'image que les élèves ont d'eux-mêmes en tant que futur locuteurs/utilisateurs de français.

Une réponse positive peut également être une réponse où l'apprenant exprime un avis positif/favorable qui souligne l'effet positif de l'activité sur l'apprenant et sa relation à la matière "français".

Tableau 8 : Exemples de thèmes

Thèmes	Extraits de textes
Association (positive, négative ou neutre) avec le pays francophone choisi.	(+) Lotta : *Je n'ai jamais été dans un endroit aussi joli.*[49] (neutre) Filip : *Ici, c'est pauvre et il y a la guerre.* [50] [pas d'association négative pour ce thème]
Sentiment (positif, neutre ou négatif) à l'idée de maîtriser très bien le français.	(+) Linda : *C'est bien plus drôle quand on peut se comprendre tout le temps.*[51] (neutre) Marcus : *Je ne ressens rien de spécial quand je parle (français).*[52] [pas d'association négative pour ce thème]
Envie (ou pas) de garder un lien avec l'expérience par des contacts par exemple.	(+) Ian : *Je vais essayer de garder contact avec mes nouveaux amis.*[53] (-) Robert : *Je ne garderai aucun contact.*[54]

Ces textes imaginairement biographiques ont donc permis, en recoupant les thèmes communs liés au concept du *soi idéal lié au français* évoqués par les élèves, de compléter le profil dessiné lors de la mesure du niveau de référence du *soi idéal* de chaque élève. L'analyse de l'entretien (voir ci-dessous) a, elle, permis d'observer l'effet du texte sur le *soi idéal lié au français des élèves.*

Une **réponse négative** est un réponse dont le contenu exprime sans équivoque, une attitude négative/une "non-envie" de développer/ un affaiblissement de l'image de soi-même en tant que locuteur/utilisateur futur de français.

Une réponse négative peut également être une réponse où l'apprenant exprime un avis négatif/défavorable qui souligne l'effet négatif de l'activité sur l'apprenant et sa relation à la matière "français".

[49] **Lotta:** ”Jag har aldrig varit på en finare plats!”

[50] **Filip:** ”Där är det fattigt och mycket krig”

[51] **Linda:** ”Det är mycket roligare när man kan förstå varandra hela tiden.”

[52] **Marcus:** ”Det är väl ingen speciell känsla när jag pratar.”

[53] **Ian:** ”Jag kommer försöka hålla kontakten med mina nya vänner.”

[54] **Robert:** ”Ska inte hålla kontakten”

Analyse des questionnaires à questions ouvertes.

Les questionnaires à questions ouvertes ont été remplis par les élèves, qui ont répondu aux mêmes questions après chaque activité. Les questions ont été préalablement définies par la chercheuse mais présentées aux élèves par le professeur pendant le cours de français. Les réponses aux questions ont été rédigées individuellement en suédois dans un mail envoyé à la chercheuse[55]. Comme pour tout instrument de mesure de données qualitatives à questions ouvertes (questionnaire, entretiens, texte narratifs, etc.), chaque participant est totalement libre de la longueur et de la profondeur de ses réponses. Les textes obtenus sont donc de longueurs variables allant de phrases monosyllabiques à des textes rédigés contenant beaucoup de détails. Il est donc important que la méthode utilisée pour l'analyse permette de coder de façon similaire un corpus de textes à l'aspect aussi différent.

L'analyse de contenu thématique a permis d'extraire des thèmes qui, liés aux concepts de *soi idéal lié au français* et d'*efforts envisagés,* aident à mieux comprendre l'effet qu'ont eu les trois activités sur le *soi idéal lié au français* ainsi que les *efforts envisagés* par les élèves pour la suite de leurs études de français.

Contrairement à l'analyse du texte narratif, le codage des questionnaires à questions ouvertes n'a pas été inductif (Ryan & Bernard, 2003), c'est à dire établi au fur et à mesure de la lecture du corpus, mais conceptualisé, puisque défini avant de commencer à travailler avec le corpus. Les questions ouvertes posées étant les mêmes pour chaque élève, il était aisé pour la chercheuse de définir en avance les thèmes qui permettraient, en lien avec les deux concepts théoriques et la question générale de recherche, de coder au préalable les réponses des élèves. Les multiples lectures des réponses des élèves ont confirmé ensuite la pertinence des catégories prédéfinies. Quelques exemples de thèmes et de citations sont donnés dans le tableau 9.

---

[55] Ici aussi, les données intéressantes proviennent du contenu du texte que la chercheuse souhaite le plus complet et détaillé possible, c'est pourquoi la langue suédoise a été utilisée.

Tableau 9 : Exemples de thèmes prédéfinis mis en relation avec les extraits issus du questionnaire à questions ouvertes

Thèmes	Extraits du corpus
L'effet du travail avec des cyberenquètes sur l'envie de (mieux) découvrir des pays francophones.	(+) Johanna : *Je pense que cela a créé une curiosité parce qu'on a appris plus sur la culture.*[56] (-) Lou : *Cela ne m'a pas rendu curieuse de quoi que ce soit.*[57]
Le travail avec le webquest a rendu la matière (le français) plus concrète, plus réelle.	(+) Linda : *Absolument ! Cela m'a fait penser au français plus comme une langue que les gens parlent plutôt que comme quelque chose qui contient que des mots et des phrases dures et compliquées.* [58] (-) Axel : *Cela n'a pas rendu la matière plus réelle.*[59]
Le travail avec le webquest a donné envie à l'élève de faire des efforts supplémentaires pour le français.	(+) Saga : *Oui, absolument* ![60] (-) Lola : *Non, je n'ai jamais aimé le français donc le temps que j'y passe ne va pas changer.*[61]

Ces thèmes distincts liés à la définition du concept de *soi idéal lié au français* et d'*efforts envisagés* ne fonctionnent pas indépendamment les uns des autres. Au contraire c'est la relation entre les différents thèmes et les différentes réponses qui permet d'obtenir une image plus complète et nuancée de l'effet de l'activité.

---

[56] **Johanna:** « Jag tycker det gjorde att man ville veta mer för man fick veta mer om kulturen »

[57] **Lou:** « Jag vart inte direkt nyfiken på något. »

[58] **Linda**: « Det fick mig att tänka på franskan mer som ett språk människor talar istället för något som bara innehåller krångliga och svåra ord och meningar. »

[59] **Axel:** « Det blev inte mer verkligt. »

[60] **Saga:** « Ja, absolut! »

[61] **Lola:** " Nej jag har aldrig liksom älskat franska så nej, tiden jag lägger ner för franska kommer inte förändras tror jag. »

Prenons l'exemple concret de Lola qui, selon les résultats quantitatifs des questionnaires à questions fermées, est une élève qui correspond clairement aux critères d'appartenance au groupe *Bas*, c'est à dire que ses réponses aux différents questionnaires à questions fermées oscillent entre 1 et 2 sur l'échelle de 1 à 4 de Likert utilisée. La moyenne des réponses de Lola concernant la variable *soi idéal lié au français* dans les quatre questionnaires à questions fermées est de 1, 22 pour la première mesure, 1,11 pour la deuxième, 1 pour la troisième et 1, 11 pour la dernière mesure. Les activités n'auraient donc eu, d'après ces résultats, pratiquement aucun effet positif sur son *soi idéal lié au français*. Les réponses aux questionnaires à questions ouvertes montrent eux que, même si l'effet n'a pas été assez fort pour faire évoluer de façon conséquente *le soi idéal lié au français* quantitativement, Lola exprime un intérêt certain et un engagement face aux activités proposées et donne, lors des entretiens, une description de l'intérêt éveillé par ces activités :

- **Lola** : *C'était intéressant de créer quelque chose soi-même (en référence à la cyberenquète) en travaillant avec un groupe que l'on avait choisi soi-même*[62]
- **Lola :** *Ce n'était pas juste regarder dans le livre, nous avons cherché les informations sur le net et construit quelque chose.*[63]

Lola a donc pris du plaisir à créer un projet lié aux cultures francophones avec son groupe de camarades et de façon créative. Elle a également apprécié la recherche sur internet d'informations nécessaires pour la bonne réalisation de son projet. C'est donc grâce à la relation établie entre différentes réponses (quantitatives et qualitatives) qu'une image plus complète peut se détacher de ces réponses et les données qualitatives nous montrent qu'un effet a eu lieu, même si celui-ci n'est peut-être pas encore mesurable quantitativement. Cela illustre l'argumentation menée dans la partie 4.4 sur les avantages d'utiliser, dans ce genre d'étude, des méthodes mixtes.

Après avoir analysé les questionnaires à questions ouvertes, il était intéressant de commencer l'analyse des entretiens, ou plutôt des transcriptions des entretiens afin de constater si la triangulation allait nous permettre d'affiner et nuancer ultérieurement les profils obtenus à l'aide des réponses des élèves.

---

[62] **Lola:** « Det var roligt att få skapa något eget med en grupp som man själv valt.»

[63] **Lola:** « Alltså, nu var det ju inte bara att kolla i böcker osv, nu var det mer att man fick leta på nätet och planera upp något från grunden. »

L'analyse des entretiens en groupes.

Le but des entretiens en groupes, le troisième instrument de mesure pour cette triangulation, était de confirmer, à l'aide des réponses des élèves, l'interprétation des réponses quantitatives et qualitatives déjà collectées. Le guide de l'entretien était donc étroitement lié aux deux variables mesurées dans le questionnaire à questions fermées et proche des questions posées dans les questionnaires à questions ouvertes.

Pour l'interprétation des données issues des transcriptions complètes des entretiens, l'analyse de contenu thématique a également été utilisée. Le processus a été le même que pour les questionnaires à questions ouvertes. Un codage conceptualisé préliminaire fut établi en fonction du guide des entretiens, plusieurs thèmes ont été définis puis plusieurs lectures des transcriptions ont permis de modifier, lorsque cela était nécessaire, ou confirmer les thèmes choisis. Quelques exemples de thèmes et d'extraits des entretiens sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 10a : Exemples de thèmes mis en relation avec les extraits issus des entretiens en groupes

Thèmes	**Citations**
Facilité à s'imaginer dans un pays francophone.	(+) Johanna : *Oui, c'est venu facilement.*[64] (-) Sibel : *Je pense que c'était assez dur de trouver…*[65]
Corrélation entre le contenu du texte et les projets personnels de l'élève dans l'avenir.	(+) Lou : *Je trouve que c'était réaliste, je pourrais faire cela en vrai.*[66] (-) Robert : *J'ai simplement inventé, cela ne pourrait pas se passer en vrai.*[67]

[64] **Johanna**: « Ja, det kom ganska lätt. »

[65] **Sibel:** « Jag tycker att det var ganska svårt att komma på… »

[66] **Lou:** « Jag tycker att det var ganska realistisk, jag skulle kunna göra det.»

[67] **Robert:** « Jag kom bara på något, det skulle inte kunna hända. »

Tableau 10b : Exemples de thèmes mis en relation avec les extraits issus des entretiens en groupes

Thèmes	Citations
Envie (plus/moins) importante de découvrir les cultures francophones	(+) Selma : *Oui !!! Nous avons créé un restaurant, alors c'est plus drôle… On a envie de savoir ce qu'ils mangent là-bas et goûter à tout.* [68] (-) Andreas : *Non parce que je n'aime pas ce qui a à voir avec le français.* [69]

Cette première étape de catégorisation du contenu des différentes sources de données qualitatives offre au chercheur une vision globale des données du corpus. Ensuite, ces différents thèmes ont été retravaillés afin d'observer plus précisément comment ils se positionnent les uns par rapport aux autres pour obtenir une compréhension plus nuancée du matériau.

Lorsque ce travail d'affinement de l'analyse est terminé, deux catégories de données apparaissent. Elles sont étroitement liées l'une à l'autre : les thèmes issus de l'analyse thématique sont maintenant accompagnés d'explications données par les élèves pour permettre de mieux comprendre leurs réponses positives, neutres ou négatives.

Un exemple de ces deux catégories est exposé dans le tableau 11. A gauche, une catégorie liée au concept du *soi idéal lié au français* et à droite, l'explication des élèves quant à leurs réponses positives ou négatives. Dans la colonne de droite, l'écriture en gras désigne une explication qui est sémantiquement parente avec le thème correspondant alors que l'écriture en italique désigne une explication qui va sémantiquement à l'encontre du thème. Une écriture standard désigne, elle, une réponse neutre[70].

---

[68] **Selma:** « Jaa, vi gjorde en restaurang och då bli det roligt, man vill veta vad de äter där och smaka på det… »

[69] **Andreas:** « Nej, för att jag gillar inte det som har med franska att göra. »

[70] Une réponse neutre est une réponse dont le contenu

- n'exprime ni un renforcement ni un affaiblissement de l'image de l'apprenant comme locuteur/utilisateur de français dans l'avenir

Tableau 11 : Extrait de la grille d'analyse avec à gauche, l'exemple d'une catégorie liée au concept de *soi idéal lié au français* et à droite, des explications résumant les réponses des élèves à propos de cette catégorie

Catégorie	Explications
Dans l'avenir, travailler dans un pays francophone et parler la langue est associé à un sentiment positif chez les élèves. (Activité 1)	+ **Développement personnel** + **Possibilité de communication plus grande.** + **Valeur donnée au fait de parler français couramment.** *- Envie de rester et vivre des choses dans son pays (Suède) plutôt qu'à l'étranger.* +- Si le niveau de langue peut être acquis *sans travailler pour.* + **Intérêt pour les langues en général** *- Ne correspond pas au projet personnel de l'élève.* *- Sentiments neutres.*

Les explications des élèves (colonne de droite dans le tableau 11) qui permettent de mieux comprendre l'évolution (positive ou négative) du niveau *soi idéal lié au français* et le comportement des élèves face aux *efforts envisagés* en français ont ensuite été mis en relation les unes avec les autres afin de dégager les facteurs les plus importants concernant l'effet produit (ou non) par les activités. Ces facteurs sont présentés dans la partie 5.2 consacrée aux résultats.

Cette « cartographie thématique »[71] a finalement été complétée par une lecture quantitative des données qualitatives. Les réponses des élèves aux questions liées à l'évolution du *soi idéal lié au français* et aux *efforts envisagés* ont été codées (évolution positive (+1), négative (-1) ou aucune évolution (0)).

- exprime un avis positif qui ensuite est neutralisé par un avis négatif, ou l'inverse, concernant l'image de locuteur/utilisateur de français dans l'avenir.
- exprime un avis ni positif/favorable, ni négatif/défavorable qui souligne aucun effet de l'activité sur l'apprenant et sa relation à la matière "français".

[71] Regroupements thématiques autour d'axes qui réunissent des thèmes selon une certaine logique induite par le contenu du matériau.

Lorsque les réponses des élèves ne permettaient pas un codage clair, le code ND (non disponible) a été utilisé.

Tableau 12 : rappel des définitions utilisées pour le codage quantitatif des données qualitatives :

+1	Une réponse positive est une réponse dont les mots sans équivoque : - expriment un renforcement positif (plus précis, plus vivant) de l'image que les élèves ont d'eux-mêmes en tant que futurs utilisateurs du français et des cultures francophones. - désignent un avis positif/favorable qui souligne l'effet positif de l'activité sur l'apprenant, sa relation à la matière "français" et aux efforts envisagés afin d'améliorer leur niveau de langue.
0	Une réponse neutre est une réponse dont le contenu : - n'exprime ni un renforcement ni un affaiblissement de l'image de l'apprenant comme locuteur/utilisateur de français dans l'avenir - exprime un avis positif qui ensuite est neutralisé par un avis négatif, ou l'inverse, concernant l'image de locuteur/utilisateur de français et de cultures francophones dans l'avenir. - exprime un avis ni positif/favorable, ni négatif/défavorable sur effet de l'activité sur l'apprenant et sa relation à la matière « français ».
-1	Une réponse négative est une réponse dont le contenu exprime sans équivoque : - une attitude négative/une "non-envie" de développer/ un affaiblissement de l'image de soi-même en tant que locuteur/utilisateur futur de français ou comme étant au contact de cultures francophones. - un avis négatif/défavorable concernant l'activité sur l'apprenant et sa relation à la matière « français » ou bien l'absence de volonté de fournir des efforts supplémentaires pour augmenter ses connaissances en français.

Ce codage a permis une lecture quantitative des résultats qui vous sont présentés dans la partie suivante.

5.2 Les résultats

Ce chapitre présente les résultats obtenus grâce à la triangulation des instruments de mesure utilisés pour cette étude : le questionnaire à questions fermées, le questionnaire à questions ouvertes et les entretiens de groupes semi-structurés. Les résultats sont présentés en quatre temps. Dans un premier temps, nous

regardons l'effet global produit (ou non) par les trois activités sur les deux classes d'intervention, pour ensuite regarder l'effet individuel de chaque activité. Dans un deuxième temps, l'effet produit (ou non) sur chaque groupe (*Haut, Intermédiaire* et *Bas*) est analysé. Dans un troisième temps, l'hypothèse d'une correlation entre la variable *soi idéal lié au français* et *efforts envisagés* est étudiée. Un bilan, sous la forme de portraits individuels, est proposé dans un dernier temps.

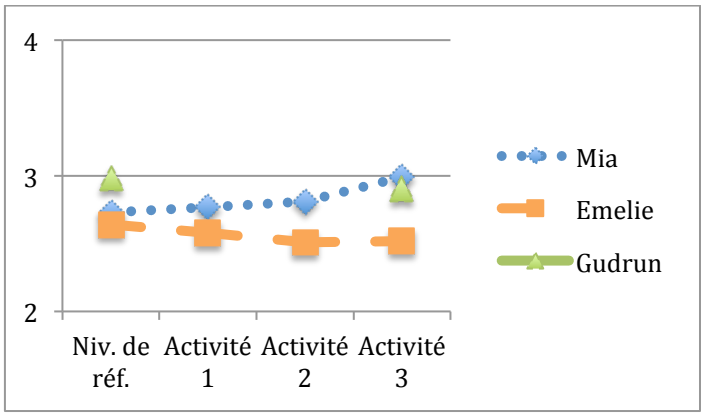
5.2.1 Les effets produits par trois activités pédagogiques sur leur *soi idéal lié au français* d'élèves suédois

Les activités pédagogiques ont été choisies pour leur effet stimulateur démontré du niveau de *soi idéal lié à une langue étrangère.* Notre hypothèse est donc qu'elles devraient avoir pour effet un changement du niveau du *soi idéal lié au français* chez les élèves qui ont travaillé avec les trois activités. Le niveau du *soi idéal lié au français* chez les élèves de la classe contrôle devrait, lui, rester relativement stable.

5.2.1.1 Un effet cumulatif des trois activités

Regardons tout d'abord comment la variable *soi idéal lié au français* a évolué lors des quatre mesures effectuées lors de l'établissement du niveau de référence et après chacune des trois activités.

L'évolution pour les trois classes de l'étude est présentée dans le diagramme 10. Alors que l'échelle de Likert utilisée pour le questionnaire était en 4 points, l'échelle de l'axe des ordonnées se limite entre 2 et 4 afin de visualiser plus précisément l'évolution des courbes. Chaque nœud sur les courbes indique la moyenne de la variable *soi idéal lié au français* pour chaque classe.



	Niveau de ref.	Activité 1	Activité 2	Activité 3
Mia	2,73 (*0,95*)	2,77 (*0,92*)	2,81 (*0,97*)	2,99 (*0,91*)
Emelie	2,64 (*1,01*)	2,58 (*1,11*)	2,51 (*1,07*)	2,52 (*1,08*)
Gudrun	2,98 (*0,89*)			2,90 (*0,86*)

Diagramme 10 : Moyennes générales et écarts-types de la variable *Soi idéal lié au français* par classe

Les mesures quantitatives n'indiquent aucune augmentation ou baisse significative entre la première et la dernière mesure dans les trois classes (considérées ici comme des entités). Il n'y a pas non plus de différence significative entre le groupe contrôle et les groupes d'intervention.

L'évolution dans la classe de Mia montre une hausse régulière de la vitalité du *soi idéal lié au français* après chaque mesure. Alors que concernant la classe d'Emelie, on constate un affaiblissement léger mais régulier du *soi idéal lié au français* au cours des quatre mois d'intervention avec une stabilisation lors de la dernière mesure.

Le niveau de *soi idéal lié au français* de la classe contrôle de Gudrun reste relativement stable, une tendance à la baisse est notable.

Après avoir observé, grâce aux données quantitatives, une évolution générale pour chaque classe participant à l'étude, il est intéressant d'observer l'effet décrit par les élèves lors de la cueillette des donnés qualitatives, c'est à dire lors du dernier entretien.

L'analyse du contenu thématique du dernier entretien avec les quatre groupes focalisés, qui a eu lieu après avoir travaillé avec les trois activités, nous a permis d'observer si les élèves avaient ressenti un effet quelconque des activités sur leur capacité à s'imaginer en tant qu'utilisateur de la langue française dans l'avenir ou sur leur regard sur la matière français en rapport avec le monde qui nous entoure.

Tableau 13 : Bilan de l'effet des trois activités sur le rôle que joue et jouera le français dans un avenir proche et plus lointain.

Thème		Catégories des réponses des élèves[72]			
		(+)	(+-)	(-)	ND[73].
Le travail fait ensemble ce semestre a t-il changé ton regard sur le français (à l'école ou en général)?	Classe d'Emelie	4	3	0	3
	Classe de Mia	9	0	0	1

Le tableau 13 montre que l'effet des trois activités sur le rôle joué par le français dans l'avenir des élèves est positif pour la majorité des élèves. Les résultats dans la classe d'Emelie sont plus mitigés puisque l'effet est positif pour quatre élèves sur sept et neutre pour les trois autres. L'effet est totalement positif pour les neuf élèves de la classe de Mia. Ces résultats montrent un effet plus positif que les données quantitatives.

[72] (+) : positive / (+-) : neutre / (-) : négative / ND : non disponible

[73] Les données non disponibles peuvent être dues à l'absence d'élèves lors de la collecte des données, à une absence de réponse ou alors au fait que, pour des raisons diverses, la chercheuse ait été obligée de passer la question lors de l'entretien (manque de temps, discussion évoluant dans une autre direction, etc.).

Les explications des élèves, après avoir été soumises à une nouvelle analyse thématique, ont été regroupées (voir le tableau 14), en tenant compte de la catégorie (positive et négative) des réponses. Un exemple (en bas de page) illustre chaque catégorie.

Tableau 14 : Les explications des élèves pour motiver la catégorie de leurs réponses

Réponses positives	Réponses négatives
En quoi le travail avec les trois activités a représenté quelque chose de positif ou négatif pour le *Soi Idéal lié au français* des élèves ?	
. Prise de conscience que le français n'est pas uniquement une matière scolaire et peut s'utiliser dans la vie quotidienne.[74] . Le fait de visionner un but personnel et concret a stimulé l'envie d'utiliser la langue.[75]	. La décision prise d'arrêter en fin d'année des études de français ont freiné, voir même empêcher tout effet potentiel des activités.[76] . Le *Soi Idéal lié au français* est trop éloigné du *Soi Idéal* de l'élève pour qu'un effet des activités soit possible.[77]

Après ce regard porté sur l'effet général des activités sur le *soi idéal lié au français,* il est maintenant intéressant d'analyser l'effet individuel qu'a eu chaque activité sur l'évolution de la variable pour chacune des deux classes soumises à l'intervention.

---

[74] **Hilma (I):** « Cela a complètement changé ma façon de voir les choses car maintenant je sais pourquoi nos apprenons les langues à l'école, je comprends que l'on peut en avoir besoin. […] Maintenant, je sens que je veux apprendre (le français) pour pouvoir découvrir le monde et peut-être le parler, parce qu'il y a tellement de choses. » (*Det har förändrat hela min syn för nu förstår jag mer varför man har språk i skolan, jag förstår att man kan ha nytta av det. […] Nu känner jag att jag vill lära mig för att kunna åka ut i världen och kanske kunna prata det för att det finns så mycket.*)

[75] **Emilia (H):** «J'ai eu (après l'activité 1) une vision plus claire de mes buts avec le français. Donc cela m'a motivée et j'ai pensé "c'est cela que j'aimerais faire", un projet personnel en quelque sorte. » (*Jag fick liksom som en målbild. Så jag blev mer motiverad och tänkte "det här skulle jag vilja göra", någonting att satsa för liksom.*)

[76] **Lola (B):** « Si j'avais voulu continuer (d'étudier le français), j'aurais eu une autre attitude. » (*Om jag hade velat fortsätta hade jag haft en annan inställning.*)

[77] **Marcus (B):** « Ce n'est pas pour moi les langues et tout ça. » (*Det är inget för mig, med språk och sådant där.*)

5.2.1.2 Effet de l'activité 1: Le texte stimulateur

Le diagramme 10 (5.2.1.1) nous permet d'observer l'effet de chaque activité pour chaque classe. Le niveau du *soi idéal lié au français* de la classe de Mia augmente légèrement après le travail avec l'activité 1 (M1=2,73 (*ET=0,95*) et M2=2,77 (*ET=0,92*)) alors qu'il décroît dans la classe d'Emelie (M1=2,64 (*ET=1,01*) et M2=2,59 (*ET=1,11*)).

L'analyse des données qualitatives complète le résultat quantitatif. L'analyse du contenu thématique des entretiens nous a permis d'isoler cinq thèmes discutés par les élèves sur l'effet occasionné par l'activité 1. Ces thèmes qui reflètent les questions posées aux élèves au cours de l'entretien, ainsi que les catégories des réponses données par les élèves, sont répertoriées dans le tableau 15a et 15b. Un exemple (en bas de page) illustre chaque catégorie.

Tableau 15a : Thèmes issus de l'entretien qui a suivi le travail avec l'activité 1 (le texte stimulateur)

Thèmes (liés aux questions posées)		**Catégories des réponses des élèves (10 élèves dans chacune des deux classes)**			
		(+)	(+-)	(-)	**ND**
S'imaginer être capable de parler français couramment était positif.	Emelie	3	2[78]	0	5
	Mia	9[79]	0	0	1
Choisir un pays francophone où il serait agréable de travailler était facile pour l'élève.	Emelie	9[80]	0	1	0
	Mia	8	0	1[81]	1

[78] **Robert (B):** « Cela (bien maîtriser le français) me donne un sentiment neutre, rien de spécial. » (*Neutralt för mig, inget speciellt.*)

[79] **Ian (I):** « Cela (bien maîtriser le français) serait cool! » (*Det skulle vara häftigt*)

[80] **Lotta (I):** « Je ne trouve pas que c'était difficile (de trouver un pays). Je pense que ce serait chouette si cela arrivait. Donc je me le suis imaginé comme j'aimerais que cela se passe. » (*Jag tyckte inte att det var svårt. Jag tycker att det skulle vara kul typ om det skulle hända. Så jag föreställde mig det som jag ville skulle hända)*

[81] **Sibel (B):** « Je trouve que c'était assez difficile de trouver (un pays francophone) » (*Jag tycker att det var ganska svårt att komma på.)*

Tableau 15b : Thèmes issus de l'entretien qui a suivi le travail avec l'activité 1 (le texte stimulateur)

Thèmes (liés aux questions posées)		Catégories des réponses des élèves (10 élèves dans chacune des deux classes)			
		(+)	(+-)	(-)	ND
Le *Soi Idéal* de l'élève est proche de la situation décrite dans son texte.	Emelie	3[82]	1[83]	6	0
	Mia	2	0	3[84]	5
Si la situation décrite dans le texte se réalisait, cela serait ressenti comme positif par l'élève.	Emelie	4	0	1[85]	5
	Mia	8[86]	0	1	1
Cette activité a aidé à mieux comprendre l'intérêt d'apprendre le français à l'école.	Emelie	7	1	2[87]	0
	Mia	5[88]	2[89]	1	2

[82] **Lou (I):** « Je pense que c'était réaliste, je pourrais le faire (en vrai). » *(Jag tycker att det var ganska realistisk, jag skulle kunna göra det)*

[83] **Johanna (H):** « Peut-être… « (*Kanske…*)

[84] **Ian (I):** « Non, je pense que ce serait assez difficile… Ce n'est pas ce que je veux (faire). » (*Nej, jag tror det skulle vara ganska svårt… Jag tror inte det är det jag vill*)

[85] **Andreas (B):** « Ce serait négatif. » (*Negativt.*)

[86] **Sibel (B):** « Oui, je l'ai écrit à peu près comme un rêve… » (*Ja, jag skrev det som en dröm ungefär…*)

[87] **Axel (I):** « Non. » (*Nej*)

[88] **Sibel (B):** « En tous cas, je ne savais pas vraiment pourquoi j'allais en français… Cela ne valait pas le coup… de connaître le français mais si on fait comme ça (l'activité 1), on se rend compte que ce serait bien de le connaître. » (*I alla fall jag visste inte riktigt varför jag gick på franskan nästan… det kändes som liksom ingen idé… att kunna det men om man gör såhär så märks det att det kan vara bra att kunna det.*)

[89] **Martin (I):** « Je ne sais pas vraiment. » (*Jag vet inte riktigt.*)

Tableau 15c : Thèmes issus de l'entretien qui a suivi le travail avec l'activité 1 (le texte stimulateur)

TOTAL	**Emelie**	**26**	**4**	**10**	**10**
	Mia	**32**	**2**	**6**	**10**
	Ensemble (%)	**58**	**6**	**16**	**20**

Le tableau 15 illustre deux résultats intéressants. Le tableau confirme tout d'abord les résultats illustrés par le diagramme 10 (5.2.1.1), c'est à dire un effet positif un peu plus important dans la classe de Mia que dans celle d'Emelie. L'autre résultat important est que, même si les résultats quantitatifs issus du questionnaire à questions fermées ne montrent pas d'effet significatif, les instruments de mesure qualitatifs nous permettent d'observer un effet clairement positif de l'activité 1 sur les élèves. Il est donc intéressant de reprendre les réponses des élèves afin de ne pas se contenter d'une réponse positive ou négative mais d'analyser les réponses thématiquement afin de cerner plus précisément pourquoi l'activité a eu un effet positif sur certains alors que l'effet a été négatif pour d'autres.

Les explications des élèves ont donc été soumises à une nouvelle analyse permettant de découvrir plus précisément les explications thématiques des élèves. Les résultats de cette deuxième analyse sont regroupés dans le tableau 16. Par soucis de clarté, les arguments des élèves ont été classés en deux colonnes; les réponses expliquant une évolution positive d'un côté et celle expliquant une évolution négative de l'autre. Un exemple illustre chaque catégorie.

Tableau 16 : Les explications des élèves pour motiver la catégorie de leurs réponses

Réponses positives	Réponses négatives
En quoi l'activité a représenté quelque chose de positif ou négatif pour le *Soi Idéal lié au français* de l'élève ?	
- Stimulation d'un développement personnel[90] - Provocation d'une (plus grande) envie de parler le français couramment[91] - Plus grand intérêt pour les langues[92] - Envie renforcée de découvrir le monde francophone[93] - Sentiments positifs nouveaux pour ce que peut représenter cette matière pour le *Soi Futur*[94] - Visualisation (nouvelle) d'un but concret personnel comme utilisateur du français[95] - Prise de conscience du rôle positif de la visualisation[96]	- Manque d'intérêt pour d'autres pays ou cultures francophones[97] - Le Soi Idéal lié au français est trop éloigné du Soi Futur de l'élève[98] - Absence d'envie d'investir quelque effort, énergie ou travail que ce soit pour la matière « français » et tout ce qui s'y attache[99] - Constatation, sans donner de raisons particulières, d'une absence d'effet[100]

---

[90] **Lotta (I):** « Ce serait positif (si cela se passait pour de vrai). On pourrait apprendre des choses et évoluer comme personne. » (*Det skulle vara positivt. Man skulle lära sig någonting av det. Liksom utvecklas som person.)*

[91] **Jakob (H):** « Je pense que ce serait cool de parler une autre langue que le suédois, ce serait cool de maîtriser couramment le français. » (*Jag tycker att det skulle vara häftigt att kunna ett annat språk än svenska, det skulle vara häftigt att kunna flytande franska.)*

[92] **Saga (H):** « C'est une bonne sorte de motivation, c'est la motivation la plus personnelle que l'on puisse avoir. » (*Det är en bra slags motivering, det är den personligaste motivering man kan få…*)

[93] **Malva (H):** « Cela (l'activité 1) aide à s'imaginer qu'il existe des possibilités de partir vers un pays francophone. »(*Det hjälper att komma i de tankarna, att det finns möjligheter att åka till ett fransktalande land*)

[94] **Hilma (I):** « Oui, j'ai l'impression de vouloir faire plus d'efforts pour le français… avant (l'activité 1), je me disais "oh, maintenant, il faut aller en cours" mais maintenant j'ai l'impression de vouloir apprendre le français. » (*Ja, det känns som man vill satsa mer på franska… Förut kändes det bara som "oj, nu måste vi gå till lektionen" men nu känns det som jag vill lära mig franska…)*

[95] **Linda (H):** « Cela m'a donné une image plus concrète de ce que je pouvais faire avec le français. » (*Den har gett mig en mer klar bild om vad jag kan komma med franskan …)*

L'analyse qualitative nous permet donc de constater plusieurs choses. Tout d'abord, le faible nombre de réponses neutres montre que les questions posées aux élèves dans le questionnaire et lors de l'entretien ont, dans la majorité des cas, provoqué chez l'élève une prise de position (positive ou négative), ce qui permettait des résultats plus clairs. Ensuite, même si les résultats quantitatifs ne montrent pas de différence significative entre le niveau de référence des élèves et le niveau mesuré après avoir travaillé avec l'activité 1, un effet positif sur une majorité des élèves a bien eu lieu, même si cet effet positif ne concerne pas tous les élèves puisque pour 16% d'entre eux, l'activité n'a pas eu d'effet positif.

5.2.1.3 Effet de l'activité 2: Le forum de discussion en ligne

Le diagramme 10 (5.2.1.1) nous permet d'observer l'effet de chaque activité pour chaque classe. La deuxième mesure, effectuée après avoir travaillé avec la deuxième activité, confirme l'effet de l'activité précédente puisque la hausse du niveau du *soi idéal lié au français* dans la classe de Mia continue (M2=2,77 (*ET=0,97*) et M3=2,81 (*ET=0,91*)) alors que la baisse du niveau du *soi idéal lié au français* de la classe d'Emelie se confirme (M2=2,58 (*ET=1,07*) et M3=2,51 (*ET=1,08*)).

---

[96] **Emilia (H):** « Si on fait ce genre d'exercice au début quand on apprend une langue, pour avoir un but. Quand ça commence à aller moins bien alors on peut penser « pour pouvoir faire cela (ma vision), je dois apprendre cela. Alors on se sent plus motivé. » (*Om man gör en sådan uppgift i början när man lär sig ett språk så att man har ett mål När det går lite dåligt då kan jag tänka…för att kunna göra det där måste jag lära mig det här. Då blir man mer motiverad.*)

[97] **Axel (I):** « Je préfère rester en Suède. » (*Jag vill helst stanna i Sverige.)*

[98] **Ian (I):** « Je ne vois pas que c'est ce que je veux. » (*Jag tror inte det är det jag vill…*)

[99] **Andreas (B):** « Parce que je ne suis pas intéressé par le français. […] Je trouve que le français est ennuyeux et tout ce qui se trouve en France existe en Suède. » (*För att jag inte är särskilt intresserad av franska. […] Jag tycker att franska är ganska tråkigt och allt som finns i Frankrike finns typ i Sverige.*)

[100] **Filip (B):** « Je ne suis pas ce genre de personne » (qui pourrait s'imaginer partir vers un pays francophone) (*Jag är inte en sådan person.*)

Après avoir constaté que les réponses des élèves dans le questionnaire à questions ouvertes correspondaient sémantiquement à leurs réponses données lors de l'entretien, il a été possible d'analyser les réponses issues des deux instruments de mesure ensemble. L'analyse du contenu thématique des questionnaires à questions ouvertes et des entretiens nous a permis d'isoler six thèmes évoqués par les élèves sur l'effet de l'activité 2 sur leur *soi idéal lié au français*. Ces thèmes, ainsi que les catégories des réponses données par les élèves, sont répertoriés dans le tableau 17. Un exemple (en bas de page) illustre chaque catégorie.

Tableau 17a : Thèmes révélés par l'analyse qualitative après le travail avec l'activité 2 (le forum de discussion en ligne)

Thèmes (liés aux questions posées)		**Catégories des réponses des élèves (10 élèves dans chacune des deux classes)**				
		(+)	**(+-)**	**(-)**	**(+)+(-)**[101]	**ND**
Envie de communi-quer avec ces ados. (QQO[102])	Emelie	4[103]	0	4	2[104]	0
	Mia	8	0	1[105]	1	0

[101] Certains élèves ont donné dans leur réponse un élément qui est catégorisé comme "réponse positive" mais également un autre élément caractérisé, lui, comme "réponse négative". Voici l'exemple d'une réponse d'Hilma pour le premier thème: « Ce serait difficile (de rencontrer les adolescents du forum dans la vie réelle) je pense car ils maîtrisent le français tellement bien alors que moi, je dois faire des efforts pour faire une phrase mais en même temps, ce serait super rigolo… » (*Det skulle vara svårt tycker jag eftersom de kan franska så bra medans jag måste anstränga mig för att säga en bra mening. men det skulle sammtidigt vara jätte kul.)*

[102] QQO : Questionnaire à questions ouvertes

[103] **Johanna (H):** « Ce serait chouette de rencontrer un ado français et on a compris (avec l'activité 2) qu'ils existent vraiment!! » (*Det skulle även vara kul att träffa någon fransk ungdom och man kom på att de verkligen fanns!!)*

[104] **Hilma (H):** « Ce serait difficile (de rencontrer les adolescents du forum dans la vie réelle) je pense car ils maîtrisent le français tellement bien alors que moi, je dois faire des efforts pour faire une phrase mais en même temps, ce serait super rigolo… » (*Det skulle vara svårt tycker jag eftersom de kan franska så bra medans jag måste anstränga mig för att säga en bra mening. men det skulle samtidigt vara jättekul.*)

Tableau 17b : Thèmes révélés par l'analyse qualitative après le travail avec l'activité 2 (le forum de discussion en ligne)

Thèmes (liés aux questions posées)		Catégories des réponses des élèves (10 élèves dans chacune des deux classes)				
		(+)	(+-)	(-)	(+)+(-)	ND
Envie de communi -quer avec ces ados. (E[106])	Emelie	4	0	5[107]	0	1
	Mia	9[108]	0	0	0	1
Authenticité = effet positif.	Emelie	5	0	4[109]	0	1
	Mia	8[110]	0	2	0	0

---

[105] **Marcus (B):** « Non, je ne pense pas! Je ne maîtrise pas le français aussi bien donc ce serait difficile! » (*Nej, det tror jag inte! Kan inte franska så flytande så det skulle nog bli svårt*!)

[106] E: Entretiens (groupes focalisés)

[107] **Robert (B):** « Non car je ne comprends pas la langue (française) » (*Nej för att jag inte förstår språket*)

[108] **Hilma (I):** « Alors avant (l'activité 2), j'avais l'impression qu'ils (les ados francophones) avaient des centres d'intérêt totalement différents car on ne savait rien. […] Je ne pensais pas qu'il y avait des ados francophones mais maintenant on sait qu'ils sont comme nous, qu'ils aiment les mêmes choses. » (*Alltså förut kändes det som att de hade helt andra intresse för vi visste ingenting…[…] Jag tänkte inte att det fanns franska ungdomar men nu vet man att de är precis som oss, de gillar samma sak*.)

[109] **Robert (B):** « Je l'ai fait (le travail sur le forum) moins sérieusement que le livre (utilisé dans le cours de français). » (*Jag gjorde det mer oseriöst än boken.)*

[110] **Sibel (B):** « Oui, vraiment! Maintenant, on a vraiment vu qu'il y a des Français de notre âge qui ont les mêmes intérêtes parce qu'avant, dans le livre, on avait l'impression que c'était que des adultes avec des baguettes et des trucs comme ça… » (*Ja, verkligen! För nu märkte man att det verkligen fanns franska personer i vår ålder som hade samma intresse för innan i boken då känns det att det bara är vuxna som har typ baguette och sådant…*)

Tableau 17c : Thèmes révélés par l'analyse qualitative après le travail avec l'activité 2 (le forum de discussion en ligne)

Thèmes (liés aux questions posées)		Catégories des réponses des élèves (10 élèves dans chacune des deux classes)				
		(+)	(+-)	(-)	(+)+(-)	ND
Forum (moy. de com.) en classe = exp. positive	Emelie	4[111]	0	3	2	1
	Mia	9	0	1[112]	0	0
L'activité a rendu le français plus « réel ».	Emelie	9[113]	0	0	0	1
	Mia	10	0	0	0	0
TOTAL	**Emelie**	**26**	**0**	**16**	**4**	**4**
	Mia	**44**	**0**	**4**	**1**	**1**
	Tous (%)	**70**	**0**	**20**	**5**	**5**

Comme pour l'activité 1, les résultats de l'analyse qualitative illustrés dans le tableau 17 montre que, même si l'analyse quantitative ne permet pas de voir une différence significative entre le niveau de référence du *soi idéal lié au français* des élèves et le niveau mesuré après l'activité 2, l'analyse qualitative, elle, montre clairement un effet positif sur la majorité des élèves, puisque 70% des élèves

---

[111] **Johanna (H):** « C'était bien parce qu'on a utilisé la langue sans que l'on nous force, genre le travail scolaire, on se sent plus motivé. » (*Det var bra för att man använder språket utan att det blir så här att man måste, typ, plugga utan man blir mer motiverad*)

[112] **Martin (I):** « C'était difficile. » (*Det var svårt.*)

[113] **Hedda (I):** « La meilleure façon pour apprendre une langue, c'est de l'utiliser. La meilleure façon d'apprendre le français, c'est d'aller en France mais si on ne peut pas le faire, alors on peut écrire aux gens de là-bas. » (*Det bästa sättet att lära sig ett språk är att använda det. Det bästa sättet att lära sig franska är att åka till Frankrike men kan man inte göra det, så kan man väl skriva med människorna där.*)

évoque un effet positif de l'activité 2 sur leur *soi idéal lié au français*. Ce résultat demande donc à être développé plus précisément. C'est pourquoi les réponses des élèves ont été soumises à une nouvelle analyse thématique dont le résultat est présenté dans le tableau 18, en tenant compte de la catégorie (positive et négative) des réponses. Un exemple (en bas de page) illustre chaque catégorie.

Tableau 18 : Les explications des élèves pour motiver la catégorie de leurs réponses

Réponses positives	Réponses négatives
En quoi l'activité a représenté quelque chose de positif ou négatif pour le *Soi Idéal lié au français* de l'élève ?	
- Prise de conscience qu'il existe des adolescents avec les mêmes intérêts[114] - Envie plus forte de rencontrer de nouvelles personnes, de nouvelles cultures, d'en savoir plus sur leur quotidien[115] - Effet motivant des activités « réelles », de l'utilisation concrète de la langue[116] - Impression plus forte de faire quelque chose pour soi et non pas un travail pour le professeur.[117]	- Niveau de français trop bas pour permettre une communication écrite [118] - Manque d'intérêt pour l'utilisation d'un forum (trop lent, pas assez interactif et rapide)[119] - Souhait de communiquer sur un sujet choisi, plutôt qu'imposé par le professeur.[120]

[114] **Hilma** (I): « Je ne savais rien sur les ados français. Je ne pensais même pas qu'il existait des ados français mais maintenant on sait qu'ils sont comme nous, qu'ils aiment les mêmes choses. » (*Jag visste ingenting om franska ungdomar…Jag tänkte inte att det fanns franska ungdomar men nu vet man att de är precis som oss, de gillar samma sak.*)

[115] **Jakob (H):** « Peut-être que si l'on parle de ce qu'ils font dans le pays (francophone), de ce qui est cool dans ce pays alors peut-être on sera motivé pour s'y rendre et faire ce dont on a tellement parlé et voir ce qu'ils font. » (*Kanske om man pratar också om det de gör i det landet, vad som är häftigt med det landet då kanske man får motivation att åka dit och göra det de har pratat så mycket om och se det de gör.)*

[116] **Marcus (B):** « On était plus motivé pour le français lorsque c'était des personnes réelles plutôt que ce maudit bouquin. » (*Man vart lite mer motiverad för franska när det var realistiska personer istället för den jävla bok man läser hela tiden*)

[117] **Saga (H):** « Je trouve que je suis plus motivée pour le français maintenant. C'est plus drôle, maintenant que nous avons parlé avec de vraies personnes. Maintenant je pense que ce n'est plus simplement un travail scolaire mais que

L'analyse qualitative a permis de constater que, même si l'effet de l'activité 2 sur le *soi idéal lié au français* des élèves n'est pas quantitativement significatif, son effet positif sur la majorité des élèves ne peut être contesté. Il est cependant important de noter que l'effet n'est pas positif pour tous les élèves (20% de réponses négatives) et que l'effet est, comme pour l'activité 1, moins positif pour les élèves d'Emelie que pour ceux de Mia. Les motivations des élèves concernant le manque d'effet positif de cette activité sont cependant souvent liées aux conditions dans laquelle s'est déroulée l'activité ainsi qu'à la compétence personnelle des élèves au moment de l'activité mais pas à l'activité en elle-même.

5.2.1.4 Effet de l'activité 3 : La cyberenquête

Le diagramme 10 (5.2.1.1) illustre l'effet de chaque activité pour chaque classe d'intervention. La quatrième et dernière mesure témoigne d'une progression légèrement différente des deux précédentes. Alors que le niveau du *soi idéal lié au français* de la classe de Mia continue d'augmenter (M3=2,81 et M4=2,99), le niveau de la classe d'Emelie ne continue pas de baisser mais se stabilise (M3=2,51 et M4=2,52).

Comme pour l'activité précédente, une première lecture a permis de constater que les réponses des élèves dans le questionnaire à questions ouvertes allaient dans le même sens sémantique que leurs réponses lors de l'entretien. Il a donc été possible d'utiliser les données des deux instruments de mesure lors de l'analyse. Cette analyse du contenu thématique des questionnaires à questions ouvertes et des entretiens nous a permis d'isoler quatre thèmes évoqués par les élèves sur l'effet occasionné par l'activité 3 sur leur *soi idéal lié au français*.

---

cela a plutôt un lien avec mes propres intérêts. » (*Jag tycker att franska är mycket mer motiverande nu, mycket roligare nu när vi har pratat med riktiga människor. Nu tänker jag att det inte bara är skolarbete utan det kan faktiskt ha någonting med mina egna intressen att göra också.*)

[118] **Selma (I):** « Cela aurait été beaucoup plus drôle si on avait compris. » (*Det hade varit mycket roligare om man hade förstått*)

[119] **Robert (B):** « Un forum, c'est super chiant parce qu'ils n'écrivent rien d'intéressant. » (*Forum är skittråkigt för att de skriver inget intressant.*)

[120] **Johanna (H): «** Je trouve que nous aurions pu regarder d'autres sujets que les films. » (*Jag tycker att vi skulle kunna titta på flera ämnen än filmer.*)

Ces thèmes, ainsi que les catégories des réponses données par les élèves sont répertoriés dans le tableau 19. Un exemple (en bas de page) illustre chaque catégorie.

Tableau 19a : Thèmes issus de l'analyse qualitative qui a suivi le travail avec l'activité 3 (les cyberenquêtes)

Thèmes (liés aux questions posées)		**Catégories des réponses des élèves (10 élèves dans chacune des deux classes)**				
		(+)	(+-)	(-)	(+) + (-)	**ND**
La visualisation du *soi idéal lié au français* est maintenant plus précise.	Emelie	3	5	2[121]	0	0
	Mia	4[122]	5[123]	0	0	1
Une plus grande envie de découvrir des pays et cultures francophones. (QQO)	Emelie	4	1[124]	5[125]	0	0
	Mia	5[126]	0	4	0	1

[121] **Emilia (H):** « Non… Ce n'était pas si intéressant que ça de juste chercher des informations sur différentes choses et autres. » *(Nej... Det var inte så intressant att bara söka information om olika saker och så.)*

[122] **Hilma (I):** « On entre en contact avec le français dans le monde.» (*Man kommer mer i kontakt med franskan ute i världen.*)

[123] **Saga (H):** « Je pense que l'on apprend des choses qu'on le veuille ou non. » *(Jag tror att man lär sig oavsätt om man vill eller ej.)*

[124] **Emilia (H):** « Oui et non. » (*Nja, både och.)*

[125] **Lola (B):** « Non, je n'ai pas pensé que je voulais apprendre de nouvelles choses sur la culture etc. car j'ai déjà appris beaucoup à l'école. » (*Nej, jag tänkte inte på att jag ville lära mig mer om kulturen osv då jag redan lärt mig rätt så mycket i skolan.*)

[126] **Saga (H):** «Je veux vraiment aller dans un restaurant en France et voir si cela correpospond à mes attentes.» *(Jag vill verkligen besöka en resturang i Frankrike och se om det stämmer med mina förväntningar.*)

Tableau 19b : Thèmes révélés par l'analyse qualitative après le travail avec l'activité 3 (les cyberenquètes)

Thèmes (liés aux questions posées)		Catégories des réponses des élèves (10 élèves dans chacune des deux classes)				
		(+)	(+-)	(-)	(+)+(-)	ND
Une plus grande envie de découvrir des pays et cultures francophones. (E)	Emelie	3[127]	1	4[128]	0	2
	Mia	3	5[129]	1	0	1
Authenticité des documents aide à voir le lien entre la matière et le monde francophone.	Emelie	3[130]	4[131]	2[132]	1	0
	Mia	2	6	0	1[133]	1

[127] **Linda (H):** « Maintenant que nous avons appris beaucoup de choses sur Paris, cela a augmenté ma curiosité d'y aller et de découvrir Paris encore plus. » (*Nu när vi fick arbeta och lära oss mycket om Paris, det ökade nyfikenheten att åka och upptäcka Paris ännu mer*)

[128] **Axel (I):** « C'était bien avec de la variation, c'était rigolo mais cela ne m'a pas rendu plus intéressé. » (*Det var bra med variation, det var kul men jag blev inte direkt intresserad.*)

[129] **Hedda (I):** « Je ne sais pas… Je ne suis toujours pas vraiment motivée… » (*Jag vet inte… jag är inte så peppad fortfarande…)*

[130] **Lotta (I):** « C'était chouette de travailler avec quelque chose de réel. On a appris beaucoup. » (*Det var spännande att arbete med någonting riktigt. Man lärde sig mycket av det.*)

[131] **Lou (I):** « Ce n'était pas difficile et pas vraiment intéressant non plus. » (*Det var inte så svårt och inte särskilt spännande heller.*)

[132] **Robert (B):** « Ce n'était pas si intéressant que ça. C'était dur. » (*Det var inte så spännande. Det var svårt.)*

[133] **Hilma (I):** « Travailler avec cette activité était rigolo et difficile en même temps. » (*Att arbeta med detta var både roligt och svårt.*)

Tableau 19c : Thèmes révélés par l'analyse qualitative après le travail avec l'activité 3 (la cyberenquète)

Thèmes (liés aux questions posées)		Catégories des réponses des élèves (10 élèves dans chacune des deux classes)				
		(+)	(+-)	(-)	(+)+(-)	ND
L'activité aide à rendre la matière plus réelle.	Emelie	5[134]	2	3[135]	0	0
	Mia	7	2[136]	0	0	1
TOTAL	**Emelie**	**18**	**13**	**16**	**1**	**2**
	Mia	**20**	**18**	**5**	**1**	**6**
	Tous (%)	**50 (45)**	**31 (28)**	**21 (18,5)**	**2 (1,5)**	**8 (7)**

Le tableau 19 souligne une différence avec les autres mesures effectuées après l'activité 1 et 2 : Les réponses neutres des élèves sont beaucoup plus fréquentes. L'analyse qualitative nous permet de démontrer que la majorité des élèves de Mia considère que l'activité 3 a eu un effet positif ou neutre sur leur niveau de *soi idéal lié au français* alors que peu d'élèves évoquent un effet négatif. Dans la classe d'Emelie, la situation est différente puisque le nombre d'élèves qui évoquent un effet positif de l'activité 3 est quasiment le même que ceux qui le considèrent comme négatif. Le pourcentage à évoquer un effet neutre est également élevé. Ces résultats ne correspondent pas exactement aux mesures

---

[134] **Linda (H):** « Absolument! Cela m'a fait voir le français comme une langue que les gens parlent, plutôt que comme une langue qui ne contient que des mots et des phrases compliqués. » (*Absolut! Det fick mig att tänka på franskan mer som ett språk människor talar istället för något som bara innehåller krångliga och svåra ord och meningar.*)

[135] **Axel (I):** « L'activité ne l'a pas rendu plus "réelle" (la matière) mais c'était bien avec un peu de variation. » (*Det blev inte mer verkligt, men det var bra med lite variation.)*

[136] **Malva (H):** « Ce n'était ni positif, ni négatif. » (*Det var varken positivt eller negativt.)*

quantitatives et demandent donc de continuer l'analyse afin de mieux comprendre les réactions des élèves. Ces explications, après avoir été soumises à une nouvelle analyse thématique, sont regroupées dans le tableau suivant, en tenant compte de la catégorie (positive et négative) des réponses. Un exemple (en bas de page) illustre chaque catégorie.

Tableau 20 : Les explications des élèves pour motiver leurs réponses

Réponses positives	Réponses négatives
En quoi l'activité a représenté quelque chose de positif ou négatif pour le *Soi Idéal lié au français* de l'élève ?	
- L'authenticité du matériel pédagogique stimule le *Soi Idéal* des élèves.[137] - Envie de découvrir les nouvelles connaissances de ses propres yeux.[138]	- Absence d'intérêt pour découvrir le monde francophone.[139] - Le niveau de langue est trop faible pour permettre un ressenti positif.[140] - La curiosité existait déjà avant l'activité donc difficulté de l'augmenter encore plus.[141]

Les résultats montrent que cette troisième activité, qui demandait aux élèves un travail plus long et ambitieux puisqu'elle s'étendait sur plusieurs cours, a eu un effet plus mitigé sur le *soi idéal lié au français* des élèves que les deux autres, alors que les données quantitatives montrent, elles, que le niveau plus général du *soi*

---

[137] **Sibel (B):** « (En travaillant avec les web-enquêtes) on a l'impression que c'est plus vivant, que c'est plus réel. » (*Det känns mer levande, det känns mer på riktigt.*)

[138] **Selma (I):** « On a créé un restaurant (web-enquête) et alors c'est rigolo, on veut savoir ce qu'ils mangent là-bas et goûter… » (*Vi gjorde en restaurang och då bli det roligt, man vill veta vad de äter där och smaka på det…*)

[139] **Andreas (B):** « Je n'aime pas le français. La matière "français" est inutile. » (*Jag gillar inte franska. Det är onödigt med franska.)*

[140] **Robert (B):** « Je ne pigeais rien, comme d'habitude alors peu importe pour moi. » (*Jag fattade ingenting som vanligt så det spelade ingen roll för mig.*)

[141] **Malva (H):** « Je veux aller à Paris mais je le voulais déjà avant cette activité. Je ne trouve pas que l'activité ait tellement eu d'effet sur moi. » (*Jag vill åka till Paris men det ville jag innan den här uppgiften. Jag tycker inte att uppgiften har påverkat mig så himla mycket.*)

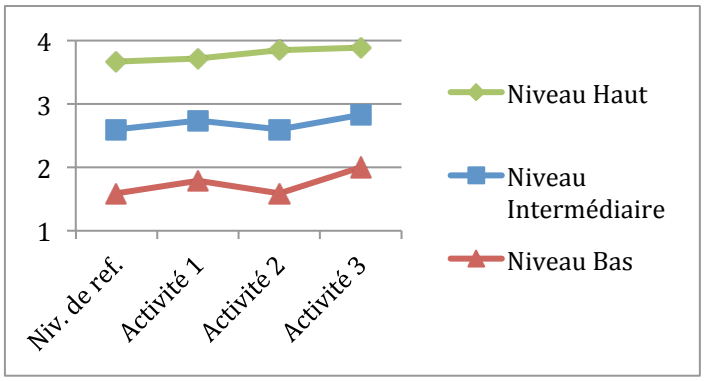
idéal lié au français des élèves, mesuré par le questionnaire à questions fermées, témoigne d'une évolution positive pour les deux classes d'intervention.

Maintenant que les résultats des données permettant de répondre à la première question de recherche ont été présentés, intéressons-nous à celles permettant de répondre à la deuxième question de recherche.

5.2.2 L'effet obtenu sur le *soi idéal lié au français* est-il le même pour les apprenants ayant à la base un niveau de *Soi Idéal lié au français* différent ?

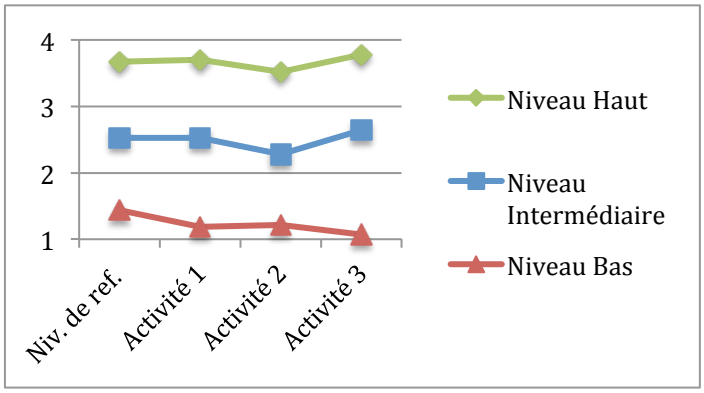
Puisque, comme l'a montré le diagramme 10 (5.2.1.1), l'évolution du *soi idéal lié au français* ne suit pas la même progression dans la classe de Mia et dans celle d'Emelie, il est important de continuer l'analyse des données en fragmentant les classes en trois groupes (*Haut, Intermédiaire* et *Bas*) afin de pouvoir préciser davantage nos résultats.

Les diagrammes 11 et 12 révèlent, grâce aux courbes, l'évolution non plus de la classe comme entité mais des élèves des trois niveaux (*Haut, Intermédiaire* et *Bas*) définis lors de l'établissement du niveau de référence (voir 5.1.1). Ces diagrammes permettent de mieux cerner l'origine de la différence entre les deux classes.



MIA	Niveau de ref.	Activité 1	Activité 2	Activité 3
Niveau Haut	3,67 (*0,62*)	3,72 (*0,61*)	3,85 (*0,58*)	3,89 (*0,60*)
Niveau Interm.	2,60 (*0,77*)	2,74 (*0,73*)	2,60 (*0,78*)	2, 83 (*0,75*)
Niveau Bas	1,59 (*0,80*)	1,79 (*0,82*)	1,59 (*0,70*)	2,00 (*0,78*)

Diagramme 11 : Moyennes générales et écarts-types de la variable *Soi Idéal lié au français* pour les trois niveaux lors des quatre mesures (Mia)



EMELIE	Niveau de ref.	Activité 1	Activité 2	Activité 3
Niveau Haut	3,67 (*0,63*)	3,70 (*0,64*)	3, 52 (*0,74*)	3, 78 (*0,65*)
Niveau Interm.	2, 53 (*0,76*)	2,53 (*0,83*)	2, 28 (*0,87*)	2, 64 (*0,75*)
Niveau Bas	1,44 (*0,50*)	1, 19 (*0,48*)	1, 22 (*0,42*)	1, 07 (*0,26*)

Diagramme 12 : Moyennes générales et écarts-types de la variable *Soi idéal lié au français* pour les trois niveaux (Emelie)

L'intérêt des diagrammes 11 et 12 est de parvenir à mieux comprendre la différence observée grâce au diagramme 10 entre l'évolution relativement positive du niveau de *soi idéal lié au français* dans la classe de Mia et relativement négative dans la classe d'Émilie. Ces deux diagrammes seront donc commentés de façon parallèle.

5.2.2.1 L'effet des 3 activités sur le niveau du Soi Idéal lié au français des élèves de niveau Haut

Lorsque l'on regarde, dans le diagramme 11 et 12, l'évolution des groupes *Haut*, on remarque que l'évolution de la variable chez les élèves de Mia suit une évolution croissante régulière (NdR M=3.67 (*ET=0,62*), Act1 M=3,72 (*ET=0,61*), Act2 M=3,85 (*ET=0,58*) et Act3 M=3,89 (*ET=0,60*)). Le niveau de *soi idéal lié au français* des élèves appartenant au groupe de niveau *Haut* chez Émelie croît entre le niveau de référence et la première activité, pour ensuite subir une légère inflexion après la deuxième activité et finalement progresser et dépasser le niveau de référence lors de la dernière mesure (NdR M=3,67 (*ET=0,63*), Act1 M=3,70 (*ET=0,64*), Act2 M=3,52 (*ET=0,74*) et Act3 M=3,78 (*ET=0,65*)). Si l'on compare le niveau du *soi idéal lié au français* des élèves appartenant au niveau *Haut* chez Mia et Emelie lors de la première et dernière mesure, une progression a eu lieu dans les deux groupes.

L'analyse du contenu thématique des données qualitatives, recueillies grâce aux questionnaires à questions ouvertes et aux entretiens, permet également de compléter cette analyse quantitative. L'analyse thématique a, en effet, permis d'isoler cinq thèmes (voir la partie 5.1 pour un rappel) qui aident à une compréhension souvent plus détaillée de l'effet ressenti par les élèves. Les réponses des élèves ayant été quantifiées (voir la partie 5.1.2.2 pour un rappel de ce codage), il nous a été possible d'observer l'évolution du niveau de *Soi Idéal lié au français* des élèves concernés. Cette analyse qualitative sera effectuée de la même façon pour les niveaux *Intermédiaire* et *Bas*.

Tableau 21 : Résultat de l'analyse du contenu thématique concernant les trois activités pour le groupe *Haut*

5 thèmes / activité		Catégories des réponses des élèves du groupe *Haut* (3 élèves chez Émelie et 3 chez Mia[142])				
		(+)	(+-)	(-)	(+)+(-)	ND
Activité 1 : Le texte stimulateur	Emelie	11	1	0	0	3
	Mia	13	0	1	0	1
Activité 2 : Le forum de discussion	Emelie	11	1	1	2	0
	Mia	15	0	0	0	0
Activité 3 : Les cyberenquêtes	Emelie	11	3	1	0	0
	Mia	7	7	1	0	0
TOTAL	**Emelie**	**33**	**5**	**2**	**2**	**3**
	Mia	**35**	**7**	**2**	**0**	**1**
	Tous (%)	**68 (75,5)**	**12 (13)**	**4 (4,5)**	**2 (2,5)**	**4 (4,5)**

Le tableau 21 montre très clairement que dans l'ensemble (75,5%), les élèves appartenant au groupe *Haut* ont une opinion très positive de l'effet suscité par les activités. Les réponses des deux groupes *Haut* démontrent donc un niveau général élevé de réponses positives, c'est à dire des réponses qui illustrent un niveau élevé de *soi idéal lié au français,* et ceci durant tout le semestre de l'intervention.

[142] Pour un rappel de la composition des groupes focalisés, se référer à la partie 5.1.1

Les données qualitatives confirment également une légère croissance du nombre des réponses positives aux questions le *soi idéal lié au français* dans le groupe de la classe de Mia entre la première et deuxième activité alors que le nombre de réponses positives est moins élevé et celui des réponses neutres plus élevé après la troisième. En ce qui concerne le groupe d'Emelie, les résultats montrent certes un niveau de réponses stable mais il est intéressant de noter que, concernant l'activité 3, le groupe *Haut* de la classe d'Emelie réagit de façon bien plus positive que le groupe *Haut* de la classe de Mia, contrairement aux mesures qui ont suivi les activités 1 et 2, qui, elles, montraient deux groupes de niveau *Haut* aux réponses similaires.

5.2.2.2 L'effet des 3 activités sur le niveau du Soi Idéal lié au français des élèves de niveau Intermédiaire

L'évolution du niveau de *soi idéal lié au français* du groupe *Intermédiaire* chez Mia et chez Emelie (diagramme 11 et 12) suit une progression assez similaire tout au long du semestre où l'intervention a eu lieu. Le niveau croît entre le niveau de référence et la mesure qui suit l'activité 1. Il revient ensuite au niveau de référence pour les élèves de Mia, alors qu'il recule encore plus bas chez les élèves de la classe d'Emelie. La dernière mesure réalisée après la troisième activité montre que le niveau de *soi idéal lié au français* des élèves des groupe *Intermédiaire* dépasse, dans les deux classes, le niveau établi avant l'intervention (Mia : M1=2,60 (*ET=0,77*), M2=2,74 (*ET=0,73*), M3=2,60 (*ET=0,78*) et M4=2,83 (*ET=0,75*) Emelie : M1=2,53 (*ET=0,76*), M2=2,53 (*ET=0,83*), M3=2,28 (*ET=0,87*) et M4=2,64 (*ET=0,75*)).

Il est intéressant d'observer si les données qualitatives confirment, elles aussi, ces résultats quantitatifs.

Tableau 22 : Résultat de l'analyse du contenu thématique concernant les trois activités pour le groupe *Intermédiaire*

5 thèmes pour chaque activité		Catégories des réponses des élèves du groupe *Intermédiaire* (4 élèves chez Emelie et 4 chez Mia[143])				
		(+)	(+-)	(-)	(+) + (-)	ND
Activité 1 : Le texte stimulateur	Emelie	12	0	4	0	4
	Mia	10	1	2	0	7
Activité 2 : Le forum de discussion	Emelie	9	0	6	1	4
	Mia	17	0	2	1	0
Activité 3 : Les cyberenquêtes	Emelie	6	7	4	0	3
	Mia	8	3	2	1	6
TOTAL	**Emelie**	**28**	**7**	**14**	**1**	**11**
	Mia	**35**	**4**	**6**	**2**	**13**
	Tous (%)	**63** (52)	**11** (9)	**20** (16)	**3** (3)	**24** (20)

Les données qualitatives montrent que, concernant le groupe *Intermédiaire* de la classe d'Emelie, l'activité qui a stimulé le plus de réponses positives, c'est à dire qui a stimulé un *soi idéal lié au français* plus présent et détaillé, est le texte stimulateur. Les réponses négatives restent, elles, relativement stables pendant toute l'intervention. Il est intéressant d'observer que, concernant l'activité des cyberenquêtes (activité 3), qui selon les résultats quantitatifs correspond à un moment où le niveau de *soi idéal lié au français* est plus élevé dans la classe de Mia (diagramme 11, 5.2.2), elle provoque dans les données qualitatives un effet plus mitigé. En effet, même si les réponses négatives ne sont pas plus

[143] Pour un rappel de la composition des groupes focalisés, se référer à la partie 5.1.1

importantes qu'après la première et la deuxième activité, les réponses positives, elles, sont moins importantes. Il est cependant important de souligner que le nombre d'élèves ayant fourni une réponse neutre (ni positive, ni négative) et n'ayant pas répondu à la question du tout, est, lui aussi, élevé pour l'activité 3.

D'un point de vue général, l'analyse qualitative dépeint tout de même un groupe d'élève dont plus de la moitié associent les trois activités à un effet positif (avec une réaction plus timide concernant l'activité 3) alors que 16% des réponses les associent à une absence d'effet positif.

5.2.2.3 L'effet des 3 activités sur le niveau du Soi Idéal lié au français des élèves de niveau Bas

L'évolution du niveau de *soi idéal lié au français* des groupes *Bas* (diagramme 11 et 12, 5.2.2) mérite une attention particulière. Dans le groupe *Bas* de la classe de Mia, l'évolution de la variable suit en principe, à un niveau inférieur, l'évolution du groupe *Intermédiaire*, c'est à dire une croissance entre les deux premières mesures, suivie d'une baisse qui ramène au niveau initial puis une mesure finale qui montre une progression du niveau de *soi idéal lié au français* (M1=1,59 (*ET=0,80*), M2=1,79 (*ET=0,82*), M3=1,59 (*ET=0,70*) et M4=2,00 (*ET=0,78*)). En ce qui concerne les élèves du niveau *Bas* de la classe d'Emelie, l'évolution est différente. Une baisse est observée entre la mesure du niveau de référence et la deuxième mesure, suivie d'une stabilisation entre la deuxième et la troisième mesure et une nouvelle baisse entre la troisième et la dernière mesure (M1=1,44 (*ET=0,50*), M2=1,19 (*ET=0,48*), M3=1,22 (*ET=0,42*) et M4=1,07 (*ET=0,26*)). L'effet produit par les activités n'a pas été le même effet dans les deux groupes *Bas*. Voyons maintenant si les données qualitatives confirment les résultats quantitatifs.

Tableau 23 : Résultat de l'analyse du contenu thématique concernant les trois activités pour le groupe *Bas*

5 thèmes pour chaque activité		Catégories des réponses des élèves du groupe *Bas* (3 élèves chez Emelie et 3 chez Mia[144])				
		(+)	(+-)	(-)	(+) + (-)	ND
Activité 1 : Le texte stimulateur	Emelie	3	3	6	0	3
	Mia	8	2	3	0	2
Activité 2 : Le forum de discussion	Emelie	6	0	9	0	0
	Mia	12	0	2	0	1
Activité 3 : Les cyberenquêtes	Emelie	1	3	10	1	0
	Mia	5	8	2	0	0
TOTAL	**Emelie**	**10**	**6**	**25**	**1**	**3**
	Mia	**25**	**10**	**7**	**0**	**3**
	Tous (%)	**35 (40)**	**16 (18)**	**32 (37)**	**1 (1)**	**3 (4)**

Les données qualitatives confirment-elles le résultat obtenu par les données quantitatives? Ces dernières montraient que la différence entre l'évolution du *soi idéal lié au français* dans les deux classes d'intervention dépendait essentiellement du résultat obtenu dans les deux groupes *Bas* de l'intervention.

[144] Pour un rappel de la composition des groupes focalisés, se référer à la partie 5.1.1.

On remarque, si l'on observe l'effet crée par les trois activités sur le groupe d'Emelie, que les réponses données par les élèves correspondent au résultat illustré par le diagramme 10. Le travail sur le forum de discussion (activité 2) semble avoir affecté le *soi idéal lié au français* de façon légèrement plus positive que le texte stimulateur (activité 1). Cette deuxième activité semble avoir partagé le groupe en deux: ceux chez qui l'activité a eu un effet clairement positif et ceux chez qui l'activité a eu un effet clairement non positif. Le travail sur les cyberenquêtes (activité 3) semble, lui, avoir influencé négativement le *soi idéal lié au français* des élèves de ce groupe puisque les réponses sont majoritairement négatives.

L'effet des activités sur le *soi idéal lié au français* du groupe *Bas* de la classe de Mia a, lui, suivi une évolution relativement différente. Le travail sur le forum de discussion (activité 2) semble avoir renforcé le *soi idéal lié au français* de la grande majorité des élèves (12 réponses sur 15 sont positives et 2 négatives). L'effet du travail avec les cyberenquêtes est plus mitigé puisque, si le nombre de réponses négatives reste le même, les réponses neutres, elles, augmentent énormément.

Une différence importante entre le ressenti des deux groupes est établie. Le résultat total du tableau 23 (5.2.2.3) est très parlant. Le nombre de réponses négatives dans le groupe *Bas* de la classe d'Emelie est plus de trois fois celui des élèves de Mia alors que les réponses positives sont, elles, moins de la moitié de celles des élèves du groupe *Bas* de la classe de Mia. Les réponses des élèves du groupe *Bas* de la classe d'Emelie dépeignent une évolution vers un *soi idéal lié au français* moins précis, moins vivant donc moins efficace comme moteur motivationnel. Ce résultat corrèle totalement avec les résultats issus des données quantitatives.

5.2.3 L'effet obtenu sur le *Soi Idéal lié au français* corrèle t-il automatiquement avec le niveau de volonté des élèves d'investir des efforts supplémentaires afin d'améliorer leurs compétences en français ?

Il est nécessaire ici de rappeler l'origine de ce projet afin de mieux cerner l'importance de cette question. L'idée de cette étude empirique est née d'une frustration professionnelle devant le nombre important d'élèves qui, soit abandonnent leur cours de langue étrangère avant de terminer leurs études, soit se contentent d'être physiquement présents en classe mais ne procurent que peu

d'efforts, ce qui les mènent à un niveau souvent médiocre et non motivant. D'où la question centrale de cette étude : le fait de travailler avec ces activités permettant de mieux se visualiser en tant qu'utilisateur du français[145] peut-il aboutir à un changement positif de cette situation scolaire problématique?

Le but premier de cette étude étant de recueillir des informations permettant dans l'avenir d'aider les futurs élèves de français à trouver un intérêt personnel aux études de français et de leur donner envie de fournir les efforts nécessaires pour parvenir à un niveau de langue intéressant, il est crucial de s'interroger sur la corrélation entre la variable *soi idéal lié au français* et la variable *efforts envisagés par les élèves* pour améliorer leurs connaissances en français.

Afin de visualiser le degré significatif de corrélation entre les deux variables, un graphique à nuage de points a été utilisé.

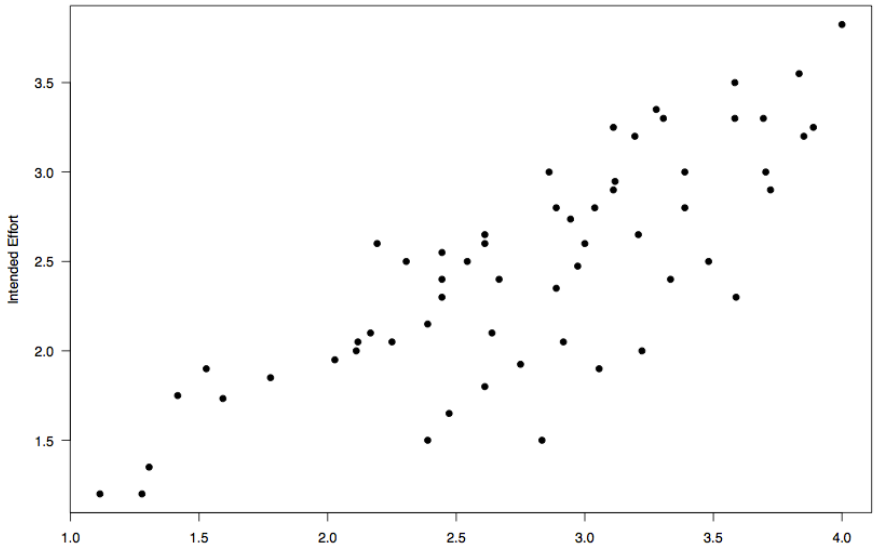
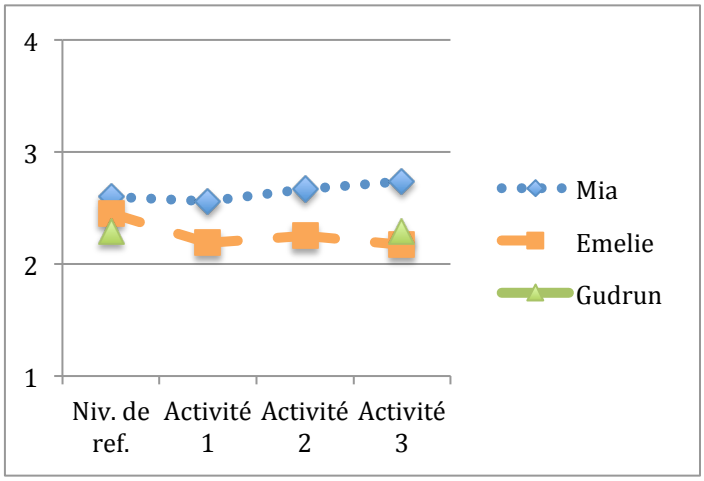


Diagramme 13 : La corrélation entre la variable *Efforts envisagés* (*Intended Effort)* et la variable *Soi idéal lié au français (Ideal French Self)*

[145] Pour un rappel plus complet des activités et de leur fonction dans cette étude, se référer au chapitre 4.2

Le diagramme 13 illustre visuellement le résultat de l'analyse des données qui montre qu'il existe une très forte corrélation entre les variables *soi idéal lié au français* et *efforts envisagés* (r=0,80). Il montre que plus la vivacité du *soi idéal lié au français* s'intensifie, plus les *efforts envisagés* par les élèves pour améliorer leurs connaissances en français sont importants.

Le but de l'étude étant de tenter, grâce aux activités, de stimuler l'envie des élèves de faire des efforts concrets en français, il est intéressant d'observer l'effet des activités sur la variable *efforts envisagés* des élèves de l'étude. Ce sont ces résultats que présente le diagramme 14.



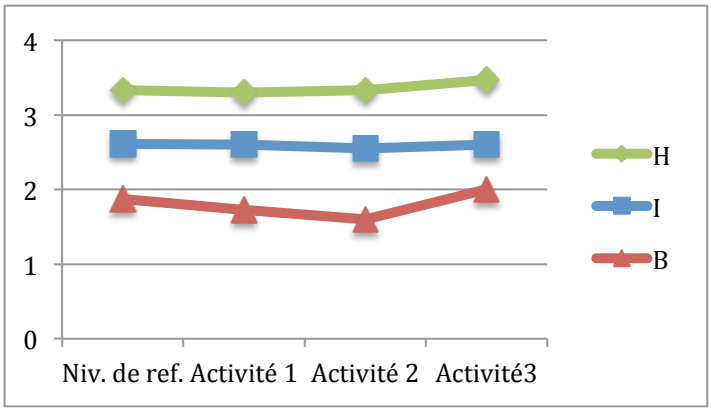
	Niveau de ref.	Activité 1	Activité 2	Activité 3
Mia	2,60 (*1,01*)	2,56 (*0,93*)	2,67 (*0,93*)	2,74 (*0,96*)
Emelie	2,45 (*1*)	2,19 (*1,01*)	2,25 (*0,99*)	2,17 (*1,04*)
Gudrun	2,29 (*0,9*)			2,29 (*0,85*)

Diagramme 14 : Moyennes générales et écarts-types de la variable *Efforts Envisagés* par classe

Le diagramme 14 montre une évolution mineure du niveau *efforts envisagés* différente pour les deux classes d'intervention. Concernant le niveau de la variable chez les élèves de Mia, une légère progression est visible. Chez les élèves

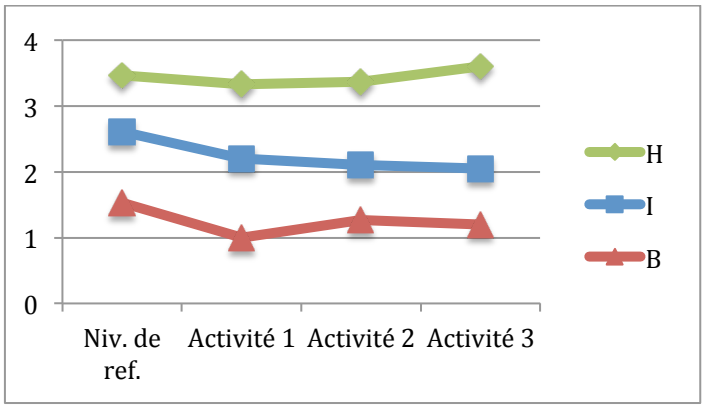
d'Emelie, l'effet des activités semble négatif puisque la courbe illustre un niveau général décroissant. La classe contrôle garde un niveau *d'efforts envisagés* égal entre la mesure du début et celle de la fin de l'étude.

Il est donc intéressant de savoir si, comme pour la variable *soi idéal lié au français,* une étude de l'évolution de la variable *efforts envisagés* par niveau *Haut, Intermédiaire* et *Bas* permettrait d'affiner les résultats. C'est ce que nous présentent les diagrammes 15 et 16.



	Niveau de ref.	Activité 1	Activité 2	Activité 3
Niveau Haut	3,33 (*0,87*)	3,30 (*0,66*)	3,33 (*0,74*)	3,47 (*0,77*)
Niveau Interm.	2,61 (*0,90*)	2,55 (*0,81*)	2, 55 (*0,81*)	2,60 (*0,92*)
Niveau Bas	1,87 (*1,06*)	1,73 (*0,73*)	1,60 (*0,84*)	2,00 (*0,70*)

Diagramme 15 : Moyennes générales et écarts-types de la variable *Efforts Envisagés* pour les trois niveaux (*Haut, Intermédiaire* et *Bas*) lors des quatre mesures (Mia)



	Niveau de ref.	Activité 1	Activité 2	Activité 3
Niveau Haut	3,47 (*0,85*)	3,33 (*0,74*)	3, 37 (*0,76*)	3,60 (*0,81*)
Niveau Interm.	2,61 (*0,90*)	2,20 (*0,77*)	2,10 (*0,71*)	2,05 (*0,70*)
Niveau Bas	1,53 (*0,51*)	1,00 (*0*)	1,27 (*0,59*)	1,20 (*0,41*)

Diagramme 16 : Moyennes générales et écarts-types de la variable *efforts envisagés* pour les trois niveaux (*Haut, Intermédiaire* et *Bas*) lors des quatre mesures (Emelie)

L'analyse de l'évolution du niveau des *efforts envisagés* pour les élèves appartenant au niveau *Haut, Intermédiaire* et *Bas* montre des différences selon les niveaux et les classes.

L'évolution du niveau dans les deux groupes de niveau *Haut* témoigne d'une très légère évolution, voire même d'une très légère baisse dans le groupe d'Emelie après la première activité pour ensuite connaître une croissance régulière mais toujours très légère.

Concernant les groupes de niveau *Intermédiaire*, le niveau des *efforts envisagés* reste stable dans le groupe de Mia alors que l'évolution est régulièrement légèrement décroissante chez les élèves d'Emelie.

C'est finalement peut-être chez les élèves appartenant au niveau *Bas* que l'évolution est la moins régulière puisque le niveau des *efforts envisagés* décroît après les deux premières activités chez les élèves de Mia pour ensuite remonter et dépasser le niveau mesuré au début de l'étude après la dernière mesure. Alors que chez les élèves appartenant au groupe *Bas* de la classe d'Emelie, l'évolution est décroissante après le début de l'intervention et la première activité, légèrement

croissante après la deuxième activité pour décroître de nouveau légèrement après la troisième.
L'évolution du niveau d'*efforts envisagés* dans les deux classes est donc moins homogène que celui de *soi idéal lié au français* qui, lui, suivait une évolution similaire concernant les groupes *Haut* et *Intermédiaire* mais différait pour les deux groupes *Bas*.

5.2.4 L'effet obtenu sur le *soi idéal* au niveau individuel : quelques portraits

Dans l'introduction de *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom* (Dörnyei & Kobanyiova, 2014), les auteurs insistent sur le fait que, concernant le processus motivationnel par la visualisation, le rôle du professeur et celui de l'élève sont interdépendants. Si, pour arriver à un meilleur niveau de motivation, il est nécessaire d'opérer des changements au niveau des pratiques de classes, ces changements vont naturellement d'abord venir du professeur et de son travail avec ses élèves. Cependant, ils insistent aussi sur le rôle joué par l'élève dans le processus motivationnel. Ces deux acteurs, le professeur et son travail d'un côté et l'élève de l'autre doivent être considérés comme lié l'un à l'autre.

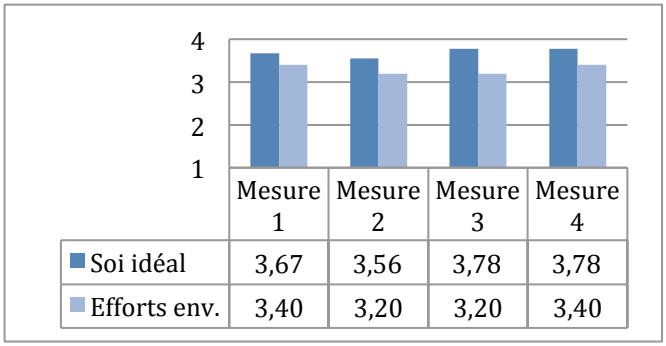
> « The rationale for combining the topics of teacher and student motivation in one book is actually quite simple: the two are inextricably linked because the former is needed for the latter to blossom. »
>
> (Dörnyei & Kobanyiova, 2014 : 3)

Nos résultats présentés dans les parties précédentes montrent que le travail autour des trois activités a certes eu un effet sur le niveau du *soi idéal lié au français* des élèves mais que cet effet varie et affecte la motivation des élèves différemment. Il est donc intéressant, à partir des données quantitatives et qualitatives obtenues dans cette étude et en conclusion de cette partie exposant les résultats de l'étude, de discuter ces résultats en mettant en valeur la complexité de l'élève.

Nous avons donc mis en relation l'effet mesuré quantitativement et le contenu des récits des élèves[146], afin de mieux comprendre le processus complexe vécu par l'élève. Six profils d'élèves, dont le raisonnement représentent, au sein de notre échantillon, une tendance ou une façon de voir les choses, vont structurer cette partie. Chaque niveau de *soi idéal lié au français* (*Haut, Intermédiaire* et *Bas*) est représenté par deux élèves sur qui l'effet a été différent. Leurs déclarations et résultats sont discutés à la lumière des « conditions pour pouvoir obtenir un effet motivationnel stimulé chez l'apprenant » (Dörnyei & Kubanyiova, 2014 : 10-11)[147]. Dans ces profils d'élèves, le soutien de la famille ou des amis, condition importante, selon Dörnyei et Kubanyiova, pour développer favorablement son *soi idéal*, n'est pas spécialement commenté car les 20 élèves, qui faisaient partie des groupes d'entretiens, ont tous affirmé avoir le soutien de leurs proches en ce qui concerne l'apprentissage du français ou un séjour potentiel dans un pays francophone.

5.2.3.1 Jakob (Haut): L'élève conscient

Jakob incarne, au regard des résultats quantitatifs, l'élève représentatif du groupe *Haut*.



	Mesure 1	Mesure 2	Mesure 3	Mesure 4
Soi idéal	3,67	3,56	3,78	3,78
Efforts env.	3,40	3,20	3,20	3,40

Diagramme 17 : Moyennes générale des variables *soi idéal lié au français* et *efforts envisagés* concernant Jakob

[146] Pour un rappel des instruments de mesure quantitatif et qualitatif utilisés dans cette étude, se référer à la partie 4.3.

[147] Pour un rappel des facteurs (Dörnyei & Kubanyiova, 2014), se référer à la partie 3.2.4

Les réponses de Jakob aux quatre questionnaires à questions fermées ont oscillé, comme le montre le diagramme ci-dessus, entre 3 et 4[148]. Cela démontre que, déjà au début de l'intervention, Jakob a une image de lui-même en tant qu'utilisateur du français dans l'avenir suffisamment détaillée et vivante pour lui donner envie de la rendre réelle. Ces résultats quantitatifs correspondent aux réponses de Jakob dans les questionnaires à questions ouvertes et lors des entretiens. Lors du premier entretien, il disait par exemple :

Jakob : « Je peux m'imaginer partir pour la France, étudier là-bas[149]. »

Ses réponses aux quatre questionnaires à questions fermées sont homogènes et dessinent le portrait d'un élève qui voit clairement de quelles façons étudier la langue française pourrait être un avantage personnel. Les résultats des questions concernant la variable *efforts envisagés* complètent ce portrait puisque, même si le niveau d'*efforts envisagés* est un peu plus faible que celui de *soi idéal lié au français*, les réponses de Jakob montrent une envie d'investir concrètement du temps et de l'énergie dans cette matière.

Les données qualitatives renvoient exactement la même image que celle illustrée par le diagramme 17 (5.2.3.1) puisque, durant les entretiens, Jakob exprime le fait que maîtriser parfaitement la langue française serait un avantage pour lui et qu'il est prêt à investir du temps et du travail pour y parvenir. Il parle de la maîtrise du français un jour comme d'un but déjà fixé :

Jakob : « C'est un but pour moi de pouvoir parler français. »[150].

Il dit également avoir une facilité pour les langues étrangères, ce qui joue certainement un rôle positif dans ce processus d'apprentissage du langage.

Jakob a été, dés la première activité et régulièrement ensuite, intéressé et positif envers le processus de visualisation. Il a immédiatement établi une connexion entre ce processus et la possibilité de stimuler une envie d'apprendre le français et de découvrir différentes cultures francophones.

---

[148] Rappel : L'échelle de Likert utilisée dans ce questionnaire est à quatre niveaux: 1 étant la réponse symbolisant un niveau de *soi idéal lié au français* faible alors que 4 symbolise un niveau de *soi idéal lié au français* fort.

[149] **Jakob**: *Jag kan tänka mig åka till Frankrike, studera där.*

[150] **Jakob**: *Det känns som ett mål att kunna prata franska.*

Jakob : « Si l'on peut se voir parler le français, le but de continuer à apprendre le français devient encore plus important.[151] »

Jakob : « Rencontrer des gens dans le monde entier et apprendre comment ils vivent est quelque chose que j'aimerais.[152] »

Jakob associe également les différentes activités avec des stratégies qui lui permettront d'avancer dans son apprentissage de la langue. Il est pleinement conscient que c'est lui le moteur de l'apprentissage et est d'avis que ces trois activités, chacune à sa façon, lui ont donné la possibilité de réfléchir à sa motivation pour l'apprentissage du français.

Jakob : « C'est comme un challenge loin des livres.[153] » (cyberenquête)

Jakob : « Si on comprend quelques mots, peut-être peut-on construire une phrase et alors, c'est plus simple et cela peut motiver pour le français, qu'on puisse apprendre à lire ce genre de textes.[154] » (Forum en ligne)

Un autre aspect intéressant dans le récit de Jakob, qui renvoie d'ailleurs aux résultats d'A. Henry,[155] est qu'il semble jongler sans difficulté aucune entre son *soi idéal lié au français* et celui *lié à l'anglais*. En effet, il fait souvent, au cours des entretiens, référence aux stratégies utilisées lors de son apprentissage de l'anglais (où il est arrivé plus loin qu'en français au moment des entretiens) en créant des parallèles possibles et avantageux entre l'apprentissage des deux langues.

Jakob : « Le français est une langue importante dans le monde et l'utiliser sur Internet… J'ai en tous cas appris beaucoup comme ça en anglais. Si on ne sait

---

[151] **Jakob**: *Om man kan se sig själv skulle det kunna vara ett större mål att fortsätta lära sig ett språk.*

[152] **Jakob**: *Att få träffa folk runt om i världen och lära sig hur de lever är något som jag skulle uppskatta.*

[153] **Jakob**: *Det är som en ny utmaning utanför böckerna.*

[154] **Jakob**: *Om man snappar upp några ord kanske man kan bilda någon mening, då blir det lättare och sedan kan man använda det som motivation för franskan att man vill lära sig att kunna läsa det här.*

[155] Rappel: Henry (2013) parvient à la conclusion que certains élèves parviennent à gérer plusieurs *sois idéaux lié aux langues étrangères* alors que d'autres élèves semblent être dérangés lorsque les *sois idéaux* coexistent. Pour plus de détails, relire la partie 3.2.5

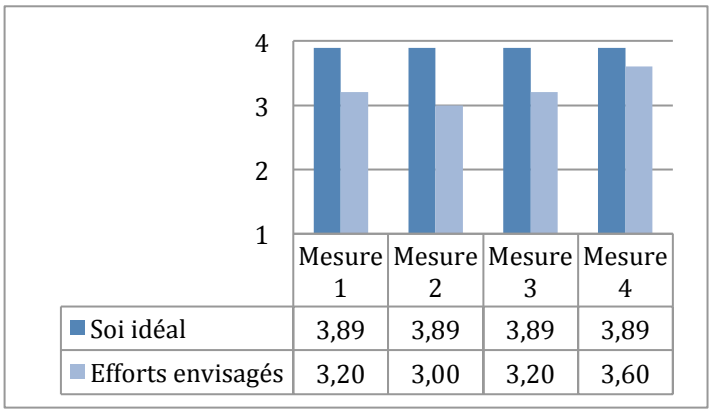
pas exactement, on peut poser des questions simples que l'on maîtrise en français et en continuant à poser des questions, on peut s'améliorer et l'utiliser après dans le monde. (Forum en ligne)

Jakob : « (C'est important) de l' (le français) intégrer à sa vie comme par exemple l'anglais. [156]»

On constate donc, en ce qui concerne Jakob, que toutes les conditions définies par Dörnyei sont remplies et qu'il possède en plus cette capacité à profiter de ses connaissances d'autres langues pour établir des parallèles et instaurer des stratégies d'apprentissage personnelles et efficaces. Ceci confirme donc qu'un élève ayant ce profil profitera de ce genre d'activités pédagogiques qui l'aideront à solidifier les bases d'un *soi idéal lié au français* et à stimuler la visualisation afin de donner à l'élève un maximum de stimulation motivationnelle.

5.2.3.2 Johanna (Haut): L'élève disciplinée

Les données quantitatives concernant les réponses de Johanna dessinent, comme Jakob, l'image caractéristique d'une élève du niveau *Haut.*



	Mesure 1	Mesure 2	Mesure 3	Mesure 4
Soi idéal	3,89	3,89	3,89	3,89
Efforts envisagés	3,20	3,00	3,20	3,60

Diagramme 18 : Moyennes générales des variables *soi idéal lié au français* et *efforts envisagés* concernant Johanna

[156] **Jakob**: *Att man lägger in det (franska ämnet) mer i ens liv som t.ex. engelska.*

Les réponses de Johanna dans les quatre questionnaires à questions fermées oscillent, comme le montre le diagramme 18, entre 3 et 4 et montrent une élève ayant une attitude générale positive envers le français. On peut cependant noter que le niveau d'*efforts envisagés* est plus faible que celui de Jakob au cours de l'intervention pour terminer à un niveau plus fort lors de la dernière mesure, ce qui semble très positif.

Dès notre premier entretien, Johanna me dit son projet de maîtriser un jour le français à un haut niveau :

Johanna : « Un jour, je maîtriserai cette langue. »[157]

Ce qui diffère entre le profil d'élève comme Jakob et celui de Johanna, est la conscience active de l'élève relatif au processus motivationnel. Jakob et Johanna ont, d'après les données quantitatives un profil assez similaire, ce qui les a placé, avec raison, dans le même groupe de niveau de *soi idéal lié au français*. Cependant, si le souhait d'atteindre un bon niveau de français et une curiosité vers le monde francophone est le même, le lien bâti entre la vision et la réalité diffère. Lors du premier entretien, c'est à dire après la rédaction du texte « Mon job de rêve dans un pays francophone ! », Johanna me dit ne jamais auparavant avoir réfléchi à ce que la matière « français » pourrait lui apporter personnellement. Apparemment, la motivation d'être une élève qui réussit suffisait à la motiver, ce qui semble être souligné par un niveau plus faible d'envie d'investissement personnel pour la matière « français ». Dans le dernier questionnaire à questions ouvertes (rempli après le travail avec la cyberenquête), j'ai demandé aux élèves si ce travail fait ensemble au long du semestre leur avait donné (ou pas) envie de s'investir plus de travail dans la matière « français ».

Johanna : « C'est possible de vouloir investir plus de temps pour le français puisqu'on a (après le travail avec les activités) une image plus personnelle de la France et l'on comprend que ce n'est pas seulement une matière inutile pour laquelle il faut travailler à l'école. On a du français (à l'école) pour atteindre un but. »[158]

---

[157] **Johanna**: *Jag ska kunna språket en dag…*

[158] **Johanna**: *Man kan nog vilja lägga mer tid på franska för man får en mer personlig bild av Frankrike och förstår att det inte bara är ett oanvändbart ämne att plugga av i skolan. Det är till för att nå ett ändamål.*

Le processus de visualisation permettant aux élèves de confirmer ou dessiner plus précisément une image d'eux-mêmes en tant qu'utilisateur de français dans l'avenir semble avoir, pour Johanna, fonctionné comme une prime. Elle exprime, au fil des entretiens, une prise de conscience du rôle actif que le français pourrait jouer dans sa vie. Ce qui pourrait l'encourager à investir plus de temps et de travail pour le français.

Johanna : « Ce serait même chouette de rencontrer un ado français maintenant qu'on a réalisé qu'ils existaient pour de vrai !! »[159] (QQO après le travail sur le forum en ligne)

On remarque, au fil des entretiens, que la matière, ce qui était loin d'être une évidence au début, est liée petit à petit aux projets divers et aux intérêts actuels de Johanna.

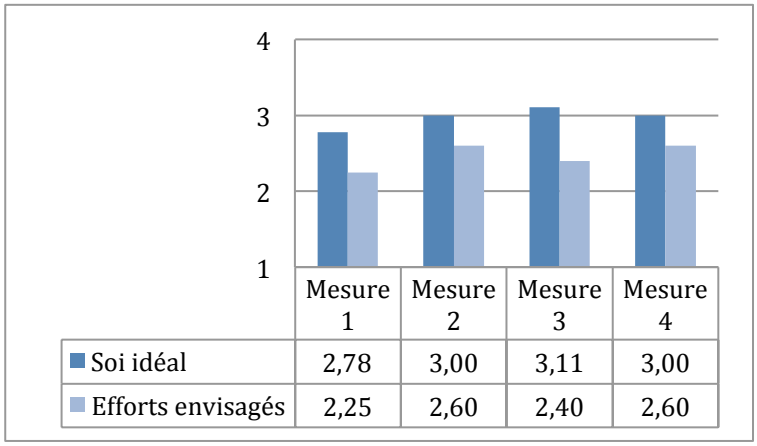
Le profil d'élèves comme Johanna est important. Il montre que l'élève peut, dans l'absolu (questionnaire à questions fermées) exprimer l'envie de maîtriser une langue à un niveau important et de l'intérêt pour d'autres cultures, sans vraiment avoir consciemment lié ces envies à des projets personnels. Cette motivation est ce que certains chercheurs ont nommé *motivation extrinsèque* ou *instrumentale* et qui décrit une motivation liée à des facteurs extérieurs à l'individu (Deci & Ryan, Gardner). Dans le cas de Johanna, il semble que le cadre scolaire et l'attente d'un sérieux de sa part en tant qu'élève (de sa famille, des amis, de la société ou autres, nous ne le savons pas) a suffi à lui donner suffisamment de motivation pour poursuivre ses études du français avec intérêt. Le professeur de langues, en introduisant dans la pratique de classe des activités qui mettent l'élève en situation active d'utilisation de la langue (présente ou future), va permettre à ce groupe d'élèves de parvenir à une visualisation personnelle qui va leur offrir une stimulation sur un plus long terme puisqu'elle, si elle est stimulée régulièrement lors de l'apprentissage, sera liée à un parcours et des envies individuels (Hadfield & Dörnyei, 2013). Les critères définis par Dörnyei (3.2.4) ne correspondent pas au profil de Johanna au début de l'intervention mais totalement à la fin.

---

[159] **Johanna**: *Det skulle även vara kul att träffa någon fransk ungdom och man kom på att de verkligen fanns!!*

5.2.3.3 Ian (Intermédiaire): L'élève suiveur

En observant les données issues des réponses de Ian aux questionnaires à questions fermées, on constate que les réponses se situent régulièrement autour de la réponse 3 avec quelques réponses 2.



	Mesure 1	Mesure 2	Mesure 3	Mesure 4
Soi idéal	2,78	3,00	3,11	3,00
Efforts envisagés	2,25	2,60	2,40	2,60

Diagramme 19 : Moyennes générales des variables *soi idéal lié au français* et *efforts envisagés* concernant Ian

Ian représente, comme le montre le diagramme 19, un élève caractéristique du niveau de *Soi Idéal lié au français Intermédiaire*. Son niveau de *soi idéal lié au français* connait, au fil des trois premières mesures, une petite croissance qui est freinée lors de la troisième activité. L'évolution de son niveau d'*efforts envisagés* dessine un parcours vallonné qui augmente légèrement entre la première et la deuxième mesure, pour ensuite décroître légèrement après la troisième mesure et reprendre un peu de vigueur lors de la dernière mesure.

Lors de l'entretien qui a suivi le travail avec le texte stimulateur, Ian semble avoir une image générale du français positive :

Ian : « Ce serait cool de parler couramment français ». [160]

[160] **Ian**: *Det skulle vara häftigt (att kunna flytande franska).*

Cependant, régulièrement pendant l'entretien, il revient sur le fait que tout ce dont je leur parle (parler couramment une langue, vivre dans un pays étranger, rencontrer de nouvelles personnes, etc.) serait extrêmement plus facile si cela pouvait être fait en anglais. Lorsque je leur demande s'ils s'imaginent souvent dans une situation concrète lorsqu'ils apprennent une langue étrangère, Ian me répond :

Ian : « Oui mais en anglais…parce que l'on peut parler avec tout le monde dans le monde entier. »[161]

Comme Jakob, l'anglais est souvent présent dans nos discussions, mais alors que l'anglais représentait un pont et une inspiration pour Jakob, il représente plutôt un blocage pour Ian. Celui-ci semble comparer les deux langues comme deux adversaires où l'une a le devoir de remporter la victoire sur l'autre. Une cohabitation ne semble pas imaginable pour Ian. La supériorité de l'anglais semble, comme le souligne Henry (2012), agir comme un filtre qui freine l'envie de s'investir dans l'apprentissage du français.

Ian ne considère pas que les activités ont changé sa vision du français et le rôle qu'aura le français dans sa vie future mais il exprime un avis positif sur les activités qui ont, selon lui, aidé à rendre le français plus réel et qui possède un potentiel motivationnel.

Ian : « C'était un exercice comme les autres. Mais ça se sent qu'on parle avec quelqu'un d'une façon différente que lorsqu'on écrit dans le cahier. »[162] (Forum en ligne)

Ian : « Je crois que ces exercices ont rendu le français plus utile pour moi. »[163] (Bilan des 3 activités)

Le profil d'Ian a certains points communs avec celui de Johanna, qui certes a une vision plus positive de la langue et des cultures francophones mais qui n'a pourtant pas crée de liens avec son propre projet de vie (même imaginaire). Chez

---

[161] **Ian**: *Ja men med engelska… för man kan prata med alla i världen.*

[162] **Ian**: *Det var som vilken uppgift som helst. Men det känns att man pratar med någon på ett annat sätt istället för att bara skriva i boken.*

[163] **Ian**: *Jag tror att dessa uppgifter har gjort franskan nyttigare för mig.*

Johanna, cela s'expliquait par une non-conscience du lien entre la matière et du monde d'aujourd'hui qui l'entoure. Chez Ian, la langue anglaise semble jouer un rôle de filtre qui déprécie le rôle que pourrait jouer le français dans ses projets d'avenir. Intéressant, alors qu'Ian constate un début d'effet des activités sur son image du français, serait de voir si une utilisation régulière et continue de ce genre d'activités pédagogiques en classe de français pourrait réduire l'effet « filtre » de la langue anglaise afin de permettre à l'élève d'utiliser leur potentiel motivationnel au maximum. Les conditions définies par Dörnyei pourraient donc correspondre au profil de Ian si celui-ci permettait au français de prendre une place au côté de l'anglais. Aujourd'hui, ce n'est pas le cas.

5.2.3.4 Hedda (Intermédiaire): L'élève révoltée

Si l'on observe les réponses d'Hedda aux questionnaires à questions fermées remplis tout au long du semestre, l'image obtenue est assez hétéroclite avec des réponses variant entre 1 et 3. Le niveau de *soi idéal lié au français* d'Hedda varie entre les réponses 2 et 3, ce qui est intéressant puisque cela montre un balancement autour de la limite « positionnement positif – négatif».

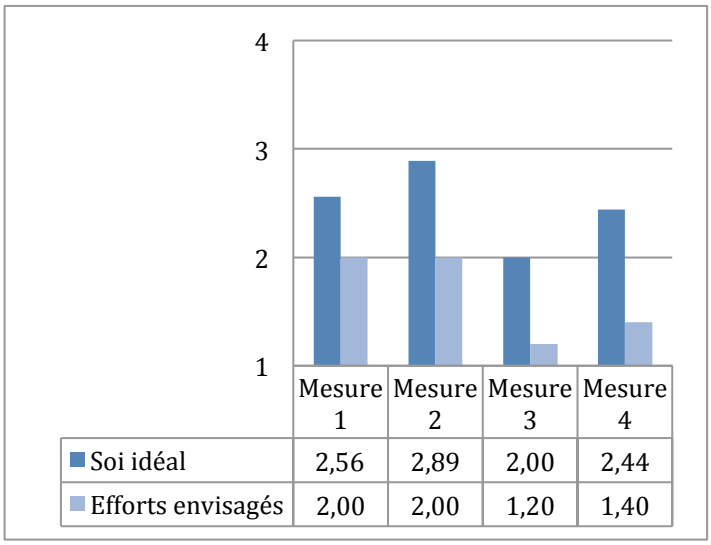


Diagramme 20 : Moyennes générales des variables *soi idéal lié au français* et *efforts envisagés* concernant Hedda

Dans un cas comme Hedda, où les données quantitatives donnent un profil aussi irrégulier, il est vraiment important d'avoir également accès aux données qualitatives pour pouvoir mieux cerner sa façon de penser. Le diagramme 20 montre un niveau de *soi idéal lié au français* et *d'efforts envisagés* fluctuant et suivant la même évolution. Si le niveau de *soi idéal lié au français* croît légèrement entre la première et la deuxième mesure, il baisse lors de la troisième pour remonter très légèrement lors de la dernière mesure. Le niveau d'efforts envisagés reste faible même s'il connaît, lui aussi, les mêmes fluctuations.

Dès notre entretien qui a suivi la première activité, Hedda exprime un désir de mieux maîtriser la langue française et une envie de l'utiliser dans l'avenir mais une profonde répulsion à l'idée de fournir des efforts pour y parvenir.

Hedda : « Je n'ai pas vraiment envie de fournir d'efforts pour devenir suffisamment forte pour que cela (= ce qu'elle a décrit dans son texte stimulateur) puisse devenir réalité. »[164]

Lorsque je lui demande l'effet qu'a eu sur elle le texte « Mon job de rêve dans un pays francophone ! », sa réponse fut la suivante :

Hedda : « C'est comme « Oh, ce serait génial si cela se passait pour de vrai ! » mais je ne ferai pas d'efforts pour y arriver.[165] » (Texte stimulateur)

Il y a donc chez Hedda une vision positive du français en général et l'envie d'être capable de vivre des choses grâce à l'utilisation de cette langue mais cette vision ne semble pas suffire pour donner envie à l'élève de fournir un effort afin de changer cette vision en projet personnel.

Si l'on se réfère aux conditions de réussite définies par Dörnyei, il semble qu'Hedda ait bien développé un *soi idéal lié au français*, que cette vision soit positive et sa réalisation désirée mais elle semble au moment des entretiens trop éloignée du *soi actuel lié au français* pour parvenir à changer la vision en efforts concrets. Cet écart diminue la plausibilité de la réalisation de la vision, ce qui affaiblit le potentiel motivationnel des activités.

---

[164] **Hedda** : *Jag har inte så mycket ork för att liksom bli så duktig så att jag skulle kunna det (dvs. kunna genomföra det som står i min text).*

[165] **Hedda**: *Det är typ « Oj, vad kul om det kunde hända » men det är ingenting man riktigt skulle kämpa för.*

Il est cependant important de noter qu'Hedda est active dans sa réalisation des activités et qu'elle essaie d'en tirer un maximum de motivation. Après le travail sur le forum, qu'elle considère comme une activité pédagogique potentiellement motivante, elle porte un regard critique sur le fait que l'activité ne permette pas d'aller encore plus loin, de discuter vraiment, à l'aide d'un *chat* par exemple, avec les adolescents francophones.

Hedda : « J'aimerais communiquer avec quelqu'un ou quelques ados mais pour qu'on puisse parler ensemble, pas simplement écrire quelque chose[166]. » (Forum en ligne)

Mais il y a chez Hedda un frein, clairement exprimé, que représente le retard linguistique qui l'empêche de profiter des activités au maximum.

Hedda : « C'était comme n'importe quel exercice de français. La langue ne venait pas et je ne savais pas ce que je devais écrire. Le même sentiment que d'habitude.[167] » (Forum en ligne)

L'aspect linguistique, qui a été discuté précédemment dans ce texte (4.1.1), est un aspect important à prendre en compte lors de l'introduction d'activités stimulant certes le *soi idéal lié au français* mais qui demande également un niveau minimum en langue cible. Hedda exprime une frustration de vouloir participer activement aux activités proposées mais d'en être plus ou moins mise à l'écart du fait de son niveau faible en français. Il est donc indispensable de préparer les élèves avant le début des activités afin que la langue ne bloque pas le potentiel motivationnel des activités. Dans le cas de Hedda, les activités ont finalement eu l'effet bénéfique de placer la matière « français » dans un contexte plus réel, plus proche de sa réalité.

Hedda : « J'avais le sentiment de faire quelque chose qui avait du sens. »[168]

---

[166] **Hedda**: *Jag skulle vilja skriva med någon eller några, så att man får prata med människor, inte bara skriva någonting.*

[167] **Hedda**: *Det kändes som en vanlig fransk uppgift. Jag hade inte något flyt och visste inte vad jag skulle skriva. Det kändes som vanligt.*

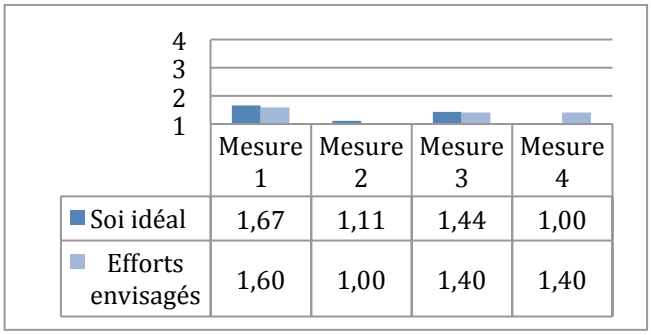
[168] **Hedda**: *Det kändes som att jag gjorde något betydelsefullt.*

Hedda : « On a travaillé tellement différemment (avec les activités) qu'on a maintenant une autre façon de voir les choses… On a essayé d'utiliser le français librement… de prendre le français que l'on maîtrise et faire quelque chose avec, ça c'est positif. On apprend à tenir sur nos propres jambes. »[169]

Là aussi, comme pour Ian, il aurait été intéressant de poursuivre le travail pédagogique en continuant l'utilisation d'activités permettant de stimuler le *soi idéal lié au français* en tenant compte du niveau linguistique de l'élève, voire même proposer régulièrement des activités à réaliser dans la langue maternelle des élèves afin que l'effet sur le *soi idéal lié au français* ne soit pas anéanti par les faiblesses linguistiques de l'élève. Ceci permettrait peut-être d'observer un effet plus important et plus durable.

5.2.3.5 Andreas (Bas): L'élève déjà parti

Andreas correspond, à la lecture des données quantitatives, à l'élève représentatif pour le groupe de niveau de *soi idéal lié au français Bas*. Ses réponses aux questionnaires à questions fermées oscillent entre 1 et 2. Cela indique un faible niveau de *soi idéal lié au français* et *d'efforts envisagés* pour améliorer son français.



	Mesure 1	Mesure 2	Mesure 3	Mesure 4
Soi idéal	1,67	1,11	1,44	1,00
Efforts envisagés	1,60	1,00	1,40	1,40

Diagramme 21 : Moyennes générales des variables *soi idéal lié au français* et *efforts envisagés* concernant Andreas

[169] **Hedda**: *Vi har jobbat på ett sådant annorlunda sätt att vi får en annan syn på det… Vi har fått smaka på att använda franska i en friare hand… Ta det franska vi kan och göra något med det. Så det är positivt. Man lär ju sig att stå på egna ben.*

Le diagramme 21 illustre un niveau très bas de *soi idéal lié au français*, parfois même un niveau au plus bas possible de l'échelle utilisée dans le questionnaire à questions fermées. Intéressant chez Andreas est le fait que le niveau d'efforts envisagés, contrairement aux autres élèves, n'est pas beaucoup plus faible que celui de soi idéal lié au français. Il lui est même supérieur lors de la quatrième mesure. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que, même si Andreas ne se projette absolument pas comme futur utilisateur de la langue française dans l'avenir, il ressent tout de même un devoir de fournir un minimum de travail pour réussir son parcours scolaire.

Andreas exprime dès nos premiers entretiens un manque d'intérêt pour tout ce qui touche à la matière français.[170] La première activité, la rédaction du texte stimulateur, n'a pas eu d'effet motivationnel car la situation décrite par l'élève dans le texte ne correspond pas aux projets personnels de l'élève, qui a simplement choisi une situation au hasard.[171] Les recherches sur le *soi* expriment clairement l'importance de créer une vision plausible, souhaitée et détaillée si l'on souhaite obtenir un résultat qui mène à un changement (dans notre cas, plus d'efforts investis dans la matière « français). Dans le cas d'Andreas, il est difficile d'attendre un effet positif puisque l'élève ne s'engage ni émotionnellement, ni cognitivement dans aucune des activités.

Andreas : « Les autres travaillaient donc je n'avais pas besoin de me fatiguer. »[172] (Cyberenquête)

Andreas : « Je ne l'ai pas pris sérieusement. (l'=le travail)»[173] (forum en ligne)

Andréas : « Je n'aime pas le français. C'est inutile le français. »[174]

---

[170] **Andreas**: « Je trouve que le français est assez ennuyeux. » (*Jag tycker att franska är ganska tråkigt.)*

[171] **Andreas**: « C'est la seule chose que j'ai trouvée » (*Det var det enda jag kom på.)*

[172] **Andreas**: *De andra jobbade så jag behövde inte göra så mycket.*

[173] **Andreas**: *Jag tog inte det på allvar.*

[174] **Andreas**: *Jag gillar inte franska. Det är onödigt med franska.*

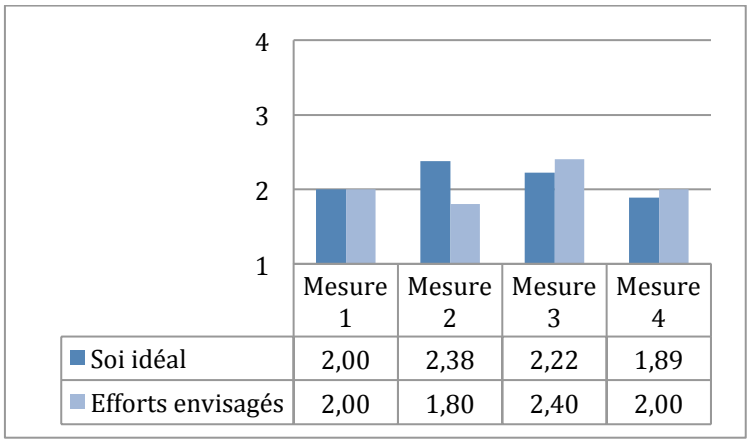
Le profil d'élève comme Andreas pose la question de savoir s'il existe un niveau de non-intérêt ou de lassitude qui ferme hermétiquement toute tentative de stimulation du *soi idéal lié au français*. Lorsque je lui demande, au cours des différents entretiens, si l'activité aurait, avec des changements, pu avoir un effet sur sa motivation ou son engagement ou bien si d'autres activités, d'autre sujets ou d'autres méthodes d'enseignement aurait pu avoir un effet sur le regard qu'il porte au français et à sa motivation, sa réponse fut constamment négative.

Pourtant, Andreas reconnaît l'importance de l'utilisation d'activités « réelles », c'est à dire une activité authentique qui permette à l'élève de communiquer vraiment avec des francophones. Il apprécie également l'aspect créatif des activités, même s'il a du mal à s'investir et à travailler sérieusement avec elles.

Le profil d'élève comme Andreas ne correspond à aucune des conditions définies par Dörnyei et ce constat soulève un potentiel de recherche important. En effet, comment aider ces élèves qui ne se sentent pas concernés par le contenu des cours? Comment leur donner envie de découvrir une langue et tous les aspects culturels qui s'y attachent ? Serait-ce suffisant d'introduire ce genre d'activités dès le début des études de français comme le proposent certains élèves lors de l'entretien final? Cette introduction précoce des activités permettrait-il d'enrayer cette évolution motivationnelle décroissante, qui dans le cas d'Andreas et d'Hedda semble se renforcer au fur et à mesure que leur niveau de langue baisse? Des réponses à ces questions permettraient au personnel pédagogique de mieux aider les élèves qui, comme Andreas, refusent tout effort.

5.2.3.6 Sibel (Bas): L'élève dynamisée

Au début de l'intervention, le niveau de *soi idéal lié au français* de Sibel est assez faible ainsi que le niveau *d'efforts envisagés* pour améliorer son français. Ses réponses aux questionnaires à questions fermées varient majoritairement entre 1 et 2 même si quelques réponses correspondent au niveau 3. Sibel a donc été placé dans le groupe de niveau de *Soi Idéal lié au français Bas*.



	Mesure 1	Mesure 2	Mesure 3	Mesure 4
Soi idéal	2,00	2,38	2,22	1,89
Efforts envisagés	2,00	1,80	2,40	2,00

Diagramme 22 : Moyennes générales des variables *soi idéal lié au français* et *efforts envisagés* concernant Sibel

Le diagramme 22 montre que, comme Andreas, le niveau *d'efforts envisagés* dépasse, lors de la troisième et la quatrième mesure, le niveau de *soi idéal lié au français*. Là aussi, on pourrait imaginer que pour Sibel, qui est une élève plus forte dans les autres matières qu'en français, la volonté de réussir son parcours scolaire pèse sur les efforts qu'elle est prête à investir en français.

Lors de l'entretien qui a suivi le travail sur le texte stimulateur, Sibel raconte la difficulté éprouvée pour trouver une situation à décrire, le fait de séjourner dans un pays francophone lui étant assez étranger.[175] Elle affirme cependant, sans vraiment en connaître la raison, souhaiter la réalisation de ce qu'elle a imaginé dans son texte.[176]

Lorsque nous abordons l'effet motivationnel de cette première activité, la réponse de Sibel montre qu'un processus est enclenché.

---

[175] **Sibel** : *Jag tycker att det var ganska svårt att komma på…jag kan inte tänka mig själv liksom…och prata franska och så…*

[176] **Sibel**: *Ja, jag vet inte varför riktigt, det skulle kännas bra…*

Sibel : « Avant, je ne savais pas vraiment pourquoi j'allais en français presque… Cela semblait inutile… mais si on fait comme ça, alors on comprend pourquoi c'est bien de connaître (le français). »[177]

Pour la première fois, Sibel a établi un lien concret entre sa vie, ses rêves, ses projets et la matière « français ». L'effet motivationnel est palpable directement après la rédaction du texte. A ce moment de l'intervention, la vision est encore étroitement liée à l'imaginaire, c'est à dire une situation envisageable dans un futur assez lointain et assez diffus. Après la deuxième et la troisième activité, les possibilités concrètes d'utiliser le français ont stimulé la motivation de Sibel en plaçant la matière dans un contexte extrêmement concret.

Sibel : « Maintenant, on sait qu'il y a vraiment des personnes françaises de notre âge qui ont les mêmes intérêts. »[178] (Forum en ligne)

Sibel : « J'ai le sentiment que (le français) est plus vivant, que c'est plus « pour de vrai » ».[179] (Cyberenquête)

Le changement de regard d'une simple matière d'école, devenue une langue parlée par de nombreux adolescents qui ont des choses en commun avec Sibel a eu un effet important sur sa motivation pour le français. Le fait de se rendre compte que sa vision pourrait un jour devenir réalité a renforcé son *soi idéal lié au français* et a donné envie de poursuivre les efforts.

Sibel : « Avant, le français était ma dernière priorité mais maintenant, j'ai l'impression que je pense que c'est un peu plus important. Ma vision des choses a peut-être tout simplement changé. »[180]

Le profil d'élève comme Sibel montre que le processus de visualisation est un aspect important de la motivation des élèves et que le nombre d'élèves qui n'ont jamais fait de lien direct entre les connaissances enseignées dans un cours à

---

[177] **Sibel**: *Förut, …i alla fall jag visste inte riktigt varför jag gick på franskan nästan…det kändes som liksom ingen idé…att kunna det men om man gör såhär så märks det att det kan vara bra att kunna det.*

[178] **Sibel**: *För nu märkte man att det verkligen fanns […] franska personer i vår ålder som hade samma intresse.*

[179] **Sibel:** *Det (franska) känns mer levande, det känns mer på riktigt*

[180] **Sibel**: *Förut prioriterade jag franskan sist av allting men nu känns det som om jag tycker att det är lite viktigare. Jag kanske har fått en annan uppfattning bara.*

l'école et leur vie future est peut-être plus important que nous ne le pensons. Si nous observons les critères définis par Dörnyei pour obtenir un effet motivationnel maximum, on se rend compte qu'aucun des critères ne correspond à Sibel au début de l'intervention. Cependant, les résultats qualitatifs montrent que Sibel, au fil de l'intervention, a pris conscience d'un lien possible entre cette matière qu'elle n'appréciait pas vraiment et ses projets personnels. Même si les résultats quantitatifs ne montrent pas de changement positif, entendre l'élève dire qu'elle se sent motivée et qu'elle donne à la matière une importance plus grande après l'intervention est déjà un résultat positif. Comme pour Johanna, les critères définis par Dörnyei ne correspondent pas au profil de Sibel au début de l'intervention. Il est cependant certain qu'un processus lié au *soi idéal lié au français* est déclenché.

Il est donc important de s'assurer, en tant qu'enseignant, que chaque élève a bien eu la possibilité de stimuler régulièrement une vision de lui-même en train d'utiliser la langue cible. Cependant, il faut garder à l'esprit, et le diagramme 22 le montre bien, que, même si un processus a été enclenché et que l'élève parle d'un changement dans sa façon de considérer la matière « français » et le travail qui y est demandé, un certain temps semble nécessaire avant de pouvoir sentir des effets mesurables quantitativement.

5.2.3.7 Bilan des portraits

Les critères définis par Dörnyei (3.2.4) ont ici été une grille de lecture efficace pour analyser et mettre en parallèle les portraits quantitatifs et qualitatifs des cas d'élèves présentés dans ce chapitre. Ces portraits ont établi une corrélation étroite entre ces critères et l'effet des activités sur le *soi idéal lié au français*. En effet, les élèves chez qui les conditions sont en majeure partie respectées, sont également ceux qui profitent pleinement des avantages proposées par les activités, ce sont eux qui ressentent combien le lien entre la matière « français » et leur vie future gagne à être fort et ils sont aussi ceux qui sont prêts à faire des efforts pour atteindre leur but. Cependant, l'étude montre que le fait de vouloir réussir ses études permet également à certains élèves de trouver une motivation à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ces profils d'élèves ont également démontré que certains filtres pouvaient parfois entraver le processus et bloquer le potentiel motivationnel des activités. Que ce soit le niveau faible dans la langue cible pour Hedda ou la comparaison avec une langue anglaise omniprésente et mieux maîtrisée pour Ian, il est important pour

le personnel pédagogique de prendre ces filtres en considération dans leur pratique de classe.

Il est, pour finir, important de continuer à étudier les méthodes à utiliser pour motiver ceux qui, comme Andreas, semblent avoir pris en dégoût tout ce qui est lié au français, même si le profil d'élève comme Sibel nous montre qu'un niveau de *soi idéal lié au français* faible peut être expliqué par le fait que personne n'ait jamais aidé l'élève à comprendre le lien qui lie la matière et la vie future de l'élève.

5.3 Bilan du chapitre 5

Le but du chapitre 5 était de présenter l'analyse des données ainsi que les résultats obtenus grâce à la triangulation des données quantitatives et qualitatives. Celles-ci ont été recueillies à l'aide de trois instruments de mesure différents : un questionnaire à questions fermées pour les données quantitatives et un questionnaire à questions ouvertes et des entretiens semi-structurés pour les données qualitatives.

Les résultats les plus importants sont présentés ci-dessous :

- Le niveau de soi idéal lié au français a été plus intensément stimulé (positivement et négativement) dans les groupes participant à l'intervention que dans le groupe contrôle. (Données quantitatives)
- Les activités ont positivement changé le regard sur le français (la matière à l'école ou le français en général dans la vie présente ou future des élèves) de la majorité des élèves. (Données qualitatives)
- Le *soi idéal lié au français* se renforce dans la classe de Mia alors qu'il est affaibli au fil des activités dans la classe d'Emelie. (Données quantitatives confirmées par les données qualitatives)
- La différence entre le niveau de *soi idéal lié au français* des deux classes se situe au niveau du groupe *Bas* puisque seuls ces deux groupes connaissent une évolution différente du niveau de *soi idéal lié au français*. (Données quantitatives confirmées par les données qualitatives)
- Il existe une très forte corrélation entre les deux variables *soi idéal lié au français* et *efforts envisagés.* (Données quantitatives)

- L'authenticité des activités, leur lien direct avec le monde francophone actuel et la prise de conscience de l'existence d'adolescents francophones qui leur ressemblent et avec qui ils peuvent échanger sont ce qui a stimulé le plus chez les élèves leur vision en tant qu'utilisateur futur de français.
- Le sentiment d'un trop grand retard linguistique et un *soi idéal lié au français* trop éloigné du *soi futur* de l'élève sont les deux facteurs qui expliquent principalement un effet négatif sur le *soi idéal lié au français* des élèves participant à cette étude.

6 Conclusion et perspectives

Les chapitres précédents nous ont permis, après avoir inséré notre étude dans un contexte sociétal et pédagogique suédois, de découvrir son design, son déroulement et ses résultats. La baisse d'effectif des élèves apprenant les langues étrangères (autre que l'anglais) entre la 7ème (13 ans) et la 9ème (15 ans) d'environ 20% chaque année et la domination de la langue anglaise face aux autres langues étrangères dans le quotidien des jeunes Suédois, sont deux exemples qui illustrent les difficultés rencontrées en Suède pour parvenir à atteindre le but de deux langues étrangères maîtrisées par tous ses citoyens rêvé par l'Union Européenne. Donner envie aux jeunes Suédois de découvrir d'autres langues que l'anglais et de fournir les efforts nécessaires pour maîtriser plusieurs langues ne peut être uniquement du ressort de l'éducation nationale mais la revue de littérature nous a convaincue qu'un travail pédagogique autour de la motivation en général, et du *soi idéal lié à une langue étrangère* en particulier, permettait à l'apprenant de mieux prendre conscience du lien (réel ou potentiel) qui le lie à la connaissance du français et du potentiel motivationnel que cela peut jouer si le *soi idéal* est vécu par l'apprenant comme plausible et souhaitable. Cette étude empirique mixte, en analysant l'effet qu'ont eu trois activités pédagogiques dans deux classes d'intervention, a introduit les résultats scientifiques obtenus par d'autres chercheurs, comme Z. Dörnyei et ses collaborateurs, dans un contexte scolaire suédois et d'apprentissage de la langue française. Les résultats obtenus par cette étude ouvrent un horizon pédagogique qui mérite discussion. C'est ce que cette partie se propose de faire.

6.1 Conclusion

6.1.1 Point de départ et but de la thèse

Ce projet de recherche n'aurait pas existé sans la frustration d'une professeur de français de voir un certains nombres d'élèves ayant la capacité de réussir leur apprentissage du français mais ne souhaitant pas fournir les efforts nécessaires pour améliorer leurs compétences en français, abandonner et accepter un échec scolaire dans cette matière.

Lotta : « Je ne pense pas que cela arrivera un jour… que j'aille dans un pays francophone et que je parle français. Je n'ai pas l'intérêt nécessaire pour arriver à ce niveau. Dans ce cas, ce serait, genre, en anglais mais pas en français. »[181]

L'objectif général de ce travail était d'analyser la possibilité d'un professeur de langues étrangères, au travers d'activités proposées aux élèves, d'influencer le niveau de motivation de ses élèves. Nous avons donc proposé trois activités pédagogiques, dont le but était de stimuler le *soi idéal lié en français*, à 45 élèves suédois de 15 ans (classe d'Emelie : N=15 et classe de Mia : N=30), et observé leurs effets sur le *soi idéal lié au français* de ces élèves et leur envie de produire les efforts nécessaires (*efforts envisagés)* pour progresser dans leur apprentissage du français.

A ces 45 élèves participant à l'intervention s'ajoute une classe contrôle (classe de Gudrun : N=14). Le niveau de *soi idéal lié au français* de ces élèves a été calculé lors de la première mesure (avant le début de l'intervention) et la dernière mesure (après la fin de l'intervention). Le but, en intégrant un groupe contrôle à l'étude, était d'avoir, à la fin de l'intervention, la possibilité de comparer le niveau de *soi idéal lié au français* des élèves ayant participé à l'intervention avec

---

[181] **Lotta**: *Jag tror inte att det kommer att hända… att jag åker i ett fransktalande land och snackar franska. Jag har inte det intresset som krävs för att komma på den nivån. I sådana fall skulle det vara typ med engelskan, inte med franskan.*

celui des élèves qui n'avaient pas travaillé avec ce genre d'activités (c'est à dire des activité qui stimulent consciemment le *soi idéal lié au français* des élèves).
La première activité (4.2.1), inspirée principalement du travail de Sampson (2012) était un texte libre, rédigé en suédois où les élèves, guidés par des questions, décrivaient une expérience choisie par eux dans un pays francophone alors qu'ils maîtrisent très bien la langue française. Le but de cette activité était de stimuler le *soi idéal lié au français* des élèves en s'imaginant dans une situation où ils utilisent la langue française naturellement dans un contexte positif pour eux.
La deuxième activité (4.2.2), inspirée principalement des travaux de Lee (2004) et Wu, Yen & Marek (2011), était un échange, grâce à un forum de discussions sur Internet, entre les élèves suédois et des adolescents francophones. Le but de cette activité étaient de donner la possibilité aux élèves suédois de se retrouver dans un contexte authentique, de rencontrer d'autres adolescents francophones pour discuter d'intérêts communs, ce qui permet de renforcer le *soi actuel lié au français* et rend le *soi idéal lié au français* plus plausible pour l'élève.
La troisième activité (4.2.3), principalement inspirée du travail de Alstaedter & Jones (2009), était une cyberenquête qui traitait, au choix, la musique, le sport, la cuisine et le tourisme francophones. Le but de cette activité était de faire découvrir aux élèves des personnalités, des aspects culturels francophones qui stimulent leur *soi actuel lié au français* et ancre un sentiment positif pour le monde francophone, ce qui peut renforcer l'envie de le découvrir encore plus et de faire des efforts afin d'améliorer les compétences linguistiques nécessaires pour cela.
La méthode utilisée dans cette étude longitudinale de 4 mois est mixte. Afin d'être capable de mieux comprendre et expliquer la complexité du processus motivationnel, les résultats des questionnaires à questions fermées (4.3.1) (N=59) ont été triangulés grâce à l'utilisation de questionnaires à questions ouvertes (4.3.2) (N=59) et à des entretiens semi-structurés menés avec des groupes focalisés (4.3.3) (N=20). La répartition des apprenants en trois groupes de niveaux de *soi idéal lié au français* (le niveau *Haut, Intermédiaire* et *Bas),* basé sur un niveau de référence mesuré avant le début de l'intervention (5.1.1), a permis d'avoir des représentants des trois niveaux de *soi idéal lié au français* dans chaque groupe focalisé. Les résultats quantitatifs sont issus d'analyses statistiques (5.1.2.1) alors que l'analyse de contenu thématique (Paillé & Muccielli, 2008, Fallery & Rodhain, 2007) a permis de traiter les résultats qualitatifs (5.1.2.2).
Passons maintenant aux résultats de cette étude (6.1.2) et aux perspectives qui en découlent (6.2).

6.1.2 Résultats principaux

6.1.2.1 L'effet obtenu par les activités

Le lien qui unit les trois activités proposées aux élèves est leur effet positif escompté sur le *soi idéal lié au français* des élèves. Afin de discerner l'effet obtenu par les activités, nous avons commencé par analyser l'effet général des activités sur le soi idéal lié au français des élèves[182] (5.2.1).

Les résultats ont montré que: [183]

- Les activités ont eu un effet quantitatif mineur sur le niveau de *soi idéal lié au français* durant les quatre mois de l'intervention puisque seule la classe de Mia connaît une évolution significative du niveau de *soi idéal lié au français* entre la première et la dernière mesure.
- Les activités ont eu un effet plus positif sur les élèves de la classe de Mia que sur ceux de la classe d'Emelie dont le niveau général reste proche du niveau de *soi idéal lié au français* de la classe de contrôle.
- Les analyses qualitatives montrent clairement un effet positif (90% des réponses sont positives) des activités dans la classe de Mia et un effet plus mitigé, mais majoritairement positif, dans la classe d'Emelie (40% des réponses attribuent un effet positif aux activités alors que 30% sont des réponses neutres).
- Les analyses qualitatives montrent également qu'aucun des élèves n'a exprimé d'avis négatif (0% des réponses) sur l'effet cumulatif des trois activités sur le *soi idéal lié au français*.
- Les arguments principaux (positifs) : Les activités les ont aidés à comprendre que le français pourrait leur être utile ailleurs qu'en classe, à mieux visionner un but personnel et stimuler une envie d'utiliser la français.
- Les arguments principaux (négatifs) ne concernent pas les activités en soi mais plutôt la relation générale de l'élève avec la matière « français »:

---

[182] Afin de pouvoir présenter des résultats solides, seuls les élèves ayant répondu aux trois instruments de mesure, c'est à dire ceux qui faisaient partie des groupes focalisés (N=20), sont pris en compte lors des résultats finaux.

[183] Pour consulter des résultats plus complets et détaillés que ceux présentés dans la synthèse, référez-vous à la partie 5.2.

Les activités n'ont pas eu d'effet positif car le *soi idéal* (général) de l'élève est trop éloigné d'un *soi idéal lié au français* pour que celui-ci puisse être considéré comme plausible.

Ensuite, l'effet provoqué par chaque activité a été analysé.

Première activité: le texte stimulateur

Les résultats ont montré que :

- La majorité des réponses qualitatives des élèves sont positives (58% au total, 52 % pour les élèves d'Emelie et 64% pour ceux de Mia.) concernant l'effet du texte stimulateur.
- Certaines réponses sont négatives concernant l'effet de l'activité sur le *soi idéal lié au français* des élèves et doivent être prises en considération (16% au total, 20% des réponses des élèves d'Emelie et 12% des réponses des élèves de Mia).
- Les arguments principaux (positifs) : Le texte a contribué à un développement personnel et à une prise de conscience des avantages de la visualisation. Il a augmenté l'envie d'utiliser le français et de découvrir le monde francophone.
- Les arguments principaux (négatifs) : Le texte n'a pas eu d'effet car l'élève manque d'intérêt pour la langue et le monde francophone en général, le soi idéal de l'élève est trop éloigné de ce qui est décrit dans le texte et l'élève ne souhaite pas fournir d'effort et de travail pour la matière « français ».

Deuxième activité: le travail sur le forum

Les résultats ont montré que :

- L'activité 2 a eu, selon les données qualitatives, un effet positif sur le *soi idéal lié au français* des élèves même si un effet positif plus important a eu lieu dans la classe de Mia (88% de réponses positives et 8% de négatives) que dans la classe d'Emelie (52% de réponses positives et 32% de négatives).
- Les arguments principaux (positifs) : une prise de conscience qu'il existe réellement des adolescents francophones qui partagent leurs intérêts, une envie nouvelle de rencontrer des adolescents francophones, un effet motivant d'avoir travaillé avec une activité authentique.

- Les arguments principaux (négatifs) : un niveau linguistique trop faible pour ressentir un effet positif et un manque d'intérêt pour les forums de discussion en ligne en général.

Troisième activité: le travail avec la cyberenquête

Les résultats ont montré que :

- Les mesures quantitatives montrent que le niveau de la classe d'Emelie, qui décroissait régulièrement depuis le début de l'intervention stagne lors de la dernière mesure. Le niveau de la classe de Maria continue sa légère croissance régulière.
- Les réponses qualitatives des élèves montrent un effet positif de l'activité sur le *soi idéal lié au français*, même si les réponses sont nettement plus mitigées pour la classe de Mia et un peu plus mitigées pour la classe d'Emelie que pour les deux autres activités (réponses positives des élèves d'Emelie : 36% et 40% chez Mia, réponses neutres : 26% chez Emelie et 36% chez Mia, réponses négatives : 32% des réponses chez Emelie et 10% des réponses chez Mia).
- Les arguments principaux (positifs) : l'authenticité de l'activité a stimulé le *soi idéal lié au français* des élèves, elle a donné une envie plus grande de découvrir ces nouvelles cultures.
- Les arguments principaux (négatifs) : Il n'existe pas d'intérêt chez l'élève pour le monde francophone, le niveau linguistique est trop faible pour parvenir à un effet positif.

6.1.2.2 L'effet produit en fonction du niveau de base de la motivation des élèves

Le diagramme 10 (5.2.1.1) a montré que l'évolution n'est pas semblable dans la classe de Mia que dans la classe d'Emelie. Le niveau de base des élèves est un facteur important dans ce processus motivationnel. Jauregi, de Graaff, van den Berg & Kriz (2011) démontrent dans leur étude que ce sont les étudiants dont le niveau linguistique est moins avancé qui profitent motivationellement le plus d'un échange avec des natifs. Nos résultats ne confirment pas cette théorie.
Les résultats ont montré que :

- Si l'on met de côté le groupes d'élèves appartenant au niveau *Haut* dans la classe de Mia qui montre une croissance légère mais régulière tout au long de l'intervention (5.2.2, diagramme 11 et 12), on peut affirmer que le *soi idéal lié au français* des élèves appartenant au groupe *Haut* chez Emelie, *Intermédiaire* de la classe d'Emelie et de Mia et *Bas* chez

Mia suivent la même progression (légère progression entre la première et la deuxième mesure pour fléchir légèrement lors de la troisième mesure puis croître légèrement lors de la dernière mesure.

- La différence de l'effet des activités entre les classes d'Emelie et de Mia est donc liée à la différence obtenue sur le groupe *Bas* (Effet cumulatif des trois activités sur les groupes *Bas* : réponses positives : 22% chez Emelie et 55% chez Mia, réponses négatives : 55% chez Emelie et 15,5% chez Mia).

6.1.2.3 La corrélation entre le soi idéal lié au français et les efforts envisagés

Les deux variables étudiées dans cette étude sont le *soi idéal lié au français* et les *efforts envisagés* par les élèves pour atteindre un niveau supérieur de français. Les recherches (Far, Rajab, Roohbakhsh & Etemadzade, 2012 et Sung & Tsai, 2013) ont démontré que ces deux variables corrélaient fortement l'une avec l'autre. Ces recherches concernaient des étudiants apprenant l'anglais pour la première étude et l'arabe, le chinois, le français, l'allemand, le japonais, le portugais et l'espagnol dans une université de l'Utah aux Etats-Unis pour la seconde. Nos résultats confirment leur résultat et le complète puisque nous savons maintenant qu'il existe une forte corrélation entre les deux variables lorsque l'étude concerne le français langue étrangère et des adolescents de 15 ans.

6.1.2.4 L'effet obtenu sur le soi idéal au niveau individuel

Cette étude a permis, grâce aux différentes perspectives des analyses, de mieux comprendre la motivation comme phénomène concernant une classe ou un groupe d'élève de niveaux différents. Il est cependant important de prendre également en compte l'aspect individuel et dynamique de la motivation. C'est pourquoi la dernière partie de l'étude propose quelques portraits d'élèves qui permettent d'intégrer des sentiments, des réactions, des rêves ou tout simplement des choix tactiques aux chiffres, tableaux et diagrammes de cette étude. Les récits (écrits et oraux) des élèves sont ici analysés selon les critères définis par Dörnyei pour obtenir une stimulation optimale du *soi idéal lié aux langues étrangères* (3.2.4)

Jakob – l'élève conscient (*Haut*)

- Niveau de *soi idéal lié au français* et d'*efforts envisagés* déjà élevé au début de l'intervention.
- Réponses homogènes qui désignent une envie d'apprendre, de découvrir le monde francophone et les gens qui y habitent.

- Vision des langues étrangères (anglais et français) comme étant positivement complémentaires et utilise les stratégies découvertes en apprenant l'une pour perfectionner l'autre.
- Tous les critères définis par Dörnyei correspondent au profil de Jakob.

Johanna – l'élève disciplinée (*Haut*)

- Niveau de *soi idéal lié au français* déjà élevé au début de l'intervention.
- Le niveau d'*efforts envisagés* est moins élevé, au début de l'intervention, que Jakob mais est bien plus élevé à la fin.
- Même si l'envie de réussir le cours et donc la volonté d'être capable de maîtriser la langue française est présente au début de l'intervention, Johanna n'a jamais vraiment réfléchi à ce que le français pourrait lui apporter personnellement. S'imaginer plus tard en tant que locutrice de français est totalement nouveau pour elle.
- Elle voit cette expérience de visualisation comme une prime qui lui donne une raison plus concrète et personnelle (moins instrumentale) de poursuivre ses études de français.
- Les critères définis par Dörnyei ne correspondent pas au profil de Johanna au début de l'intervention mais totalement à la fin.
- Les élèves comme Johanna montrent que tous les élèves qui veulent apprendre la langue et bien la maîtriser n'ont pas forcément lié cette envie avec un projet personnel.

Ian – l'élève suiveur (*Intermédiaire*)

- Le niveau de *soi idéal lié au français* et des *efforts envisagés* varie légèrement au fil de l'intervention tout en restant moyen.
- Image positive du français et du monde francophone au début de l'intervention.
- L'anglais, qu'il maîtrise mieux que le français, est souvent cité comme moyen attirant et pratique pour ne pas avoir à utiliser le français. Ce rôle de *deus ex machina* de l'anglais semble bloquer toute possibilité de considérer le français comme un outil à s'approprier.
- Peu d'effet constaté sur son propre *soi idéal lié au français* mais un avis positif sur l'utilisation des activités en classe et sur leur potentiel motivationnel (pour les autres).

Hedda – l'élève révoltée (*Intermédiaire*)

- Un niveau de *soi idéal lié au français* et des *efforts envisagés* qui varie beaucoup.
- Souhait de maîtriser un jour le français et intérêt pour le monde francophone mais ne souhaite pas fournir d'effort à l'école pour y parvenir (la moyenne de son niveau de *soi idéal lié au français* est de façon régulière bas).
- Son *soi actuel lié au français* semble trop éloigné de son *soi idéal lié au français* pour que sa vision positive suffise à lui donner envie de fournir les efforts nécessaires à sa réalisation.
- Avis très favorable concernant le potentiel motivationnel des activités proposées.

Andreas – l'élève déjà parti (*Bas*)

- Niveau *de soi idéal lié au français* et *des efforts envisagés* très faibles.
- Andreas ne se projette absolument pas comme futur utilisateur du français, il refuse toute association positive avec la langue française et le monde francophone.
- Il souhaite tout de même essayer de réussir le cours pour son parcours scolaire (motivation extrinsèque), ce qui explique un niveau d'*efforts envisagés* parfois supérieur au niveau de *soi idéal lié au français*.
- Aucun des critères définis par Dörnyei ne correspond au profil d'Andreas qui semble déjà avoir, dans sa tête, coupé tout lien avec la matière et la possibilité d'utiliser cette langue dans l'avenir.
- Avis favorable concernant l'aspect authentique et créatif des activités.

Sibel – l'élève dynamisée (*Bas*)

- Niveau de *soi idéal lié au français* et d'*efforts envisagés* assez faibles dans l'ensemble.
- Processus déclenché au début de l'intervention : prise de conscience du rôle que pourrait jouer le français pour elle et de l'existence « réelle » d'autres adolescents partageant ses intérêts.
- Effets quantitatifs limités mais expression (qualitative) claire d'un changement de conception du rôle de l'apprentissage du français.
- Aucun des critères de Dörnyei ne correspond au profil de Sibel au début de l'intervention mais l'évolution exprimée par Sibel lors des entretiens fait penser que son *soi idéal lié au français* devient de plus en plus plausible, voire même détaillé, ce qui est un signe positif.

6.1.3 Discussion

Ce projet de recherche repose donc sur le souhait (voire le besoin) de trouver des pistes pédagogiques intéressantes pour parvenir à donner ou redonner l'envie d'apprendre les langues étrangères aux adolescents suédois. Nous sommes partis du constat scientifique établi que le fait de pouvoir se visualiser comme utilisateur d'une langue étrangère était, pour de nombreux apprenants, un facteur motivationnel important (Dörnyei & Ushioda, 2009). Les études précédentes sur ce sujet ont été principalement réalisées avec des étudiants en anglais. Nous avons donc émis l'hypothèse qu'une stimulation pourrait également être obtenue avec des adolescents de 15 ans qui apprennent la langue française en Suède.

Dans cette étude, nous avons, dans un premier temps, constaté que le niveau de *Soi Idéal lié au français* des élèves ayant travaillé avec les activités de l'intervention a connu de plus grandes variations que celui des élèves appartenant au groupe contrôle. Ces résultats confirment le fait que ces trois activités pédagogiques, dont le but était de stimuler la visualisation de soi en tant qu'utilisateur du français dans l'avenir, provoquent une réaction plus forte qu'un enseignement où ce genre d'activités n'est pas proposé aux élèves. Ceci conforte le constat de Z. Dörnyei et d'autres chercheurs qui soutiennent qu'une fois que des activités pédagogiques choisies consciemment pour stimuler la motivation des élèves sont utilisées en classe avec les élèves, un effet est observable concernant le niveau de motivation de ces élèves (Dörnyei, 2014 : 523).

Les résultats ont cependant également montré que, si les activités ont bien eu un effet plus important sur les deux classes d'intervention que sur la classe n'ayant pas travaillé avec ces trois activités, l'effet a d'abord été quantitativement mineur, il n'a été significatif que pour la classe de Mia. Deux facteurs sont ici à prendre en compte : Une période d'intervention de quatre mois est tout d'abord manifestement insuffisante pour pouvoir observer des résultats significatifs et ensuite, intervenir dans une classe de 9ème, c'est à dire trois ou quatre ans après le début de l'apprentissage de la langue cible, est peut-être trop tard pour certains élèves qui se sont déjà forgés une opinion très négative sur la matière « français».

La nature de l'effet observé a également été différente dans les deux classes d'intervention. Les activités ont bien stimulé un *soi idéal lié au français* plus détaillé, plus précis chez les élèves de Mia alors que l'effet a été inverse dans la classe d'Emelie. Cela implique que les activités ont bien activé un processus chez les élèves participant à l'intervention mais que ce processus peut stimuler

positivement et négativement la vivacité du *soi idéal lié au français*. Les deux mesures du niveau de *soi idéal lié au français* des élèves de la classe de Gudrun (la classe de contrôle) montre, lui, une situation relativement stable. Il était donc intéressant de poursuivre l'analyse afin de mieux comprendre dans quels cas la stimulation peut être positive ou négative.

Afin de permettre cette analyse plus nuancée, les données ont été regroupées selon le niveau de référence de *soi idéal lié au français* des élèves (*Haut, Intermédiaire* et *Bas*) au moment du début de l'intervention. Cela a permis de constater que seuls les résultats obtenus dans les groupes *Bas* des deux classes diffèrent en ce qui concerne l'effet obtenu par les activités. Les données qualitatives ont permis de discerner que certains élèves dans le groupe d'Emelie se sentaient tellement peu concernés par la matière « français » qu'ils refusaient, consciemment ou non, de s'investir, cognitivement ou intellectuellement, dans les activités proposées.

Cela mène à la conclusion que les activités ont, certes, eu un effet positif, c'est à dire ont aidé les élèves appartenant aux groupes de niveaux *Haut* et *Intermédiaire* des deux classes d'intervention et au groupe *Bas* de Mia à mieux définir et visualiser leur *soi idéal lié au français*. Cependant, lorsque les élèves se sentent trop peu concernés par la langue cible, alors les activités semblent n'avoir que peu, voire aucun effet sur le *soi idéal lié au français*, comme si c'était déjà trop tard et que son évolution décroissante était irréversible. L'analyse des raisons de ces réactions, si importantes pour la recherche motivationnelle concernant les langues étrangères, se situe en dehors du cadre de cette étude et de ses questions de recherche et demande d'autres recherches pour parvenir à une réponse satisfaisante.

L'aspect dynamique de l'apprentissage d'une langue étrangère et sa relation étroite avec le contexte d'apprentissage d'un côté et des différences individuelles entre les apprenants de l'autre, tient une place importante depuis quelques années dans le débat actuel sur la motivation (De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M., 2007, Dörnyei, 2009, Ushioda, 2011, Kormos, J., Kiddle, T., & Csizér, K., 2011, Dörnyei, 2014, etc.). Leurs travaux illustrent parfaitement la complexité et les multiples facettes impliquées au cours du processus motivationnel lors de l'apprentissage d'une langue étrangère mises en valeur dans cette étude. Nos résultats ont montré que les activités pédagogiques travaillées dans un contexte de salle de classe ont certes joué un rôle certain dans l'évolution constatée du *soi idéal lié au français* dans les deux classes d'intervention mais aussi que chaque apprenant est un individu dont les

particularités sont nécessaires à prendre en compte. Chaque apprenant a un passé, un présent et des rêves d'avenir qui influencent leur motivation à s'investir, ou pas, dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

6.2 Perspectives

L'origine de cette étude étant le vécu d'un professeur de langues sur le terrain et la frustration de ne pas trouver, dans la recherche, une réponse appropriée au contexte scolaire et à la langue en question, il est important de réfléchir sur les implications pédagogiques et scientifiques de ces résultats.

6.2.1 Implications pédagogiques

- *Intégrer le soi idéal lié au français aux cours de langues.* Les élèves de l'étude étaient nombreux à exprimer n'avoir jamais fait de lien concret entre leur vie actuelle, leurs buts futurs et l'apprentissage du français. Les résultats qualitatifs obtenus en quelques mois sont la preuve qu'une stimulation régulière du *soi idéal lié au français* peut réellement aider les élèves à augmenter mais également à garder leur motivation et ne pas abandonner.
- *Découvrir rapidement les profils de soi idéal lié au français présents dans sa classe.* Les résultats montrent que l'effet n'est pas le même selon le niveau de *soi idéal lié au français* des élèves. Il est courant qu'un professeur de langues étrangères fasse des évaluations du niveau linguistique des élèves. Ce bilan des connaissances devrait automatiquement être complété par une évaluation du niveau de *soi idéal lié à la langue apprise* (questionnaire), ce qui permettrait aux professeurs d'avoir une image globale et plus complète du groupe avec lequel elle/il va travailler.
- *Introduire des activités authentiques dans les cours de langues étrangères.* Les élèves ont largement commenté l'aspect motivant de travailler avec de « vraies » activités qui leur faisaient prendre conscience du monde francophone qui les entoure. La technologie offre de nombreuses opportunités (mail, *chat*, forum, blogs, réseaux sociaux, etc.) qui aideront les élèves a faire entrer le français dans leur quotidien

d'adolescents. Il est important, pour les adolescents, que le lien se crée « maintenant » et pas uniquement « après » (métier, voyage, études…). Pour certains, ce sera alors trop tard.

- *Osez laisser les manettes aux élèves !* Nos résultats montrent que la liberté des élèves de décider du chemin à suivre ainsi que de l'aspect final des activités a joué un rôle motivationnel important. La prise de responsabilité et la créativité dans les activités proposées aux élèves ont parfois tendance à diminuer au fil des années scolaires. Le cours de langues est un forum idéal pour laisser une part importante à la réalisation de mini projets (individuels ou en groupes) laissant libre court à la créativité et à la prise de responsabilité des élèves.
- *Accompagnez la vision des élèves d'un « guide » des différentes étapes pour y arriver.* Certains élèves ont un *soi idéal lié au français* relativement précis mais le chemin pour y arriver leur semble tellement compliqué qu'ils abandonnent. Dörnyei souligne qu'il est important de planifier, avec les apprenants, les différentes étapes (il parle de « carte routière») pour que la vision puisse une jour devenir réalité. Si la vision n'est pas plausible pour l'apprenant, alors il ne fournira pas d'efforts pour y arriver.

6.2.2 Implications scientifiques

- *Plus d'études interventionnistes.* Parmi les nombreuses études parues ces dernières années sur la motivation et les langues étrangères, une minorité est interventionniste. Il est important, pour que les théories puissent permettre une amélioration de la qualité de l'enseignement des langues étrangères, qu'elles soient également validées sous forme de différentes activités pédagogiques, projets de recherche-action, etc.
- *L3 et pas uniquement l'anglais.* Une grosse partie de la recherche sur la motivation et les langues étrangères concerne l'apprentissage d'une deuxième langue, et dans le contexte dans lequel on vit aujourd'hui, cela signifie pour la majorité des pays l'anglais. Afin de permettre une meilleur connaissance des différents processus motivationnels qui accompagnent l'apprentissage d'une langue étrangère, il est important de compléter les études déjà faites avec des langues différentes, apprises à des moments différents (L2, L3, L4, etc.) dans des contextes différents.
- *S'intéresser aussi aux enfants et aux adolescents.* Beaucoup d'études concernent le milieu universitaire et l'évolution motivationnelle des

étudiants. Il est important, là aussi, d'étendre les études à des apprenants plus jeunes (et plus vieux), dans des contextes scolaires différents. Cela permettrait d'obtenir une compréhension plus nuancée, puisque plus précise, des différents chemins motivationnels suivis par diverses apprenants. Notre étude montre que, pour certains élèves, l'intervention arrivait déjà trop tard. Leur motivation pour le français semblait trop entachée d'expériences négatives, d'échecs scolaires ou autres pour parvenir à retrouver une envie d'apprendre. C'est pourquoi il serait intéressant d'introduire des activités stimulant le *soi idéal lié au français* (ou autres langues) plus tôt dans le cursus scolaire et observer si cela permet de toucher également ceux pour qui cela aurait été trop tard à 15 ans.

- *Besoin d'études sur la différence ou la non-différence entre la motivation des filles et des garçons à apprendre une langue étrangère.* L'étude des différences motivationnelles entre les filles et les garçons qui apprennent une langue est un sujet auquel s'intéressent de nombreux chercheurs (Carr & Pauwels, 2006). L'échantillon de cette étude contenait malheureusement trop peu de garçons pour permettre de tirer des conclusions scientifiquement valides, cependant les résultats obtenus montrent une différence importante entre les deux sexes et l'évolution des deux variables mesurées dans l'étude. D'autres études sont nécessaires pour permettre aux professeurs de langues de mieux adapter leurs cours afin de donner envie à tous les apprenants de poursuivre leurs études linguistiques.

6.2.3 Limites de l'étude

Cette sous-partie va nous permettre de mener une réflexion sur les limites principales de cette étude.

Travailler sur une thèse, c'est faire des choix. Travailler sur la motivation, c'est en faire beaucoup et dès le départ. En choisissant d'axer ma recherche principalement sur les travaux de Dörnyei, je pouvais m'appuyer sur un cadre stable et validé par de nombreuses recherches. Cela m'a, d'un autre côté, demandé de mettre de côté d'autres facteurs importants pour le processus de motivation des élèves comme l'affect, la personnalité de l'élève ou les expériences passées de l'élève.

Choisir la longueur de l'intervention fait également partie des nombreux choix du chercheur. Un semestre était un temps raisonnable pour oser demander aux professeurs de m'immiscer autant dans leur cours, de demander également aux élèves d'avoir la patience de faire les efforts nécessaires pour remplir les questionnaires, venir parler avec moi et faire ce travail de réflexion sur les processus en cours, ce qui n'est pas toujours évident, ni habituel pour eux. Cependant, on peut se demander si les résultats quantitatifs auraient été plus significatifs si la période de travail avait été plus longue. On peut aussi réfléchir sur la pertinence des quatre niveaux de l'échelle de Likert. Les élèves ont estimé, lors du pilotage, que ces quatre niveaux étaient plus clairs pour eux et qu'ils devaient être utilisés dans cette étude afin d'augmenter la validité des résultats. Il semble évident cependant qu'une échelle à plusieurs niveaux aurait permis des résultats plus nuancés (dans le cas où les élèves aient interprété de la même façon ces différents niveaux).

Les participants jouent évidemment dans ce genre d'étude un rôle central. Que ce soit les professeurs ou les élèves. Il aurait peut-être été préférable, d'un point de vue strictement scientifique, de faire cette intervention avec un seul professeur afin de pouvoir totalement éliminer le « facteur professeur » des différences remarquées entre les classes. Il est d'un côté extrêmement difficile aujourd'hui de trouver un/une professeur de français ayant trois classes parallèles qui auraient pu participer à l'étude. D'un autre côté, les élèves se seraient connus, auraient pu communiquer entre les différentes étapes de l'intervention, ce qui auraient pu avoir des conséquences sur les résultats obtenus. Et puis, comme cela a déjà été évoqué plus tôt dans ce texte, les questions posées aux élèves étaient directement dirigées vers leur ressenti concernant l'effet direct de l'activité sur leur conception du français, pas sur le travail du professeur.

Le choix de l'âge des élèves mérite également quelques lignes. Les résultats montrent que le niveau linguistique a joué un rôle important dans cette intervention et que certains élèves motivent l'absence d'effet par un niveau trop faible en langue. Si l'étude avait été réalisée avec des élèves plus âgés, le niveau de langue aurait, certes, été plus élevé mais en même temps, les participants auraient été relativement proches des participants de la majorité des études déjà faites, c'est à dire de jeunes étudiants d'université. Travailler avec des adolescents plus jeunes me permettait de rencontrer des jeunes de profils motivationnels beaucoup plus variés et de pouvoir apporter une perspective nouvelle à la recherche motivationnelle.

Pour que les résultats soient les plus précis possible, il était important de collecter les données le plus rapidement possible. Les instruments choisis pour

l'étude ont permis une collecte pendant l'heure de cours qui a suivi la fin du travail avec l'activité. Il aurait peut-être été intéressant d'utiliser une méthode permettant d'avoir un accès encore plus direct aux données comme en utilisant la méthode *stimulated recall* par exemple qui permet au chercheur de capturer instantanément les réactions de l'élève. L'avantage des méthodes utilisées dans cette étude était qu'elles ne dérangeaient aucunement l'élève pendant son travail.
Les activités portent également une lourde responsabilité concernant les résultats obtenus. Chacune a été choisie en fonction de la fonction particulière qui lui était incombée. On peut se demander si les élèves ont été suffisamment préparés (une heure de cours préparatoire pour chacune des activités 2 et 3), si les activités auraient dû être encore simplifiées pour ceux qui ont un niveau linguistique faible, si le temps imparti à chaque activité était suffisant et si les sujets choisis étaient les plus pertinents. Mais l'avis général très positif recueilli à la fin de l'intervention témoigne au moins, même si tout est perfectible, d'une appréciation de la part des élèves.
Pour finir, il est important de garder en mémoire que tous ces choix faits par le chercheur pour son étude en posent les limites naturelles : la période de temps à notre disposition, les écoles choisies, le contexte scolaire, les individus participant au projet, les choix méthodologiques… Tout cela va évidemment influer sur les résultats.

6.4 Remarques finales

> « La motivation n'est pas selon moi le problème essentiel. Chaque professeur doit naturellement faire des efforts pour rendre ses cours intéressants mais ce n'est pas ceci qui suffira à pousser les élèves à faire les efforts personnels nécessaires pour retravailler les notions essentielles. »
>
> *La page de F* (le blog d'une enseignante)

Etant personnellement convaincue que le travail proposé en classe peut, si celui-ci aide les élèves à établir un lien entre leur vie actuelle, leurs rêves d'avenir et la matière enseignée, stimuler les élèves à fournir un travail plus important en français et que cette stimulation est loin d'être négligeable dans une salle de classe aujourd'hui, un design permettant d'observer la véridicité de cette affirmation a été conçu pour cette étude.

Les résultats quantitatifs et qualitatifs de cette étude montrent tout d'abord (en se complétant l'un l'autre) que le processus de motivation pour apprendre une langue étrangère est complexe puisque de nombreux facteurs doivent être pris en compte (les expériences passées avec la langue apprise, les liens tissés entre l'élèves, la langue, les cultures qui s'y attachent, les projets futurs de l'élève, etc.).

Les résultats indiquent également que cette complexité ne doit pas effrayer les chercheurs qui seraient tentés de mener des interventions sur le terrain. Au contraire, les données qualitatives montrent que déjà durant les quelques mois d'intervention de cette étude, un processus motivationel s'est enclenché. Le fait que la majorité des élèves s'imaginent, après avoir travaillé avec les activités, plus facilement comme utilisateur du français dans l'avenir confirme que cette voie pédagogique a un potentiel intéressant qui n'a été qu'effleuré jusqu'à présent par la recherche.

Pourtant, les résultats montrent également que l'intervention semble arriver trop tard pour certains élèves et que le passage entre un sentiment plus positif pour la matière « français » et le passage à l'acte impliquant des efforts supplémentaires de la part de l'élève n'est pas toujours évident. Il est donc essentiel que la recherche dans ce domaine soit poursuivie afin que des réponses issues de différents horizons (socio-linguistique, psychologie, neurologie, entre autres) permettent aux professeurs de fonder leurs pratiques de classes sur des connaissances scientifiques de plus en plus précises, valides et pertinentes.

Svensk sammanfattning

Bakgrund

Motivation är ett ämne som har sysselsatt forskare och verksamma lärare länge utan att någon konsensus kring vare sig definitioner eller påverkansfaktorer har kunnat etableras. I dagens Sverige hoppar omkring 20% av eleverna av sina språkstudier under de första tre åren. Många elever byter också en kurs på avancerad nivå i moderna språk nummer 3 mot en kurs på nybörjarnivå i språk nummer 4. I Sverige finns dessutom en dominans av engelska som också visar sig påverka elevernas lust att lära sig andra språk negativt. Sammantaget visar dessa förhållanden varför motivationsforskning kring främmande språk är så viktig idag.

Z. Dörnyei har under mer än 20 år studerat hur främmandespråkinlärning kan stimuleras med hjälp av elevernas framtida självbilder. Dörnyei har konstaterat att studenter som tydligt ser sig själva som framtida användare av det främmande språket (*Ideal Language Self*) känner en högre motivation och har en större vilja att anstränga sig i inlärningen (*Intended Effort*) än de som inte ser sig själva lika tydligt som framtida brukare av det främmande språket.

Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka vilken effekt tre olika pedagogiska aktiviteter i franska kan ha på elevernas motivation att lära sig det franska språket i årskurs 9 i Sverige. Aktiviteterna var utformad så att de skulle stimulera elevernas språkliga självbild och hjälpa dem att tydligare se sig själva som framtida användare av franska.

Forskningsfrågor

I studien har jag ställt tre forskningsfrågor:
Fråga 1: Hur påverkar vissa pedagogiska aktiviteter i ämnet franska elevernas *Ideal French Self* (Ideal självbild kopplad till franska)*?*
Fråga 2: Påverkas elevernas *Ideal French Self* olika beroende på den *Ideal French Self* nivå eleverna har innan interventionen?

Fråga 3: Hur starkt korrelerar elevernas *Ideal French Self* och *Intended Effort* (Viljan till ansträngning)?

Metod

Jag valde att genomföra en semi-longitudinell interventionsstudie under ca 4 månader eller en hösttermin. Två variabler identifierades utifrån Dörnyeis tidigare forskning *Ideal French Self* (Ideal självbild kopplad till franska) och *Intended Effort* (Viljan till ansträngning). Före interventionen mättes elevernas nivåer av självbilder i franska och deras vilja till ansträngning. Därefter mättes dessa nivåer efter varje aktivitet för att kunna avgöra vilken effekt aktiviteterna hade haft. Tre olika mätinstrument användes i studien: en sluten enkät, en öppen enkät och gruppintervjuer. Data från de tre instrumenten triangulerades i syfte att uppnå ett så komplett svar som möjligt på forskningsfrågorna.
Interventionen gjordes i två niondeklasser (Mias klass: n=30 och Emelies klass: N=15) på två olika skolor i Sverige. I studien ingick också en kontrollklass (Gudrun: n=14) som träffade forskaren lika ofta som interventionsklasserna men som inte arbetade med någon av aktiviteterna.
Aktiviteterna som eleverna arbetade med var (i den ordning som de presenterades)

a) En stimulerande text där eleverna fick beskriva sig själva om några år när de, för att finslipa sina då mycket goda kunskaper i franska, har tackat ja till ett drömsommarjobb i ett fransktalande land.
b) Olika inlägg på ett online-forum för fransktalande ungdomar där eleverna fick diskutera skriftligt de senaste filmerna och serierna.
c) En webquest där eleverna fick välja mellan fyra olika uppdrag som innebar att eleverna fick möta olika delar av fransktalande kulturer (öppna en restaurang, organisera en konsert, planera en vecka i Paris och strukturera en ”sportcamp” för fransktalande ungdomar).

Eleverna arbetade med en aktivitet per månad. Klasserna arbetade helt oberoende av varandra men lärarna, Mia och Emelie, följde samma undervisningsupplägg vad gäller genomförande, tidsramar mm.

Resultat

- De kvantitativa resultaten från den slutna enkäten visar överlag endast en liten effekt av aktiviteterna på elevernas Ideala självbild i franska (*Ideal French Self*) och Vilja till ansträngning (*Intended Effort*). Endast i Mias klass visar eleverna en delvis signifikant förändring i positiv riktning under interventionen.

- På gruppnivå visar eleverna i Mias och Emelies klasser också på olika utveckling inbördes: I Mias klass förstärks elevernas självbilder samtidigt som de på gruppnivå försvagas något i Emelies klass. Detta förklaras med att en grupp elever i Emelies klass (med låg självbildsnivå i franska) inte vill binda sig, vare sig kognitivt eller emotionellt, till ämnet franska. För dessa elever visar gruppintervjuerna att eleverna anser att den typ av aktiviteter som interventionen innebär kommer för sent. Dessa lågt motiverade elever uttrycker att de velat arbeta med denna typ av självbildshöjande aktiviteter i tidigare skolår.
- De kvalitativa resultaten som baseras på de öppna enkäterna och gruppintervjuerna visar att interventionen har haft en positiv effekt för 90% av eleverna i Mias klass medan 40% av eleverna i Emelies klass uttrycker att aktiviteterna haft en positiv effekt. I Emelies klass uttrycker 30% av eleverna att aktiviteterna varken har haft en positiv eller negativ effekt. Dessa resultat indikerar att en process har sats igång genom arbetet med aktiviteterna. Många elever anger att de aldrig tidigare har funderat över en potentiell användning av det franska språket i framtiden. Ett annat viktigt resultat av interventionen är det faktum att många elever nu upplever ämnet franska som närmare deras vardag och deras egna intressen.
- Studien bekräftar också andra studiers resultat som visar att variablerna Ideal självbild kopplad till franska och Vilja till ansträngning korrelerar starkt. De elever som har en stark självbild i franska ger också utryck för en stark vilja till ansträngning i ämnet och omvänt.

Diskussion

Studiens resultat illustrerar att användningen av aktiviteter som stimulerar elevernas självbilder i franska kan hjälpa dem i språkinlärningen. Aktiviteterna uppmuntrar eleverna att reflektera över de roller som det franska språket skulle kunna spela i deras liv i framtiden. Aktiviteterna ökade också elevernas medvetenhet om att den fransktalande världen har mycket att erbjuda som de är intresserade av. Under intervention drog dock vissa elever paralleller mellan det franska och det engelska språket och de roller respektive språk spelar i deras liv. En del av elevernas kommentarer speglade därvidlag Henrys (2012) resultat som visade att det engelska språket stundtals hindrar vissa elevers självbild i franska att utvecklas. Genom att dessa elever jämför sin språkliga nivå i respektive språk, hämmas de i sin inställning till och utveckling i franska.

Slutsatser

Pedagogiska implikationer:

- Det faktum att vissa elever med låg motivationsnivå ansåg att den typ av aktiviteter som interventionen innebar kom för sent visar att sådana aktiviteter borde införas tidigare i främmandespråkundervisningen.
- Lärarna skulle bättre kunna stimulera sina elever om de tidigt hade en överblick över nivån av elevernas självbilder i det främmande språket. Studiens resultat visar att det är viktigt att läraren är medveten om hur eleverna ser på det främmande språket och vilken framtida roll de tillmäter språket.
- Användningen av autentiska aktiviteter ger en ökad motivationsnivå hos eleverna. Eleverna stimulerades dessutom av att arbeta med aktiviteter som krävde autonomi, ansvar och kreativitet. Den typen av aktiviteter bör integreras så ofta som möjligt i klassrummet.
- När en elev kopplar sin inlärning av det franska språket till ett personligt mål i framtiden är det viktigt att läraren konkret beskriver för eleven de olika stegen mot den språknivå som målet innebär och kräver. Elever som upplever sig vara svaga i franska beskrev hur viktigt den hjälpen är för deras motivation att fortsätta kämpa.

Vetenskapliga implikationer:

- Forskningsfältet kring motivation för främmande språk behöver kompletteras med fler interventionsstudier som empiriskt provar olika teorier i klassrummet. Det är viktigt att länken mellan teorier och konkreta pedagogiska arbetssätt i klassrummet förstärks med hjälp av aktionsforskning, interventionsstudier, *lesson-studies*, osv.
- Engelska är det språket som undersöks i de flesta studier om motivation och språkundervisning. Om vi ska kunna få en mer komplett bild av motivationsprocessen behöver studier om olika språk, vid olika åldrar och i olika inlärningsmiljöer också genomföras.
- Skillnaden mellan flickor och pojkar angående motivationsprocessen är ett debatterat ämne. Denna studie gav inte möjlighet att fördjupa denna aspekt men större kunskaper i den frågan skulle ge lärarna möjlighet att erbjuda kurser och aktiviteter som stimulerar alla inlärare och leder till en bättre språkinlärning.

Références bibliographiques

ALDERMAN, M. K. (1999). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ALLWOOD, J. (1981). Språkvetenskap och språkpedagogik (in Allwood) (Ed.) *Språkteorins relevans för språkundervisningen,* Studieförlaget, Göteborg.

AL-SHEHRI, A. S. (2009). Motivation and vision: The relation between the ideal L2 self, imagination and visual style. *Motivation, language identity and the L2 self*, 164-171.

ALTSTAEDTER, L. L., & JONES, B. (2009). Motivating Students' Foreign Language and Culture Acquisition Through Web-Based Inquiry. Foreign language annals, *42*(4), 640-657.

AU, S. Y. (1988). A Critical Appraisal of Gardner's Social-Psychological Theory of Second-Language (L2) Learning. *Language learning*, *38*(1), 75-99.

BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191.

BEAULIEU, D. (2005). La thérapie d'Impact. *Revue québecoise de psychologie*, *26*(1), 93-110.

BENSON, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*, Harlow, Pearson Education.

BLAIS, M. R., BRIÈRE, N. M., LACHANCE, L., RIDDLE, A. S., & VALLERAND, R. J. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue québécoise de psychologie*, *14*(3), 185-215.

BLANCHARD, S., LIEURY, A. & LE CAM, M.(2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6e du collège français. *Bulletin de psychologie*, *1*, 23-25.

BRUTER, A. (2008). Le cours magistral comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation, 120*, 5-32.

BRYMAN, A. (2007). The Research Question in Social Research: What is its Role? *International Journal of Social Research Methodology, 10* (1), 5-20.

CABAU-LAMPA, B. (1999). Foreign Language Teaching in Sweden: a long tradition. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *43* (4), 399-408.

CABAU-LAMPA, B. (2004). Le tournoi des langues: L'enseignement des langues étrangères dans le système scolaire suédois, 1807-2003. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation, 16*(2), 229-255.

CARR, J., & PAUWELS, A. (2006). *Boys and foreign language learning: Real boys don't do languages.* NY: Palgrace.

CATROUX, M. (2004). La « cyberenquête », tâche significative vecteur de transfert des connaissances, *Cahiers de l'APLIUT*, Volume XXIII, 1, 57-66.

CARROLL, J. B. (1965). The prediction of success in foreign language training. In R. Glaser (Ed.), *Training, research, and education,* 87-136.

CLEMENT, R., GARDNER, R. C., & SMYTHE, P. C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of Francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *9*(2), 123.

CÔTÉ, J. E. (2009) Identity formation and self-development in adolescence. In R. M. Lerner and L. Steinberg (eds) *Handbook of Adolescent Psychology: Individual Bases of Adolescent Development (3rd edn), 1,* 266-304.

DALLEY, S.E., POLLET, T.V. & VIDAL, J. (2013). Body Size and Body Dissatisfaction in Women: The Mediating Role of Possible Self Expectancy. *Body Image: An International Journal of Research*, *10,* 411-414.

DE BOT, K., LOWIE, W., & VERSPOOR, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism language and cognition*, *10*(1), 7.

DECI, E. L. & RYAN, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist.* 55(1), 68-78.

DECI, E. L. & RYAN, R. M. (2010). Self-Determination. *Corsini Encyclopedia of Psychology.* 1-2.

DEFAYS, J. M., DELTOUR, S. & DEHAYBE, R. (2003). Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage. Sprimont: Mardaga.

DIETMEYER, D. L., HOWSEPIAN, B. A., & SAENZ, D. S. (2013). Possible selves and academic achievement. *Children's Development Within Social Context: Volume I: Metatheory and Theory: volume Ii: Research and Methodology*, *2*, 181.

DODGE, B. (1995). Webquests: A technique for Internet based learning. *The Distance Educator,* Summer, 10-13.

DODGE, B. (2001). Five rules for writing a great webquest. *Learning & Leading with Technology. 28(8),* 6-9.

DÖRNYEI, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University.

DÖRNYEI, Z. (2014). Researching complex dynamic systems: « Retrodictive qualitative modelling » in the language classroom. *Language Teaching, 47(*1), 80-91.

DÖRNYEI, Z. & CHAN, L. (2013), Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery

Capacity Across Two Target Languages. *Language Learning*, 63: 437–462.

DÖRNYEI, Z., CSIZÉR, K., & NÉMETH, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective.* Clevedon, England: Multilingual Matters.

DÖRNYEI, Z. & USHIODA, E. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self.* Bristol: Multilingual Matters.

DÖRNYEI, Z. & USHIODA, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation (2nd ed.).* Harlow: Longman.

DÖRNYEI, Z., & KUBANYIOVA, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

DUGUET, A. & Morlaix, S. (2012). « Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires: Quelle variété pour quelle efficacité? ». *Questions Vives*. *6* (18), http://questionsvives.revues.org/1178 (CONSULTÉ LE 11/10/14)

DUNKEL, C., & KERPELMAN, J. (2006). *Possible selves: Theory, research and applications*. Nova Publishers.

EGIDO, A. (2009). Motivation, un concept polymorphe, in *L'ABC de la VAE*, ERES, 165-167, URL: www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-165.htm

(CONSULTÉ LE 14/01/14)

EKLÖF, H. (2010). Skill and will: test-taking motivation and assessment quality. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice.* 17(4), 345-356.

FALLERY, B. & RODHAIN, F. (2007) Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique. in Actes de la Conférence AIMS 2007 - *XVI ème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS*, Montréal: Canada.

FAR, H. R., RAJAB, A. B., & ETEMADZADEH. (2012). Examining the relationship between L2 motivational self system and L2 learning

among TESL students. *US-China Foreign Language, 10(6),* 1266-1270.

FAURE, M. & MASSACRET, M. (1997). Le Livre blanc sur l'éducation et la formation, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 16 | Décembre 1997, mis en ligne le 10 juin 2013 Url: http://ries.revues.org/3054) (CONSULTÉ LE 23/12/13)

FUKADA, Y., FUKUDA, T, FALOUT, J. & MURPHEY, T. (2011). Increasing motivation with possible selves. In A. STEWART (Ed.), *JALT 2010 Conference Proceedings*, 337-349.

FERRY, M. P., (1970). Sapir et l'ethnolinguistique. *Languages.* 18, 12-21.

GAGNESTAM, E. (2005). *Kultur i språkundervisning.* Lund: Studentlitteratur.

GAGNON, Y. C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation*. PUQ.

GALLEN, C. (2001). *De la dissonance cognitive au besoin de réassurance appliqué à la consommation alimentaire: une approche par les représentations mentales.* (Thèse de doctorat en Sciences et Gestion). I. A. E. De Nantes, Université de Nantes.

GARDNER, R. C., & LALONDE, R. N. (1985). *Second Language Acquisition: A Social Psychological Perspective*.

GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, *13*(4), 266.

GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning.*

GAUTHIER, R. G. & ROBINE, F. (2009) Contenus et valeurs , *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 52 | décembre 2009, mis en ligne le 01 décembre 2012, URL : http://ries.revues.org/744 (CONSULTÉ LE 9/1/14)

GIACOBBI, P. R., Jr., BRUMAN, M. P., DZIERZEWSKI, J., AIKEN-MORGAN, A. T., ROBERTS, B. L., MARSISKE, M.,

KNUTSON, N., & McCRAE, C. S. (2013). Content and perceived utility of mental imagery by older adults in a peer-delivered physical activity intervention. *Journal of Applied Sport Psychology.*

HABERMAS, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Vol. 2, p. 1049-1054). Frankfurt: Suhrkamp.

HADFIELD, J., & DÖRNYEI, Z. (2013). *Motivating learning*. Harlow: Longman.

HAMMAR, E. (2001). L'essor et le déclin du français, de l'allemand et de l'anglais en Suède 1807-1946. In *Changements politiques et statut des langues : histoire et épistémologie 1780 1945*, sous la dir. de *Melka, F. & Kok Escalle, M – C.,* Editions Rodopi.

HENRY, A. (2010). Contexts of possibility in simultaneous language learning: Using the L2 Motivational Self System to assess the impact of global English. *Journal of Multilingual and Multicultural development.* 31(2), 149-162.

HENRY, A. (2012). L3 Motivation. (Doctoral dissertation). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

HENRY, A. & APELGREN, B. M. (2008). Young learners and multilingualism: A study of learner attitudes before and after the introduction of a second foreign language to the curriculum. *System. 36*(4), 607-623.

HIGGINS, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review.* 94(3), 319-340.

HINGEL, A. et KUZMA, M. (2008). Un indicateur européen des compétences linguistiques. La première enquête sur le niveau en langue étrangère des jeunes européens, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. *47*, 111-118.

History of the Language Sciences. Geschichte der Sprachwissenschaften. Histoire des sciences du langage - An International Handbook on the Evolution of the Study of Language from the Beginnings to the Present (volume 1). Auroux, Sylvain; Koerner, E. F. Konrad; Niederehe, Hans-Josef et Versteegh, Kees (dir.). Berlin, New York: Walter de

Gruyter, 2000. Coll. HSK [Handbücher zur Sprach- und Kommunikations-wissenschaft], 18(1).

HOLME, I. M. & SOLVANG, B. K. (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder.* Lund: Studentlitteratur.

HYLTENSTAM, K. (2004). Engelskan, skolans språkundervisning och svensk språkpolitik. I: Svenska språknämnden (utg.), *Engelskan i Sverige.* Småskrift utgiven av Svenska språknämnden. Stockholm: Norstedts, 36-107.

JAUREGI, K., DE GRAAFF, R., VAN DEN BERGH, H., & KRIZ, M. (2012). Native/non-native speaker interactions through video-web communication: a clue for enhancing motivation? *Computer Assisted Language Learning*, *25*(1), 1-19.

KORMOS, J., KIDDLE, T., & CSIZÉR, K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, *32*(5), 495-516.

KRAMSCH, C., & THORNE, S. (2002). Foreign language learning as global communicative practice. *Globalization and language teaching*, 83-100.

KRAMSCH, C. (2007). Re-reading Robert Lado, 1957, *Linguistics across Cultures. Applied linguistics for language teachers. International Journal of Applied Linguistics.* 17(2), 241-247.

LE DEUFF, H. (2002). *Entraînement mental du sportif: comment éliminer les freins psychologiques pour atteindre les conditions optimales de performance*. Editions Amphora.

LEE, L. (2004). Learners' perspectives on networked collaborative interaction with native speakers of Spanish in the US. *Language Learning & Technology*, *8*(1), 83-100.

LECLERC, C., BOURRASSA, B., PICARD, F., & COURCY, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative: avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, *29*(3), 145-167.

LEE, L. (2004). Learners' perspectives on networked collaborative interaction with native speakers of spanish in the US. *Language Learning & Technology.* 8(1), 83-100.

LEE, S. J. & OYSERMAN, D. (2009). Possible selves theory. E. Anderman & L. Anderman (Eds). *Psychology of Classroom Learning: An Encyclopedia.* Detroit, Michigan: Macmillan Reference USA.

LEFEBRE, B. (1989). La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation, *Revue canadienne de l'éducation,* 14(3), 381-386.

LEFER, G. (2012). *Les "sois possibles". Développement des espoirs et des peurs chez les élèves de 8 à 10 ans, liens avec le soi scolaire et les performances académiques.* Thèse de doctorat, Université de Nantes, Nantes (France).

LINDSKOG, I. (2009). Valeurs et contenus dans le curriculum suédois. [Présentation lors du colloque « Un seul monde, une seule école? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation » les 12, 13 et 14 mars 2009, Centre International d'études pédagogiques (CIEP).]

LOZINGUEZ-BEN GAYED, L. & RIVENS MOMPEAN, A. (2009). L'impact d'une cyberquête sur la motivation d'apprenants en anglais de spécialité, *Lidil*, 2009(40), 89-104.

MAGID, M. & CHAN, L. (2012). Motivating English learners by helping them visualise their Ideal L2 Self: lessons from two motivational programmes. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(2), 113-125.

MARKUS, H. & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist,* 41 (9), 954-969.

MASGORET, A. M., & GARDNER, R. C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta–Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language learning*, *53*(1), 123-163.

MERINI, C. & PONTÉ P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques, *Savoirs.* 2008(16), 77-95.

MOSCOVICI, S. (1989). Les représentations sociales. *Coloquio sobre las representaciones sociales. Paris*, 8-10.

MUIR, C., & DÖRNYEI, Z. (2013). Directed Motivational Currents: Using vision to create effective motivational pathways. *Studies in Second Language*, *3*(3), 357-375.

NARCY-COMBES, M.F. (2005). *Précis de didactique – Devenir professeur de langue.* Paris: Ellipses.

NARCY-COMBES, J. P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable* (Vol. 12). Editions OPHRYS.

NOELS, K. A., CLEMENT, R., & PELLETIER, L. G. (2001). Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English. *Canadian Modern Language Review*, *57*(3), 424-442.

NORMAN, C. C., & ARON, A. (2003). Aspects of possible self that predict motivation to achieve or avoid it. *Journal of Experimental Social Psychology*, *39*(5), 500-507.

NUNAN, D. (2003). The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL quaterly, 37*(4), 589-613.

OXFORD, R. & SHEARIN, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 78, 12-28.

OYSERMAN, D. & FRYBERG, S. A. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research, and applications*, 17-39. Huntington, NY: Nova.

PAILLE, P. & MUCCHIELLI, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales,* Paris: Armand Colin.

PANSU, P. & BEAUVOIS, J.L. (2004). Juger de la valeur sociale des personnes: les pratiques sociales d'évaluation. In P. Pansu & C. Louche (Eds.), *La psychologie appliquée à l'analyse des problèmes sociaux.* Paris: Presses Universitaires de France.

PERRON, R. (1964). La genèse de la représentation de soi. Les orientations actuelles de la recherche. *Enfance*, *17*(4-5), 357-376.

PLUYE, P., NADEAU, L., GAGNON, M. P., GRAD, R., JOHNSON-LAFLEUR, J., & GRIFFITHS, F. (2009). Les méthodes mixtes. *Approches et pratiques en évaluation de programme*, 123-142.

PRINCE, P. (2009). Un ménage à trois fragile: Autonomie, Motivation et Apprentissage dans un Centre de Langues, *Lidil*, *40*, 71-88.

RABY, F. & NARCY-COMBES, J.P. (2009) Prolégomènes: où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2?, *Lidil*, *40*, 5-16.

RYAN, S. (2006). Language learning motivation within the context of globalisation: An L2 self within an imagined global community. *Critical inquiry in language studies: An international Journal*, *3*(1), 23-45.

RYAN, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. *Motivation, Language Identity and the L2 Self. Bristol: Multilingual Matters*, 120-43.

SAMPSON, R. (2012). The language-learning self, self-enhancement activities, and self perceptual change. *Language Teaching Research, 16,* 317-335.

SARRAZIN, P., TESSIER, D., & TROUILLOUD, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, *157*, 147-177.

SARRAZIN, P., PELLETIER, L., DECI, E. L., & RYAN, R. M. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie: les apports de la théorie de l'autodétermination. *Traité de psychologie positive. Bruxelles: De Boeck*, 273-312.

SUNDQVIST, P. (2009). The impact of spare time activities on students' English language skills. In: Solveig Granath, Björn Bihl och Elisabeth Wennö (Ed.), *Vägar till språk och litteratur*. Paper presented at Vägar till språk och litteratur, 63-76.

SONG, H., KIM, J., KWON, J., & JUNG, Y. (2013). Anti-smoking educational game using avatars as visualized possible selves. *Computers in Human Behavior, 29,* 2029-2036.

SUNG, K. Y., & TSAI, H. M. (2013). Motivation and learner variables: Group differences in college foreign language learners' motivations. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, *3*(2).

THORSON, S., MOLANDER BEYER, M. & DENTLER, S. (2003) *Språklig enfald eller mångfald…? En studie av gymnasieelevers och språklärares uppfattningar om elevers val av moderna språk.* UFL-rapport, 06. Göteborgs universitet

TORNBERG, U. (1997). *Språkdidaktik.* Malmö: Gleerups.

TROST, J. (2005). *Qvalitativa intervjuer.* Lund: Studentlitteratur.

UEKI, M., & TAKEUCH, O. (2013). Forming a clearer image of the ideal L2 self: the L2 Motivational Self System and learner autonomy in a Japanese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *7*(3), 238-252.

USHIODA, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking, *in* : DÖRNYEI, Z. & SCHMIDT, R. (éd.), *Motivation and second language acquisition,* 93-125. Honolulu : University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

USHIODA, E. (2011). Context matters: a brief commentary on the papers by Housen et al. and Muñoz, *IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 49*(2), 187-189.

USHIODA, E. (2014). Motivation, autonomy and metacognition: Exploring their interactions, *Motivation and Foreign Language Learning: From Theory to Practice*, 31- 49.

VIANIN, P. (2006). *La motivation scolaire: comment susciter le désir d'apprendre ?* De Boeck & Larcier, Bruxelles.

VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent (Qc): Éditions du Renouveau Pédagogique.

VIAU, R. (1996). La motivation, condition essentielle de réussite. Hors série *Science Humaine*, 12. *Éduquer et Former.*

VIAU, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*, 10. ERPI.

WARSCHAUER, M. (1996). *Telecollaboration in foreign language learning.* Honolulu: University of Hawai'i Press.

WATT BOOLSEN, M. (2007). *Kvalitativa analyser, forskningsprocess, människa, samhälle.* Gleerups Utbildning AB, Malmö.

WEINER, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, *92*(4), 548.

WEN, X. (2011). Chinese language learning motivation: A comparative study of heritage and non-heritage learners. *Heritage Language Journal, 8*(3), 41-66.

WU, W. C. V., YEN, L. L. & MAREK, M. (2011). Using Online EFL Interaction to Increase Confidence, Motivation and Ability. *Educational Technology & Society, 14(3),* 118-129.

ZENTNER, M. & RENAUD, O. (2007). Origins of adolescents' ideal self: An intergenerational perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 557-574.

Documents officiels/rapports :

BANQUE MONDIALE – Données: Exportations de biens et de services (% du PIB), http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/NE.EXP.GNFS.ZS

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES (2001), Conseil de l'Europe, Didier.

EUROBAROMETRE (2012). Les Européens et leurs langues. *Eurobaromètre spécial 386,* Rapport de la Commission Européenne. Repéré à http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_fr.pdf

SPRÅK-EN VÄG IN I ARBETSLIVET (2011). *En undersökning från Svensk Näringsliv och Lärarnas Riksförbund i samarbete med Demoskop.*

LIVRE BLANC SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION (1996) *Enseigner et apprendre vers la société cognitive*

LIVRE BLANC (2002) *Un nouvel élan pour la jeunesse en Europe: un contrat pour l'avenir*

SKOLVERKET, (1996), *Bild av skolan.*

SKOLVERKET, (2004), *Engelska i åtta europeiska länder.*

SKOLVERKET, (2011), *Uppdrag angående utveckling av språkvalen moderna språk och svenska/engelska*

SKOLVERKET,(2011), *Redovisning av regeringsuppdrag angående utveckling av språkvalen moderna språk och svenska/engelska.*

SKOLINSPEKTION (2010), *Moderna språk,* Skolinspektionens rapport 2010(6).

SURVEYLANG. (2012). First European survey on language competences. Final report. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne. http://ec.europa.eu/languages/eslc/index.html

THOLIN, J. & LINDQVIST, A. (2009). *Språkval engelska/svenska på grundskolan – en genomlysning. Rapport 2009 (3).* Högskolan i Borås: Institutionen för pedagogik.

Annexes

Annexe A - Texte introducteur

LE TEXTE D'INTRODUCTION

Bonjour,

Vi kommer under läsåret att göra en fantastisk resa tillsammans: ord, musik, gester, filmer, hemsidor... många olika sätt för att upptäcka den fransktalande världen! För att kunna finplanera denna resa är det viktigt för oss att lära känna dig så fort som möjligt för att få möjligheten att planera våra lektioner på ett sätt som passar dig bäst.

Därför ber vi dig att hjälpa oss med det genom att skriva några rader på svenska om det som du tycker kan hjälpa oss att planera intressanta och roliga lektioner. Om du tycker att det är lite svårt att veta vad du ska skriva om, kan du ta hjälp av frågorna här nedan. Tack för din hjälp!

- Vad heter du?
- Har du ett smeknamn som du skulle vilja använda i klassrummet? (Det händer ibland att vi lärare är de enda som använder elevens officiella förnamn ☺)
- Vad intresserar dig?
- Vad fick dig att välja att läsa franska?
- Är du fortfarande nöjd med valet? Gillar du ämnet "franska"? Varför? Varför inte?
- Finns det människor omkring dig som kan hjälpa dig med franska? Gillar du det?
- Hur mycket kontakt har du haft hittills med den fransktalande världen (kontakt genom internet, resor, filmer, musik...)? Vad gillar du mest?
- Vad skulle du vilja upptäcka mer inom den fransktalande världen?
- Vad är ditt bästa minne av dina fransklektioner?
- Vad är ditt tips till oss för att planera så bra fransklektioner som möjligt?

Annexe B - Questions posées lors du premier entretien

1 – Hur mycket franska tror ni att ni kommer att använda i framtiden? Om ni gör det, hur ofta och i vilket sammanhang? Berätta. (*Pensez-vous que vous utiliserez beaucoup le français dans l'avenir? Si oui, quand et dans quels contextes?*)

2 – Är ni sugna att åka till ett eller flera fransktalande länder för att se hur det är där? Berätta. (*Avez-vous envie de visiter un ou plusieurs pays francophones? Racontez.*)

3 – Hur mycket franska finns omkring er när ni inte är i skolan? Skulle ni vilja ha mer? Vet ni hur man skulle kunna hitta bra saker på franska? (*Quel contact avez-vous avec le français lorsque vous n'êtes pas à l'école? Vous en voudriez plus? Savez-vous où trouver des trucs sympas en français?*)

4 – Finns det en skillnad mellan när ni började använda engelska på fritiden för några år sedan och hur ni gör/gjorde med franska, eller inte? Berätta. (*Y a t-il une différence entre la façon dont l'anglais est entré dans votre temps libre il y a quelques années et le français, ou pas? Racontez.*)

5 – Hur mycket tid är normalt att lägga ner på franska utanför lektionerna om man vill bli bättre tycker ni? Berätta. (*Combien de temps devrait-on investir en français en dehors des cours si l'on veut s'améliorer? Racontez.*)

6 – Vad gör ni (eller skulle göra) när ni har bestämt er för att jobba extra med franska? Berätta. (*Que faîtes-vous (ou que feriez-vous) quand vous avez décidé de travailler en extra avec le français? Racontez.*)

7 – Är språk ett viktigt ämne i skolan? Är franska ett språk som är bra att kunna? Är ni nöjda med att ni läser franska? (*Est-ce que les langues, c'est une matière importante à l'école? Est-ce que le français, c'est une bonne langue à connaître? Êtes-vous satisfaits d'apprendre le français?*)

8 – Om en yngre kompis frågade er vilket språk hen ska läsa, vad skulle ni säga? (*Si un copain plus jeune que vous vous demandait quelle langue il doit choisir, qu'est ce que vous lui répondriez?*)

Annexe C - La version finale du questionnaire à questions fermées

Namn:

Franska språket och du…

Vi skulle vilja be om din hjälp för att bättre förstå elevernas inlärning av franska. Det skulle hjälpa oss mycket om du kunde svara på de här frågorna. Det är inget prov; det finns alltså inga rätta eller felaktiga svar, bara ditt. Det viktigaste är att du svarar ärligt så att resultatet blir så nära verkligheten som möjligt. Tack så mycket för din hjälp!

I - Du besvarar frågorna genom att ge en siffra mellan 1 och 4.

1 = stämmer inte alls, 2 = stämmer inte riktigt, 3 = stämmer ganska mycket och 4 = stämmer mycket.

	☹ => ☺
A - Jag kan lätt föreställa mig situationer, utomlands eller i Sverige, där jag skulle kunna använda franska.	1 2 3 4
B - Jag gillar bilden av mig själv där jag, om några år, diskuterar med internationella kompisar eller kollegor utan problem på franska.	1 2 3 4
C - Jag anstränger mig verkligen mycket för att utvecklas i franska.	1 2 3 4
D - Jag skulle älska att göra ett utbyte med min klass till ett fransktalande land för att lära känna fransktalande ungdomar.	1 2 3 4
E - Jag skulle vilja titta oftare på filmer, lyssna på musik, surfa på nätet, osv. på franskan utanför klassrummet.	1 2 3 4
F - Jag kan se mig själv som en person som kan prata och förstå franska i framtiden.	1 2 3 4

F - Jag kan se mig själv som en person som kan prata och förstå franska i framtiden.	1 2 3 4
G - Om jag kunde franska mycket bra, skulle jag kunna tänka mig att studera eller arbeta under en viss period i ett fransktalande land.	1 2 3 4
H - Jag lyssnar ofta på franska på min fritid (musik, filmer...)	1 2 3 4
I - Jag kan se mig leva utomlands i framtiden och prata franska med dem som bor där.	1 2 3 4
J - Jag vill verkligen fortsätta med franska på gymnasiet.	1 2 3 4
K - Jag gillar verkligen tanken att jag i framtiden skulle kunna klara av att använda franska lika lätt som mitt modersmål.	1 2 3 4
L - Jag tycker att det skulle vara häftigt om jag kunde läsa några universitetskurser i ett fransktalande land utan svårigheter	1 2 3 4
M - Jag tycker det är värt att lägga ner mycket arbete för att bli bättre på franska och kunna använda det språket mer.	1 2 3 4
N - Jag gillar idén att människor omkring mig ser mig som en person som kommer att kunna flytande franska i framtiden.	1 2 3 4
O - Jag tycker att språk är ett viktigt ämne i skolan.	1 2 3 4
P - Jag är fortfarande nöjd med mitt språkval. (= franska)	1 2 3 4

Tack så mycket för din hjälp! ;-)

Céline

Annexe D - Le questionnaire à questions ouvertes (forum)

1- Att kommunicera med ungdomar på riktigt (t.ex. genom ett forum), blir det motiverande för dig, eller inte? Berätta. *(Cela a t-il été motivant de communiquer avec des adolescents "pour te vrai" (par exemple en utilisant un forum) ou pas? Explique ta réponse.)*

2- Hur kändes det med språket? Blev du förvånad att det gick så bra, tyckte du att det var svårt eller kändes det kanske precis som vanligt när du läser eller skriver på franska? Berätta. *(Et le français? As-tu été surpris que cela marche si bien, as-tu trouvé cela difficile ou bien était-ce comme d'habitude quand tu as lu et écrit sur le forum? Explique ta réponse.)*

3 - När du skrev på forum, tänkte du: vad kul det skulle vara att bara kunna skriva allt jag vill utan ansträngning (som på svenska)? Berätta *(Lorsque tu as écrit sur le forum, as-tu pensé: Ce serait vraiment super de pouvoir écrire tout ce que je veux sans efforts (comme en suédois)? Explique.)*

4 - Efter att ha gjort den här aktiviteten, känner du att det skulle vara kul att träffa ungdomar irl? Berätta. *(Lorsque tu as terminé l'activité, avais-tu l'impression que ce serait chouette de rencontrer ces jeunes en vrai? Raconte.)*

5 - Känner du att du blev nyfiken på några filmer som diskuterades i forumet men som du ännu inte har sett? *(Cela t'a t-il donné envie de voir certains des films discutés sur le forum que tu ne connaissais pas avant?)*

6 - Skulle du rekommendera språklärare att arbeta med forum i språkundervisning? Varför/varför inte? *(Est-ce que tu recommanderais aux professeurs de langues d'utiliser les forums en cours? Pourquoi/pourquoi pas?)*

7 - Tycker du att aktiviteter med hjälp av forum skulle kunna motivera elever som inte känner sig speciellt motiverade. Berätta. *(Penses-tu que le travail avec le forum pourrait motiver les élèves qui ne se sentent pas très motivés? Explique ta réponse.)*

Annexe E - Questions posées lors de l'entretien (forum)

- Hur ofta använder ni internet för att komma i kontakt med andra ungdomar? I vilket sammanhang? (*Utilisez-vous souvent internet pour communiquer avec d'autres adolescents? Expliquez.)*
- Hur kändes det att använda det här forumet nu? (*Comment avez-vous perçu l'utilisation de ce forum-ci?*)
- Kändes det annorlunda (att använda franska) nu när ni visste att det var på riktigt? Och om ni jämför med det ni brukar arbeta med i klassrummet? (*Avez-vous ressenti une différence maintenant que c'était "pour de vrai", si vous comparez avec ce que vous faîtes d'habitude en classe de français? Expliquez.)*
- Påverkade aktiviteten er lust att åka till ett fransktalande land? Berätta. (*L'activité a t-elle eu un effet sur votre envie de vous rendre dans un pays francophone? Expliquez.*)
- Kan detta arbetssätt vara en bra lösning (eller ej) för att göra ämnet franska mer levande för eleverna? Varför? (*Cette façon de travailler est-elle, selon toi, un bon moyen (ou pas) de rendre la matière plus "vivante" pour les élèves? Pourquoi?*)
- Vad skulle vi ha gjord annorlunda för att aktiviteten skulle ha varit ännu mer intressant och stimulerande? (*Qu'aurions-nous pu faire pour rendre cette activité encore plus intéressante et stimulante?*)
- Om ni skulle ge ett betyg mellan 1 (dåligt) till 4 (toppen) som skulle tala om hur aktiviteten gav er en mer konkret bild av vilken nytta man kan få om man har franska i bagaget: hur mycket skulle ni ge? Varför? (*Si vous aviez la possibilité par une note (1 = mauvais à 4 = super) de décrire si l'activité vous a donné une image plus claire de l'utilité du français, que donneriez-vous et pourquoi?)*
- Har ni andra kommentarer om aktiviteten, hur ni upplevde den, vilken effekt den har haft, mm? (*Avez-vous d'autres commentaires sur l'activité, votre ressenti, l'effet qu'elle a eu, etc.?*)

Annexe F - Le questionnaire à questions ouvertes (cyberenquètes)

1 – Var det första gången som du arbetade med en webquest? *(Etait-ce la première fois que tu travaillais avec un webquest?)*

2 – Gillade du detta arbetssätt? Förklara. *(As-tu apprécié cette façon de travailler? Explique.)*

3 – Kan arbetet med en webquest stimulera elever att lära sig bättre franska tycker du? Förklara. *(Penses-tu que le fait de travailler avec un webquest puisse motiver un élève à mieux apprendre le français? Explique ta réponse.)*

4 – Kändes det som ditt arbete med projektet gav dig lust att upptäcka mer om den fransktalande kulturen (turism, musik, idrott, mat…)? Förklara. *(As-tu l'impression que le travail autour de ton projet t'as donné envie de découvrir encore plus les cultures francophones (tourisme, musique, sport, gastronomie ou autres)?)*

5 – Känner du att arbetet med webquest gjorde ämnet franska mer "verkligt" för dig? Förklara. Var det positivt eller negativt för dig? *(Le travail autour du webquest a t-il rendu la matière « le français » plus « réelle » pour toi ? Etait-ce positif ou négatif pour toi ?)*

6 – Hur svårt/lätt/tråkigt/spännande var det att arbeta med riktiga hemsidor? *(Etait-ce difficile/facile/ennuyeux/excitant de travailler avec de vrais sites internet?)*

7 – Skulle du säga att arbetet med ditt projekt gjorde dig säkrare på din franska? Förklara.*(Dirais-tu que le travail autour de ton projet t'a rendu plus sûr(e) de toi en français? Explique ta réponse.)*

8 – Skulle du säga, efter att ha arbetat med projektet, att du skulle kunna tänka dig att lägga ner lite mer tid på ämnet franska? Förklara. *(Dirais-tu, après avoir travaillé avec ton projet que tu pourrais imaginer investir plus de temps pour le français ? Explique ta réponse.)*

Annexe G - Questions posées lors de l'entretien (cyberenquètes)

- Påverkade faktumet att projektet skulle kunna äga rum i verklighet din lust att arbeta med franska? Förklara. (*Le fait de travailler avec un projet qui pourrait avoir lieu en vérité a t-il changer ton envie de travailler avec le français? Explique.*)
- Har detta arbetssätt påverkat din motivation för franska eller inte? Förklara. (*Cette façon de travailler a t-elle changé ta motivation pour le français ou pas? Explique.*)
- Påverkade ditt projekt din lust att veta mer om fransktalande länder, människor, att resa dit…, eller inte? (*Ton projet t'a t-il donné envie de découvrir plus de choses sur les pays francophones, les gens qui y habitent, y voyager, etc. ou pas? Explique.*)
- Kan detta arbetssätt vara en bra väg för att eleverna ska satsa mer på franska? Förklara. (*Cette façon de travailler est-elle un bon moyen de donner envie aux élèves de s'investir plus pour le français, ou pas? Explique.*)
- Vad skulle vi kunna ha gjort för att göra webquest ännu mer motiverande? (*Qu'aurions-nous pu faire pour rendre la web-enquète encore plus motivante?*)
- Om ni skulle ge ett betyg (1= toppen till 4=dåligt) som skulle tala om webquesten gav er en mer konkret bild om vilken nytta man kan få med franska i bagaget, vad skulle ni ge? Varför? (*Si vous deviez noter (1=mauvais jusque 4=super) si la web-enquète vous a donné une image plus claire de l'avantage d'apprendre le français, que donneriez-vous? Pourquoi?*)
- Har de tre aktiviteterna påverkat er vad gäller franska och er framtid? Berätta. (*Les trois activités ont-elles changé votre regard sur le français et votre avenir? Racontez.*)
- Vad tror ni är viktigast att tänka på när man vill ge eleverna lust att vilja lära sig mer franska och lägga mer tid på det? (*A quoi devons-nous penser pour donner envie aux élèves d'apprendre le français et investir du temps pour cela?)*

ÉD. ALF LOMBARD

1. MALMBERG, BERTIL, *Le roman du Comte de Poitiers, poème français du XIIIe siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1940.
2. THORDSTEIN, ARVID, *Le bestiaire d'amour rimé, poème inédit du XIIIe siècle,* publié avec introduction, notes et glossaire. 1940.
3. NILSSON-EHLE, HANS, *Les adverbes en* -ment *compléments d'un verbe en français moderne. Étude de classement syntaxique et sémantique.* 1941.
4. SCHLYTER, BÖRJE, *La vie de Thomas Becket par Beneit. Poème anglo-normand du XIIe siècle,* publié d'après tous les manuscrits. 1941.
5. RONSJÖ, EINAR, *La vie de saint Nicolas par Wace. Poème religieux du XIIe siècle,* publié d'après tous les manuscrits. 1942.
6. THORNÉ HAMMAR, EVA, *Le développement de sens du suffixe latin* -bilis *en français*. 1942.
7. MALMBERG, BERTIL, *Le système consonantique du français moderne. Études de phonétique et de phonologie.* 1944.
8. BRANDT, GUSTAF, *La concurrence entre* soi *et* lui, eux, elle(s). *Étude de syntaxe historique française.* 1944.
9. NILSSON-EHLE, HANS, *Les propositions complétives juxtaposées en italien moderne.* 1947.
10. MALMBERG, BERTIL, *Études sur la phonétique de l'espagnol parlé en Argentine.* 1950.
11. ANDERSSON, SVEN, *Études sur la syntaxe et la sémantique du mot français* tout. 1954.
12. BOSTRÖM, INGEMAR, *Les noms abstraits accompagnés d'un infinitif et combinés avec* avoir. *Étude historique sur la syntaxe des articles et des prépositions dans ce genre de constructions françaises*. 1957.

13. NEUMANN, SVEN-GÖSTA, *Recherches sur le français des XVe et XVIe siècles et sur sa codification par les théoriciens de l'époque.* 1959.
14. ANDERSSON, SVEN, *Nouvelles études sur la syntaxe et la sémantique du mot français* tout. 1961.
15. BORNÄS, GÖRAN, *Trois contes français du XIIIe siècle, tirés du recueil des Vies des Pères.* 1968.
16. JACOBSSON, HARRY, *L'expression imagée dans* Les Thibault *de Roger Martin du Gard.* 1968.
17. NILSSON, ELSA, *Les termes relatifs et les propositions relatives en roumain moderne. Étude de syntaxe descriptive.* 1969.
18. *Mélanges de philologie offerts à Alf Lombard.* 1969.
19. BRODIN, GRETA, *Termini dimostrativi toscani. Studio storico di morfologia, sintassi e semantica.* 1970.

ÉD. ÖSTEN SÖDERGÅRD

20. GUNNARSON, KJELL-ÅKE, *Le complément de lieu dans le syntagme nominal.* 1972.
21. WESTRIN, MAIBRIT, *Étude sur la concurrence de* davantage *avec* plus *dans la période allant de 1200 à la Révolution. Comparaison avec l'usage actuel.* 1973.
22. SCHLYTER, KERSTIN, *Les énumérations des personnages dans la Chanson de Roland. Étude comparative.* 1974.
23. ROBACH, INGER-BRITT, *Étude socio-linguistique de la segmentation syntaxique du français parlé.* 1974.
24. BRODIN, BRITA, *Criaturas ficticias y su mundo, en « Rayuela » de Cortázar.* 1975.
25. UNDHAGEN, LYDIA, Morale *et les autres lexèmes formés sur le radical* moral *étudiés dans des dictionnaires et dans des textes littéraires français de la seconde moitié du XVIIIe siècle. Étude de sémantique structurale.* 1975.

26. SANDQVIST, SVEN, *Études syntaxiques sur la Chronique des Ducs de Normandie par Benoit.* 1976.
27. SWAHN, SIGBRIT, *Proust dans la recherche littéraire. Problèmes, méthodes, approches nouvelles.* 1979.
28. LARSSON, EVA, *La dislocation en français. Étude de syntaxe générative.* 1979.
29. SWEDENBORG, EKY, *Jean Barois de Roger Martin du Gard. Étude des manuscrits et des techniques narratives.* 1979.
30. GRAUMANN, GUNNAR, *« La guerre de Troie » aura lieu. La préparation de la pièce de Giraudoux.* 1979.
31. KELLNER, SVEN, *« Le Docteur Pascal » de Zola: Rétrospective des Rougon- Macquart, Livre de Documents, Roman à Thèse.* 1980.
32. LLAVADOR, YVONNE, *La poésie algérienne de langue française et la guerre d'Algérie.* 1980.
33. BIRGANDER, PIA, *Boris Vian romancier. Étude des techniques narratives.* 1981.
34. GRELSSON, SIGVARD, *Les adverbes en* -ment. *Étude psycho-mécanique et psycho-systématique.* 1981.
35. JOSEFSON, EVA-KARIN, *La vision citadine et sociale dans l'œuvre d'Emile Verhaeren.* 1982.
36. WIJK, MARGARETH, *Guillaume Apollinaire et l'esprit nouveau.* 1982.
37. HEED, SVEN-ÅKE, *Le coco du dada.* Victor ou les Enfants au pouvoir *de Roger Vitrac : texte et représentation.* 1983.
38. ORFALI, INGRID, *Fiction érogène à partir de Klossowski.* 1983.
39. SANDQVIST, SVEN, *Notes textuelles sur le* Roman de Tristan *de Béroul.* 1984.

ÉD. LARS LINDVALL

40. BORNÄS, GÖRAN, *Ordre alphabétique et classement méthodique du*

lexique. Étude de quelques dictionnaires d'apprentissage français. 1986.

41. LARSSON, BJÖRN, *La réception des Mandarins. Le roman de Simone de Beauvoir face à la critique littéraire en France.* 1988.
42. SANDQVIST, SVEN, *Le Dyalogue saint Gregore. Les Dialogues de saint Grégoire le Grand traduits en vers français à rimes léonines par un Normand anonyme du XIVe siècle.* Édition avec introduction, notes et glossaire. 2 vol. 1989.
43. SANDQVIST, OLLE, *La Vie saint Gregore. Poème normand du XIVe siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1989.
44. ANGELFORS, CHRISTINA, *La Double Conscience. La prise de conscience féminine chez Colette, Simone de Beauvoir et Marie Cardinal.* 1989.
45. *Actes du Xe Congrès des Romanistes Scandinaves, Lund, 10-14 août 1987*, édités par LARS LINDVALL, 1990.

ÉD. SUZANNE SCHLYTER

46. SWAHN, SIGBRIT, *Balzac et le merveilleux. Étude du roman balzacien 1822-1832.* 1991.
47. ELGENIUS, BERNT, *Studio sull'uso delle congiunzioni concessive nell'italiano del Novecento.* 1991.
48. SANDQVIST, SVEN, *La Vie de saint Évroul. Poème normand du XIVe siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1992.
49. HERMERÉN, INGRID, *El uso de la forma en RA con valor no-subjunctivo en el español moderno.* 1992.
50. LARSSON, BJÖRN, *La place et le sens des adjectifs épithètes de valorisation positive.* 1994.
51. EKBLAD, SVEN, *Studi sui sottofondi strutturali nel* Nome della rosa *di Umberto Eco. Parte I.* La Divina Commedia *di Dante.* 1994.
52. ZETTERBERG, ANDERS, *Les propriétés des choses selon le* Rosarius *(B.N. f. fr. 12483).* Édition revue et complétée par SVEN

SANDQVIST. 1994.

53. EGERLAND, VERNER, *The Syntax of Past Participles. A Generative Study on Nonfinite Constructions in Ancient and Modern Italian.* 1996.
54. BENGTSSON, ANDERS, *La Vie de sainte Bathilde. Quatre versions en prose des XIIIe et XVe siècles, publiées avec introduction, notes et glossaire.* 1996.
55. SANDQVIST, SVEN, *Le Bestiaire et le Lapidaire du* Rosarius *(B.N. f. fr. 12483).* 1996.
56. JÖNSSON, NILS-OLOF, *La Vie de saint Germer et la Vie de saint Josse de Pierre de Beauvais. Deux poèmes du XIIIe siècle, publiés avec introduction, notes et glossaire.* 1997.
57. LARSSON, BJÖRN, *Le bon sens commun. Remarques sur le rôle de la (re)cognition intersubjective dans l'épistémologie et l'ontologie du sens.* 1997.
58. WIBERG, EVA, *Il riferimento temporale nel dialogo. Un confronto tra giovani bilingui italo-svedesi e giovani monolingui romani.* 1997.
59. SANDBERG, VESTA, *Temps et Traduction. Étude contrastive des temps de l'indicatif du français et du suédois.* 1997.
60. DITVALL, CORALIA, *Études sur la syntaxe et la sémantique de "tot" en roumain ancien et moderne.* 1997.
61. BARDEL, CAMILLA, *La negazione nell'italiano degli svedesi. Sequenze acquisizionali e influssi translinguistici.* 2000.
62. CARIBONI KILLANDER, CARLA, *De la théorie de la description à la description chez Julien Gracq*. 2000.
63. FORNÉ, ANNA, *La piratería textual. Un estudio hipertextual de Son vacas, somos puercos y El médico de los piratas de Carmen Boullosa.* 2001.
64. LENNARTSSON, VIVI-ANNE, *L'Effet-sincérité. L'Autobiographie littéraire vue à travers la critique journalistique. L'Exemple de* La Force des choses *de Simone de Beauvoir*. 2001.
65. MÖRTE ALLING, ANNIKA, *Le désir selon l'Autre. Étude du* Rouge

et le Noir *et de la* Chartreuse de Parme *à la lumière du « désir triangulaire » de René Girard*. 2003.

66. JARLSBO, JEANA, *Ecriture et altérité dans trois romans de J. M. G. Le Clézio :* Désert, Onitsha *et* La quarantaine. 2003.
67. GRANFELDT, JONAS, *L'Acquisition des catégories fonctionnelles. Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*. 2003.
68. WESTIN, EVA, *Le récit conversationnel en situation exolingue de français - Formes, types et fonctions.* 2003.
69. BÖRJESSON, ANNE, *La syntaxe de seul et seulement.* 2004.
70. WILHELMI, JUAN – ENKVIST, INGER, *Literatura y Compromiso.* Serie de estudios hispánicos. 2004.

ÉD. INGER ENKVIST, BJÖRN LARSSON, SUZANNE SCHLYTER

71. BERNARDINI, PETRA, *L'italiano come prima e seconda (madre)lingua.* Indagine longitudinale sullo sviluppo del DP. 2004.
72. ÁLVAREZ SALAMANCA, MARÍA DEL PILAR, *De Sobremesa, 1887–1896. José Asunción Silva: El poeta novelista.* 2004.
73. CONWAY, ÅSA, *Le paragraphe oral en français L1, en suédois L1 et en français L2. Étude syntaxique, prosodique et discursive.* 2005.
74. JABET, MARITA, *L'omission de l'article et du pronom sujet dans le français abidjanais.* 2005.
75. BOZIER, CHRISTINE, *La sollicitation dans l'interaction exolingue en français.* 2005.
76. WIKMAN, CHRISTINE, *L'immagine pubblicitaria dell'olio d'oliva, della pasta e del caffè. Uno studio comparativo sulla ricezione.* 2005.
77. ENKVIST, INGER – IZQUIERDO, JOSÉ MARÍA (ed), *Aprender a pensar. Simposio internacional en la Universidad de Lund 2005.* 2006.
78. GUNNARSSON, CECILIA, *Fluidité, complexité et morphosyntaxe*

dans la production écrite en FLE. 2006.

79. DAICIU, VIOLETA, *Enjeux idéologiques dans* Le Conte du Graal *de Chrétien de Troyes*. 2007.
80. JOHANSSON, INGELA, *El personaje femenino de la novela indigenista*. 2008.
81. BACQUIN, MARI, Theseus de Cologne, *édition partielle d'une chanson de geste du XIVe siècle*. 2008.
82. LUTAS, LIVIU, *Biblique des derniers gestes de Patrick Chamoiseau: Fantastique et histoire*. 2008.
83. LEON-VEGAS, CAROLINA, *Ausencia, prohibición y carencia. Estudio de los personajes masculinos y el deseo frustrado en tres obras de García Lorca.* 2008.
84. ÅGREN, MALIN, *À la recherche de la morphologie silencieuse: sur le développement du pluriel en français L2 écrit.* 2008.
85. BERNARDINI, PETRA, EGERLAND, VERNER & GRANFELDT, JONAS, *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65ème anniversaire.*
86. JONSSON, PETTER, *Tres lecturas de las novelas de Mario Vargas Llosa. Interpretación psicoanalítica de la producción novelesca de un autor.* 2009.
87. THOMAS, ANITA, *Les débutants parlent-ils à l'infinitif ? Influence de l'input sur la production des verbes par des apprenants adultes du français.* 2009.
88. WIJK, MARGARETH, *Lecture ou confiture. Parcours panoramique de l'éducation des femmes dans la littérature française*. 2010.
89. HOLMLANDER, DISA, *Estrategias de atenuación en español L1 y L2. Estudio contrastivo en hablantes españoles y suecos*. 2011.

ÉD. VERNER EGERLAND, INGER ENKVIST, JONAS GRANFELDT, BJÖRN LARSSON, EVA WIBERG

90. PERSSON, RASMUS, *Ressources linguistiques pour la gestion de l'intersubjectivité dans la parole en interaction. Analyses conversationnelles et phonétiques.* 2014. (Thèse de doctorat/ Doktorsavhandling)
91. GUGLIELMI, RICCARDO, *Loco ubi dicitur…La toponomastica di Vallebona e dintorni. Un territorio di confine tra Liguria e Provenza.* 2014. (Tesi di dottorato/ Doktorsavhandling)
92. SPLENDIDO, FRIDA, *Le développement d'aspects phonético-phonologiques du français chez des enfants bilingues simultanés et successifs. Le VOT et la liaison dans une étude de cas multiples*. 2014. (Thèse de doctorat/ Doktorsavhandling)
93. HÅKANSSON, Sandra, *La lectura extensiva en la enseñanza de español como lengua extranjera.* 2014. (Tesis de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling)
94. CEA, Marcelo, *Un modelo cognitivo para la enseñanza del subjuntivo.* 2014. (Tesis de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling)
95. CAROLSSON GODOLAKIS, Henrietta, *Las tecnologías de información y comunicación en las clases de español como lengua extranjera. Un estudio comparativo del efecto de un uso limitado o frecuente del ordenador en las competencias lingüísticas de estudiantes suecos de español de nivel B1.* 2014. (Tesis de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling)
96. LOPEZ SERRANO, Fernando, *La enseñanza del pretérito indefinido y el imperfecto españoles en ELE: Un modelo didáctico para el bachillerato sueco*. 2014. (Tesis de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling)
97. PONNERT, Anna, *La enseñanza del español en Suecia. Enfoques y métodos empleados por cinco profesores.* 2014. (Tesis de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling)
98. ROCHER HAHLIN, Céline, *Motivation pour apprendre une langue étrangère – une question de* visualisation*? Les effets de trois activités en cours de français sur la motivation d'élèves suédois*. 2014. (Thèse de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling)