

**FRA Ä51**

**Mémoire (15 hp)**

**Didactique**

# **Les facteurs motivationnels pour étudier le français langue étrangère au lycée en Suède**

*Quel rôle jouent les points supplémentaires ?*

**Kajsa Nilsson**

**Automne 2016**

**Directrice : Malin Ågren**

# TABLE DES MATIÈRES

<b>1 INTRODUCTION</b> .....	<b>3</b>
<b>2 BUT DE L'ÉTUDE</b> .....	<b>4</b>
2.1 Questions de recherche .....	4
<b>3 CADRE THÉORIQUE</b> .....	<b>5</b>
3.1 Qu'est que la motivation ? .....	5
3.2 Une vue générale sur la motivation en contexte scolaire .....	6
3.3 Les récompenses en contexte scolaire.....	7
3.4 Le système motivationnel de sois en L2 .....	8
3.5 Les études et recherches en contexte scolaire suédois .....	10
<b>4 MÉTHODE</b> .....	<b>10</b>
4.1 Les critères et la sélection des participants .....	10
4.2 Les participants .....	11
4.3 La collection des données : entretiens et petit questionnaire .....	11
4.4 Le traitement des données .....	12
<b>5 RÉSULTAT ET ANALYSE</b> .....	<b>13</b>
5.1 Le résultat du questionnaire, les facteurs motivationnels pour étudier le français.....	13
5.2 Facteurs motivationnels pour choisir le FLE au collège et pour continuer avec le FLE au niveau plus avancé au lycée .....	15
5.3 Continuer avec le FLE au niveau quatre ? Le rôle des points supplémentaires .....	16
5.4 L'utilisation du français dans l'avenir et la valeur pratique du français .....	17
5.5 La motivation en salle de classe .....	18
5.6 Ce qui pourrait augmenter la motivation et le choix potentiel de continuer avec le FLE au niveau cinq.....	20
<b>6 DISCUSSION</b> .....	<b>21</b>
6.1 Quels sont les facteurs motivationnels qui mènent les élèves à continuer avec le FLE ? .....	21
6.2 Quelle importance peut être attribuée aux points supplémentaires dans le choix de continuer avec le FLE au niveau quatre ? .....	22
<b>7 CONCLUSION</b> .....	<b>23</b>
<b>8 BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>25</b>
Annexe 1.1 Le guide d'entretien.....	27
Annexe 1.2 Le questionnaire.....	29

## 1 INTRODUCTION

La motivation est un facteur essentiel pour apprendre. Or, dans l'enseignement scolaire elle est parfois vue comme l'un des facteurs problématiques, notamment dans l'enseignement des langues. Ainsi, c'est le manque de motivation parmi les élèves qui constitue un obstacle pour l'acquisition (Viau, 2009 ; Defays, 2003 : 142). Nous allons pour cette raison examiner la motivation en contexte scolaire suédois et particulièrement la motivation parmi les élèves qui étudient le français langue étrangère (désormais FLE) au niveau supérieur au lycée. Ce qui nous intéresse plus particulièrement, c'est de comprendre les motivations de quelques élèves qui ont choisi de continuer à apprendre le FLE au niveau quatre, c'est-à-dire au niveau plus avancé au lycée.

Le maintien d'une diversité linguistique et culturelle est un objectif fondamental de l'Union Européenne et tous les membres sont encouragés à apprendre au moins deux langues en plus de leur langue maternelle ; puisque la Suède en est devenue membre en 1994, elle doit ainsi offrir à ses citoyens la possibilité d'apprendre deux langues étrangères<sup>1</sup>. L'anglais est enseigné comme la L2 à l'école suédoise ; il est enseigné dès l'âge de sept à neuf ans, dépendant de l'école, et il reste obligatoire jusqu'à la fin du lycée. L'anglais a un statut dominant en Suède et malgré l'importance d'enseigner et d'apprendre une L3, nous voyons un recul parmi le nombre d'élèves qui choisissent de l'étudier. Dans un rapport de Skolverket<sup>2</sup> (2011) sur les choix de langues parmi les élèves au collège, l'on observe que seulement 65% des élèves choisissent de continuer avec leur L3 jusqu'à leur dernière année au collège et que 30% des élèves choisissent d'abandonner leur L3 avant l'âge de quinze ans. Le gouvernement suédois a essayé de réintroduire l'intérêt et la motivation pour l'apprentissage des langues étrangères en réformant le système scolaire en 2010 (Skolinspektionen, 2010). Dès lors, l'élève qui maintient la même langue étrangère au lycée qu'il a étudié au collège puisse gagner des *points supplémentaires*<sup>3</sup> qui vont servir quand il postulera pour des formations dans l'enseignement supérieur<sup>4</sup>. Cette réforme donne alors un avantage à ceux qui continuent avec leurs L3 à un

---

<sup>1</sup> Une langue étrangère est une langue apprise après la langue maternelle. Nous allons référer à une langue étrangère avec les termes L2 (si elle est la deuxième langue apprise par une individu, comme l'anglais en Suède) et L3 (si elle est la troisième langue apprise par une individu, comme le français, l'allemand et l'espagnol en Suède). (Rocher-Hahlin, 2014 : iv)

<sup>2</sup> La Direction nationale des établissements scolaires (2011)

<sup>3</sup> Meritpoäng

<sup>4</sup> Avant cette réforme, la note maximum était 20.0 points, alors que depuis la réforme, la note maximum est 22,5 points. Les points supplémentaires servent alors d'une possibilité de gagner 2,5 points de plus et quant aux langues étrangères on peut gagner 1,5 point au maximum. On peut gagner 0,5 points de plus si on continue avec sa L3 au niveau 3, 1,0 point si on continue avec sa L3 au niveau 4 mais aucun point si on continue avec sa L3 au niveau 5 (antagning.se).

niveau plus avancé au lycée au lieu de recommencer avec une nouvelle L3 à l'âge de seize ans. Pour la plupart des formations scientifiques au lycée (p.ex. sciences naturelles, sciences sociales et sciences économiques), il est obligatoire d'étudier une L3 pendant la première année au lycée ; pour ceux qui continuent avec la même langue qu'au collège, ils suivent alors le cours de L3 au niveau trois. En outre, pour avoir accès à encore un point supplémentaire, les élèves doivent, pendant leur deuxième année, continuer jusqu'au niveau quatre. L'influence potentielle des points supplémentaires sur les motivations des élèves se trouve au centre d'intérêt de cette étude.

Dans notre étude, nous aborderons d'abord, dans la section théorique, le domaine motivationnel dans un contexte scolaire, notamment dans le domaine des langues étrangères. Dans cette section, nous présenterons aussi la littérature antérieure dans ce domaine en mettant l'accent sur le système motivationnel des sois en L2 présenté par Dörnyei (2009). Ensuite, dans la partie méthodologique, nous présenterons les participants et le déroulement des entretiens et du petit questionnaire. Puis, les résultats seront présentés, analysés et discutés en nous appuyant sur notre cadre théorique et nos données empiriques et finalement, nous conclurons l'étude.

## 2 BUT DE L'ÉTUDE

L'introduction des points supplémentaires dans le système scolaire suédois est toujours une réforme nouvelle et peu étudiée. Notre étude sert à discerner les facteurs motivationnels qui poussent les élèves à continuer avec leur L3 au niveau quatre, plus spécifiquement les élèves qui étudient le FLE. Nous voulons comprendre si les points supplémentaires jouent un rôle important pour le choix de continuer avec le FLE au niveau quatre et comment ils affectent la motivation des apprenants dans une perspective plus large où d'autres facteurs motivationnels entrent aussi en jeu.

### 2.1 Questions de recherche

La première question de recherche est de caractère plus général alors que la deuxième est de caractère plus spécifique au contexte scolaire suédois :

1. Quels sont les facteurs motivationnels qui mènent les élèves à continuer avec le FLE au niveau quatre et quels poids peut être attribué aux facteurs motivationnels internes et externes du point de vue des apprenants ?
2. Quelle importance peut être attribuée aux points supplémentaires dans le choix de continuer avec le FLE au niveau quatre ?

### 3 CADRE THÉORIQUE

Dans cette section, nous aborderons le vaste domaine de la motivation. D'abord, nous essayerons de définir le terme *motivation* (3.1). Ensuite, nous présenterons l'étude de Rolland Viau (2009) sur la motivation en contexte scolaire (3.2). La section suivante traite les récompenses en contexte scolaire (3.3). Ci-après, nous présenterons le système motivationnel des sois en L2 présenté par Dörnyei (2009) qui servira de base à notre analyse (3.4). Finalement, nous aborderons l'étude de Henry (2013) sur la motivation en contexte scolaire suédois (3.5).

#### 3.1 Qu'est que la motivation ?

Le mot *motivation* vient du mot latin *movere* qui peut être traduit au mot français *bouger*, mais si on cherche à définir le mot *motivation* l'on trébuche sur un grand nombre de définitions différentes, adaptées à plusieurs contextes. Le concept de motivation a été réellement développé à partir de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle et une définition générale sur la motivation est proposée par Vallerand et Thill (1993 : 18) :

Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement.

Nous pouvons, par cette définition générale, comprendre que la motivation consiste en un ensemble des facteurs dynamiques qui dirigent un individu vers un but donné dans lequel la motivation peut être une force interne et/ou externe. En contexte scolaire, la définition proposée par Rolland Viau (2009 : 12) semble être l'une des définitions les plus pertinentes :

Un phénomène [la dynamique motivationnelle] qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre.

Viau choisit de définir la *dynamique motivationnelle* au lieu de *motivation* pour souligner que la motivation est intrinsèque à l'élève, c'est-à-dire qu'il éprouve de l'intérêt et du plaisir d'effectuer l'activité. Selon Viau, la dynamique motivationnelle varie constamment en fonction de plusieurs facteurs externes et elle est un phénomène très complexe (Viau, 2009 : 12), nous retournerons à l'étude de Viau dans la section 3.2. La *motivation intrinsèque* et *extrinsèque* sont deux termes qui reviennent souvent dans la littérature motivationnelle. Pour cela, nous donnerons une explication de ces termes avant d'aborder la littérature et les recherches antérieures. Une définition courante de la motivation intrinsèque est faite par l'un des théoriciens les plus centraux, Edward Deci (1975 : 23, cité dans Cardelús, 2016 : 63) :

Intrinsically motivated activities are ones for which there is no apparent reward except the activity itself. People seem to engage in the activities for their own sake and not because the activities lead to an extrinsic reward. The activities are ends in themselves rather than means to an end.

L'intérêt et la curiosité, un espoir de découvrir, d'étudier et de comprendre se trouvent au centre pour la motivation intrinsèque (Deci et Ryan 1985 : 245-271). Celle-ci se retrouve souvent dans les apprenants avancés qui ont bien atteint les buts dans une matière ou dans une compétence. Contrairement à la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque se nourrit par les récompenses externes, ce que nous présenterons plus en détail dans la section 3.3 (Deci et Ryan, 1985). Dans le contexte scolaire, la motivation extrinsèque se manifeste par le désir d'obtenir de bonnes notes ou par celui d'avoir du succès dans la carrière future. Même si aussi bien la motivation intrinsèque que la motivation extrinsèque jouent des rôles importants et 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 positif sur l'apprentissage (Rocher-Hahlin, 2014 : 20).

### **3.2 Une vue générale sur la motivation en contexte scolaire**

Bien que la motivation soit si importante pour apprendre, l'on peut constater qu'elle ne se présente pas de manière automatique chez tous les apprenants. Beaucoup d'enseignants sont en effet confrontés à un nombre croissant d'élèves qui sont peu motivés à accomplir les activités pédagogiques qui leur sont proposées et qui ne font que le minimum requis pour « passer » (Viau, 2009 : 1). Les études publiées sur la motivation mettent en évidence que la motivation est un appareil complexe qui dépend de plusieurs facteurs externes et internes.

Dans son œuvre *La motivation en contexte scolaire* (2009) Viau illustre la « dynamique motivationnelle » par une figure, reprise dans la figure 1.1 ci-dessous. Viau veut dire que la motivation est une force qui se trouve à l'intérieur de l'élève et qu'elle est influencée par les facteurs externes suivants : les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève (p.ex. la famille et les amis), les facteurs relatifs à la société (p.ex. les valeurs, les lois et la culture), les facteurs relatifs à l'école (p.ex. les règlements et les horaires) et les facteurs relatifs à la classe (p.ex. l'enseignant, les récompenses/sanctions et les activités pédagogiques). Il est difficile pour un enseignant d'influencer les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, à la société et à l'école, mais l'enseignant peut influencer les facteurs relatifs à la classe qui jouent un rôle de premier plan sur la dynamique motivationnelle de tous les élèves (2009 : 14). La démotivation est souvent liée aux facteurs relatifs à la classe et trois des facteurs principaux sont les activités pédagogiques, l'enseignant et les récompenses et les sanctions (p.ex. les notes, des compliments et/ou des punitions), ce que nous expliquerons plus en détail dans la section 3.3 (Viau, 2009).

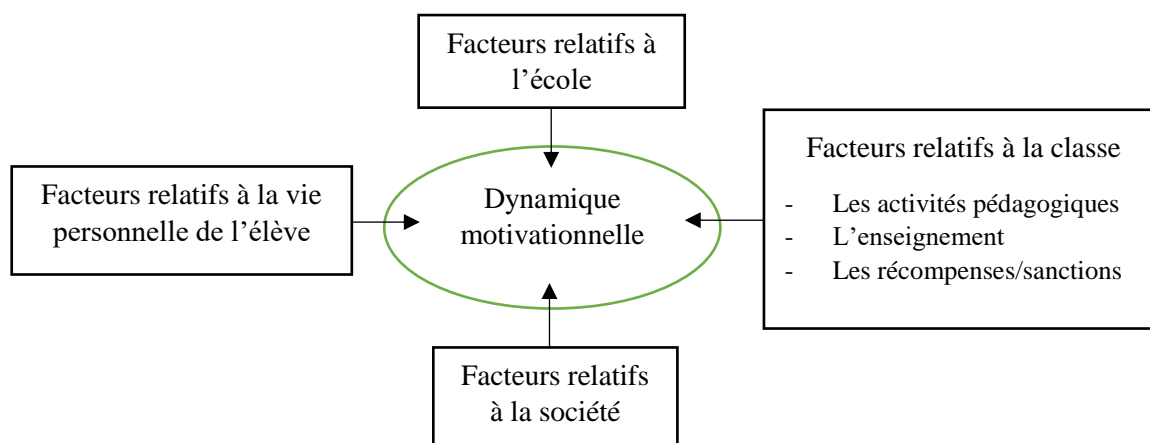


Figure 1.1 « Dynamique motivationnelle » de Viau (2009 : 14)

Pour illustrer comment les activités pédagogiques influencent la dynamique motivationnelle, Viau utilise trois perceptions : *La valeur de l'activité* (pourquoi ferai-je cette activité) i.e. le jugement que l'élève porte sur l'intérêt ou l'utilité d'une activité, en fonction des buts qu'il poursuit ; *La compétence de l'élève* (suis-je capable de l'accomplir), i.e. le jugement que l'élève porte sur sa compétence à réussir une activité pédagogique et *La contrôlabilité* (ai-je un certain contrôle sur le déroulement de l'activité), qui correspond à l'influence qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité pédagogique. Selon Viau, il faut que les trois perceptions soient élevées pour qu'il y ait de la motivation pour apprendre. Si les trois perceptions sont élevées, l'élève fera des efforts pour réussir avec l'activité pédagogique, il persévéra dans son accomplissement et cela résultera en un accomplissement des apprentissages désirés qui se manifestent par une motivation élevée. En d'autres termes, il est alors important que l'apprenant s'intéresse à une activité/matière/ langue ; que l'apprenant éprouve une valeur pratique de l'activité/matière/langue et que l'apprenant se sente compétente/sûr de soi en accomplissant cette activité pour qu'une forte motivation puisse s'établir.

### 3.3 Les récompenses en contexte scolaire

Les recherches montrent que la motivation et la réussite scolaire des élèves sont fortement corrélées (Viau, 1996). Or, même si la corrélation est clairement établie, les méthodes pour parvenir à augmenter la motivation des élèves sont encore discutées et expérimentées (Rocher-Hahlin, 2014 : 19). Un exemple récent d'une intervention à grande échelle pour essayer d'augmenter la motivation parmi les élèves suédois pour l'apprentissage de langues étrangères est l'introduction des points supplémentaires. Cette introduction peut être vu comme un type de récompense pour ceux qui décident de continuer avec leur L3 aux niveaux plus avancés au lycée. Les récompenses peuvent être considérées comme des outils pour mieux exercer un contrôle sur les comportements sociaux des élèves (Viau, 2009 : 86). Les récompenses peuvent

prendre la forme d'objets verbaux (p.ex. des compliments) et d'objets matériels (p.ex. un prix de mérite, d'argent scolaire ou des points supplémentaires). Viau mentionne que selon les psychologues béhavioristes des années 1960, le fait de récompenser une personne l'encourage à répéter un comportement souhaité (Viau, 2009 : 86). En lisant la littérature dans ce domaine, l'on peut pourtant constater que la récompense pour augmenter la motivation n'est pas un phénomène incontesté (voir p.ex. Lepper et Hodell, 1989 ; Ryan et Deci, 2000). Selon Cameron (2001), les récompenses matérielles n'ont pas d'effet sur la motivation intrinsèque alors que pour Deci, Koestner et Ryan (2001) elles lui nuisent, car elles amènent les élèves motivés intrinsèques à ne plus travailler pour le plaisir d'apprendre, mais pour obtenir les récompenses annoncées. Le fait de récompenser un élève qui prend plaisir à apprendre peut alors transformer sa motivation intrinsèque en motivation extrinsèque (Viau, 2009 : 86). Pour Cameron (2001), la seule situation où une récompense matérielle diminue l'intérêt qu'un élève porte à une activité, c'est lorsqu'elle est donnée simplement pour l'inciter à accomplir cette activité, autrement dit qu'un élève est récompensé pour réaliser une activité même sans avoir un bon résultat. Ce constat n'est pas sans intérêt pour le système scolaire suédois où un élève doit simplement suivre un cours de français au niveau trois ou quatre au lycée, sans obtenir une bonne note, pour obtenir ces points supplémentaires (cf. Viau, 2009 : 165-167). Nous allons revenir à cette discussion dans les sections 5.4 et 5.5.

### 3.4 Le système motivationnel de sois en L2

Le concept de soi est une structure mentale qui coordonne les différentes perceptions qu'une personne a d'elle-même et il est un concept très étudié dans le domaine de la psychologie (Dörnyei, 2009 : 10). Le travail sur les sois possibles<sup>5</sup> de Markus et Nurius (1986) a eu un impact important sur la recherche motivationnelle. Les sois différents représentent l'idée que l'individu a de ce qu'il pourrait devenir (le soi future) ; de ce qu'il aimerait devenir (le soi idéal) mais aussi de ce qu'il est obligé de devenir sous l'influence des traditions, de la société, de la famille et des amis (le soi obligé). Le chercheur canadien Robert Gardner a été l'un des premiers à s'intéresser aux facteurs derrière l'acquisition d'une L2 et son travail a dominé le domaine motivationnel pour apprendre une L2 depuis les années 1960. Son travail a montré qu'un des facteurs essentiels est *l'intégrativité* qui reflète le contexte culturel de l'acquisition d'une L2. Il mesure si un apprenant de L2 est ouvert envers la culture/la population qui utilise la L2, si l'apprenant est ouvert, l'intégrativité est élevée (Gardner, 2001). Puisque Gardner a fait sa recherche au Canada, où la présence de deux langues est très forte, son travail n'est pas

---

<sup>5</sup> Possible selves



applicable à n'importe quel contexte. Le chercheur hongrois Dörnyei a éprouvé un manque de théories sur la motivation pour apprendre un L2 en contexte scolaire ; ce manque l'a poussé à créer une théorie qui est d'un côté basé sur le concept de sois de Markus et Nurius (1986) et de l'autre côté basé sur le travail de Gardner et de l'intégrativité (Dörnyei, 2009 : 25). Sa théorie s'appelle *Le système motivationnel de sois en L2*<sup>6</sup> et elle repose sur trois concepts clés :

*Le soi idéal concernant la L2*<sup>7</sup> : un facteur puissant dans l'apprentissage d'une L2 et il reflète le désir de l'apprenant de réduire l'écart entre le soi réel (moi en ce moment) et le soi idéal (ce que je voudrais devenir).

*Le soi obligé concernant la L2*<sup>8</sup> : un facteur qui inclut les connaissances que l'apprenant se sent obligé de maîtriser concernant la L2. Ces attentes éprouvées par l'apprenant peuvent provenir de la société ou de l'entourage de l'apprenant (amis ou famille) et ils vont avoir un rôle crucial dans le processus d'apprentissage de la L2 si l'apprenant souhaite y répondre.

*Le contexte d'apprentissage de L2*<sup>9</sup> : ce facteur réunit les effets motivationnels ressentis par l'apprenant. Il concerne l'attitude de l'apprenant envers l'acquisition de L2 et il est directement lié au contexte dans lequel celui-ci apprend la langue étrangère, dans notre cas, le contexte scolaire.

Nous allons dans cette étude nous concentrer sur le premier concept, *le soi idéal concernant la L2*, cela parce que d'un côté, ce facteur est directement lié à la motivation expérimentée par un apprenant et de l'autre côté, il peut être interprété et mesuré à partir des entretiens réalisés. Pour que le soi idéal lié à une L2 (une L3 dans notre cas) puisse se développer de façon optimale, il est important que l'apprenant possède une image de lui-même en tant qu'utilisateur de cette L3 dans l'avenir ; cela veut dire que l'image soit suffisamment différente de celle du soi actuel afin que des efforts soient fournis et qu'une motivation naisse. Un autre facteur important pour que le soi idéal concernant le L3 puisse se développer est que l'image du soi idéal lié à la L3 est détaillée et vivante pour l'apprenant et que l'image du soi idéal lié à la L3 n'aille pas trop fortement contre les attentes des proches de l'apprenant (famille, amis). Cette théorie est intéressante pour nous puisqu'elle nous donne des critères qu'un apprenant doit remplir pour avoir une motivation élevée et parce que cette théorie est l'une des théories qui mettent la motivation pour apprendre une langue étrangère au centre.

---

<sup>6</sup> L2 Motivational Self System, La terminologie utilisée en français est reprise de Rocher-Hahlin (2014 : 30-31)

<sup>7</sup> Ideal L2 Self

<sup>8</sup> The Ought to L2 Self

<sup>9</sup> The Learning Experience

### **3.5 Les études et recherches en contexte scolaire suédois**

Un des chercheurs suédois qui a fait une étude sur la motivation d'apprendre des langues en contexte scolaire suédois est Alistair Henry (2013). Il a fait une étude sur les effets motivationnelles chez les apprenants suédois qui suivent le FLE au niveau 3 au moment où les points supplémentaires ont été introduits. Il a voulu savoir si leur motivation pour continuer avec le français a été dirigée par leur propre volonté ou par les points supplémentaires. Le résultat montre que parmi certains élèves interviewés, ce sont les visions d'utiliser la langue dans l'avenir qui les ont motivés pour choisir le français. Par contre, parmi d'autres élèves, le choix de continuer avec le français est complètement dirigé par les points supplémentaires. L'étude renforce aussi la notion que la motivation intrinsèque a des effets plus forts sur l'apprentissage que la motivation extrinsèque, et que les élèves qui sont menés par une motivation intrinsèque reçoivent en général de meilleures notes. Puisque Henry a aussi étudié les points supplémentaires en contexte scolaire suédois, cette étude nous intéresse beaucoup et nous sommes curieux de savoir si nos résultats vont se ressembler.

## **4 MÉTHODE**

Dans cette partie, les participants de l'étude seront présentés ainsi que la méthode de travail employée. La section 4.1 décrit les critères et la sélection des participants. Ensuite, dans la section 4.2, les participants seront présentés plus en détail. Le déroulement des entretiens et le petit questionnaire seront présentés dans la section 4.3 et finalement, dans la section 4.4, le traitement des données sera expliqué.

### **4.1 Les critères et la sélection des participants**

Pour pouvoir répondre aux questions de recherches, nous avons d'abord abordé le domaine motivationnel dans un contexte scolaire et plus spécifiquement, le domaine motivationnel pour apprendre une langue étrangère. Nous avons voulu discerner les facteurs motivationnels qui poussent les élèves à continuer avec le FLE au niveau quatre, la méthode la plus adéquate est de type qualitatif, de réaliser des entretiens dirigés et semi-structurés avec des élèves qui suivent le FLE au niveau quatre. Nous avons accompli quatre entretiens avec des élèves de deux lycées différents, le seul critère de sélection de l'élève était qu'il/elle suit le FLE au niveau quatre. Pour trouver des élèves, nous avons premièrement pris contact avec des professeurs qui enseignent le FLE aux lycées de la région. Ensuite, les professeurs nous ont invités à leurs cours pour présenter le projet aux élèves et ainsi trouver des participants. Deux élèves de chaque lycée ont posé leur candidature. En rétro-perspective, une procédure alternative pour cette étude aurait pu être de demander aux professeurs de sélectionner des élèves avec des motivations

différentes. Or, un avantage avec des volontaires est que ces élèves parleront facilement et qu'ils n'auront pas peur de dire ce qu'ils pensent.

#### 4.2 Les participants

Les participants de l'étude sont présentés dans le tableau 1.1 ci-dessous. Nous avons interviewé deux garçons et deux filles, dont deux se trouvent en filière sciences naturelles et deux en filière sciences économiques/sociales. Les prénoms utilisés dans ce qui suit sont des pseudonymes.

Tableau 1.1 : La présentation des participants de l'étude empirique

Participants :	Lycées :	Sexe :	Études de français :	Formation de lycée :
André	Lycée X	Homme	5 ans/niveau 4	Science naturelle, 2 <sup>e</sup> année
Beatrice	Lycée X	Femme	6 ans/niveau 4	Science sociale, 2 <sup>e</sup> année
Christofer	Lycée Y	Homme	6 ans/niveau 4	Science économique, 2 <sup>e</sup> année
Denise	Lycée Y	Femme	6 ans/niveau 4	Science naturelle, 2 <sup>e</sup> année

Les deux lycées (appelées Lycée X et Lycée Y) se trouvent au sud de la Suède. Le lycée X est un lycée indépendant (friskola) tandis que le lycée Y est un lycée public.

#### 4.3 La collection des données : entretiens et petit questionnaire

Les quatre entretiens ont été réalisés individuellement et en suédois. Les deux premiers entretiens au lycée X (avec André et Beatrice) ont été réalisés pendant le cours de français dans une salle privée. Les entretiens au lycée Y ont été réalisés hors des heures de classe ; l'entretien avec Christofer est réalisé pendant une heure libre au lycée et l'entretien avec Denise avant l'école dans un café. Avant de commencer les entretiens, les participants ont dû donner leurs accords pour participer dans cette étude et ils ont été informés que la participation a impliqué un anonymat total pour le participant. Le guide d'entretien (Annexe 1.1) a consisté en quelques thèmes et ce guide a eu pour objet de tous les participants ont rencontré les mêmes thèmes, mais sans qu'il vienne d'un ordre particulier. L'entretien semble être une conversation de tous les jours, mais il a un but et comprend une technique spéciale : il est semi-structuré, il n'est pas une conversation ouverte ou un questionnaire fermé. Il est conduit d'après un guide d'entretien et met quelques thèmes au point (Kvale, 2014 : 45). Les questions sont en général ouvertes, cela pour faire parler les participants le plus possible. Le procédé donne une certitude d'avoir une collection d'entretiens semi-structurés que l'on peut comparer à l'un à l'autre. Ce type de méthode est aussi ouvert envers des aspects imprévus qui peuvent émerger pendant les entretiens (Krag Jacobsen, 1997 : 19). Tous les entretiens ont duré entre 18 et 33 minutes et ils ont été enregistrés avec un portable pour ensuite être transcrits. Les thèmes centraux de nos

entretiens ont été de comprendre pourquoi nos participants étudient le FLE (de début et au niveau quatre), le rôle que joue les points supplémentaires au choix d'étudier le FLE au niveau quatre, leur valeur pratique du français dans l'avenir et ce qui aurait pu augmenter leur motivation pour apprendre le français.

À la fin de chaque entretien, un petit questionnaire a été distribué à chaque participant (Annexe 1.2). Cette procédure se motive par la première question de recherche où nous voulons comparer les facteurs motivationnels des apprenants et savoir si les facteurs motivationnels sont internes ou externes. Nous avons construit le questionnaire nous-même en partant des définitions sur la motivation intrinsèque/extrinsèque par Viau (2009), Deci et Ryan (1985). Le questionnaire est construit sur l'échelle Likert qui est l'une des échelles les plus connues pour mesurer les attitudes. Le questionnaire se compose de 14 énoncés dans le même domaine, avec lesquels les répondants doivent indiquer qu'ils sont d'accord ou en désaccord à l'aide de l'échelle à cinq degrés. Les extrémités de l'échelle représentent « je suis tout à fait d'accord » et « je ne suis pas du tout d'accord » (Ejlertsson, 2005 : 91).

#### **4.4 Le traitement des données**

Chaque entretien a été transcrit individuellement à l'aide du logiciel *Transcribe Player*. Ce qui était au centre pendant les transcriptions a été de reproduire les mots exacts, mais sans prendre en considération l'intonation ou la répétition. Cela parce que nous nous intéressons aux idées et aux réflexions exprimées par les participants et pas comment ils les ont exprimées. Cette manière de traiter les données suit une perspective qualitative appelée *phénoménologique* (Kvale, 2014 : 44). La phénoménologie est d'un côté une philosophie et de l'autre côté une tentative qualitative qui domine parmi les recherches qualitatives. La phénoménologie signifie qu'il faut distinguer les phénomènes vécus différents ; le but n'est alors pas de discerner des perspectives collectives des participants, mais de distinguer leurs perspectives et de souligner les variations. Nous pouvons dire que la phénoménologie est un terme qui vise à comprendre un phénomène selon les participants et de le décrire comment il est expérimenté. Une analyse phénoménologique comprend cinq pas et nous avons, dans cette étude, suivi le même ordre : D'abord, nous avons lu les entretiens de manière globale pour avoir un sentiment de la totalité. Ensuite, les idées centrales exprimées par les participants sont gardées. Ensuite, nous avons formulé les thèmes qui dominent les entretiens. Là-dessus, à partir du but de recherche de notre étude, nous avons regroupé les idées des participants avec les thèmes. Finalement, les données empiriques sont interprétées et comparées avec le cadre théorique dans une analyse descriptive (Kvale, 2014 : 247-257). Le résultat du questionnaire, qui est de type quantitatif, a été regroupé dans un tableau que nous allons présenter et analyser dans le chapitre suivant.

## 5 RÉSULTAT ET ANALYSE

Dans cette partie, nous présenterons les résultats des entretiens et du questionnaire. Nous commencerons avec le résultat du questionnaire, les facteurs motivationnels des participants seront regroupés dans le tableau 1.2 ci-dessous dans la section 5.1. Nous continuerons avec le résultat des entretiens ; les facteurs qui ont poussé les participants à choisir le français au début du collège et les facteurs qui les ont faits continuer avec le français aux niveaux plus avancés au lycée seront présentés dans la section 5.2. Ensuite nous présenterons le rôle que jouent les points supplémentaires pour les participants (5.3). Dans la section suivante (5.4), l'utilisation du français dans l'avenir d'après les participants et la valeur pratique du français seront présentés. Ensuite, la motivation en salle de classe selon les participants sera discutée (5.5). Finalement, nous présenterons les facteurs qui pourraient augmenter la motivation pour le français parmi les participants et leurs réflexions sur le choix d'éventuellement continuer avec le français au niveau cinq (5.6).

### 5.1 Le résultat du questionnaire, les facteurs motivationnels pour étudier le français

Nous avons, dans le tableau ci-dessous, regroupé les réponses des participants au questionnaire. À gauche, l'énoncé est présenté et à droite, les réponses sont présentées. Les lettres au coin droit (A, B, C, D) sont des abréviations des prénoms des participants : A(ndré), B(eatrice), C(hristofer) et D(enise). Les participants ont répondu à chaque énoncé à quelle mesure il/elle est en accord et en désaccord quant au choix d'étudier le français. Le chiffre 1 signifie « pas du tout d'accord » et le 5 signifie « tout à fait d'accord ». Nous avons voulu discerner les facteurs internes et externes qui poussent les participants à étudier le FLE et c'est pourquoi les énoncés sont regroupés ci-dessous d'après leur caractère. Nous avons d'un côté calculé la somme totale pour chaque orientation/participant et de l'autre côté la somme totale pour chaque énoncé, cela pour pouvoir les comparer et discuter. Selon Deci et Ryan (1985), la motivation intrinsèque comprend l'intérêt, la curiosité, un espoir de découvrir et d'étudier tandis que la motivation extrinsèque se nourrit par les récompenses externes (les points supplémentaires, le désir d'obtenir de bonnes notes ou par celui d'avoir du succès dans la carrière future).

Tableau 1.2 Le résultat du questionnaire

Facteurs motivationnels externes :						
		A	B	C	D	
1.	Ma famille/mon entourage le veulent	5	2	1	2	<b>10</b>
3.	Je veux utiliser le français dans mon travail futur	3	5	4	2	<b>14</b>
6.	Mes amis étudient le français	4	1	2	4	<b>11</b>
7.	Je veux obtenir les points supplémentaires	5	5	2	5	<b>17</b>
8.	J'aime mon professeur de français	1	4	3	4	<b>12</b>
9.	Je sais que j'aurai une bonne note en français	3	5	1	3	<b>12</b>
10.	J'aime ma classe de français	3	5	2	3	<b>13</b>
	<b>TOTAL :</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>15</b>	<b>23</b>	
Facteurs motivationnels internes :						
		A	B	C	D	
2.	Je m'intéresse à la culture française (la musique, les films...)	2	3	1	3	<b>9</b>
4.	Je trouve qu'il est très amusant d'apprendre le français	1	4	4	4	<b>13</b>
5.	Je veux voyager en France	2	5	5	4	<b>16</b>
11.	Je trouve stimulant intellectuellement d'apprendre le français	3	4	3	3	<b>13</b>
12.	Je veux étudier en France	1	1	3	2	<b>7</b>
13.	J'ai des amis/de la famille en France avec lesquels je voudrais parler	1	1	1	1	<b>4</b>
14.	Je ne peux pas expliquer pourquoi, je le veux, simplement	1	3	5	4	<b>13</b>
	<b>TOTAL :</b>	<b>11</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>21</b>	

D'abord, nous pouvons constater que les trois énoncés ayant reçu le plus de points sont en ordre suivant : « Je veux obtenir les points supplémentaires » 17 points, « Je veux voyager en France » 16 points et « Je veux utiliser le français dans mon travail futur » 14 points. Il semble alors que les points supplémentaires jouent un rôle important au choix d'étudier le FLE. Nous voyons aussi dans le tableau ci-dessus qu'André, Beatrice et Denise ont une somme totale plus élevée pour les facteurs externes que Christofer. Pour les facteurs internes, nous voyons qu'André a une somme totale inférieure aux autres tandis que Beatrice, Christofer et Denise ont des sommes plus élevées. Beatrice et Denise ont des sommes élevées aussi bien pour les facteurs externes que pour les facteurs internes, cela montre que les deux types de motivation ne se contredisent pas et qu'un apprenant peut avoir des taux élevés pour aussi bien les facteurs motivationnels externes que des facteurs motivationnels internes. Selon cette interprétation, il

semble que Christofer soit l'apprenant le plus poussé par la motivation interne, ce qui pourrait avoir des effets positifs pour son français à long terme selon la recherche antérieure (Rocher-Hahlin : 2014 : 20). Les résultats quantitatifs ne disent pas beaucoup sur les perceptions plus profondes des participants, c'est pourquoi nous avons regroupé les résultats des entretiens ci-dessous.

## **5.2 Facteurs motivationnels pour choisir le FLE au collège et pour continuer avec le FLE au niveau plus avancé au lycée**

Pour pouvoir identifier les facteurs motivationnels, nous avons d'abord voulu savoir les raisons pour lesquelles les participants ont choisi d'étudier le FLE au début du collège, à l'âge de 11-12 ans. André a commencé avec le français dans sa première année au collège. Son père l'a proposé à choisir l'allemand puisqu'il est plus proche du danois, mais André a choisi le français puisque ses amis l'ont fait et parce que il a écouté beaucoup de rap et du hip-hop français. Beatrice a commencé avec le français dans sa dernière année de l'école primaire et elle a choisi le français parce qu'elle a pensé qu'il pourrait être plus avantageux dans son avenir. Sa grande sœur a aussi étudié le français et l'a encouragée à faire la même chose. Christofer a pu essayer toutes les trois langues vivantes (le français, l'allemand et l'espagnol) dans sa dernière année d'école primaire, finalement il a choisi le français où il a aimé le professeur. Quant à Denise, elle a aussi pu essayer les trois langues vivantes pendant sa dernière année d'école primaire. Elle a continué avec l'allemand et le français jusqu'au lycée où elle a choisi de continuer seulement avec le français puisqu'elle l'a aimé un peu plus et aussi parce que son grand père est professeur de français. Nous pouvons alors dire que tous les participants ont eu des raisons variées pour choisir d'étudier le français au départ, mais que leurs choix ont été influencés par des amis, par un membre de la famille ou par un professeur. Nous voyons que quand ils commencent à étudier une langue étrangère, les facteurs externes les motivent à opter pour une langue précise, dans notre cas le FLE.

Mais comment est-ce que nos participants ont réfléchi quand ils ont commencé au lycée et ont dû faire un nouveau choix langagier ? Pour tous les quatre, il était obligatoire d'étudier une L3 la première année au lycée puisqu'ils suivent des programmes théoriques. Ils ont eu le choix de continuer avec le français au niveau trois ou sinon de recommencer avec une nouvelle langue au niveau débutant. Pour Christofer, le choix était facile :

La première année [au lycée], on n'a pas eu le choix, ou bien, on pourrait choisir une nouvelle langue, comme le danois... et je ne voulais pas apprendre une nouvelle langue, sûrement pas le danois. Je voulais apprendre le français couramment. - Christofer

Pour Christofer, le facteur motivationnel le plus fort était alors l'espoir de parler français couramment. Nous pouvons voir qu'il a développé un facteur motivationnel interne, il ne mentionne aucun facteur motivationnel externe qui l'a poussé à continuer avec le français. Par contre, pour André et Beatrice le facteur motivationnel le plus fort pour continuer avec le FLE au lycée a été les points supplémentaires. Ils les mentionnent tout de suite. André dit qu'il n'a pas connu le système des points supplémentaires quand il allait commencer au lycée mais que le conseiller d'orientation au collège l'a encouragé à continuer avec le français au niveau trois et qu'il a suivi ce conseil. Quant à Beatrice, elle dit à ce propos :

Au lycée, il y avait un nouveau système, l'on pourrait obtenir des points supplémentaires et c'est pourquoi je voulais continuer [avec le FLE], pour que ma note finale ne soit pas influencée - Beatrice

Pour Beatrice et André, les points supplémentaires qu'ils obtiennent à la fin correspondent à la raison principale pour continuer avec le FLE, il s'agit donc de facteurs motivationnels externes qui dominent leurs choix. Finalement, Denise dit qu'elle a choisi entre le français et l'allemand, mais qu'elle s'est décidée pour le français parce qu'elle l'a trouvé plus amusant et qu'elle s'est sentie plus compétente en français. Pour Denise, il est alors les facteurs motivationnels internes qui ont dominé ; et aussi le fait de se sentir compétente, ce que Viau (2009) prétend être important pour qu'une motivation naisse. Nous pouvons donc constater qu'aucun des participants ont pensé à recommencer avec une nouvelle L3 mais que le choix de continuer avec le FLE s'est basé sur les facteurs externes (les points supplémentaires) ou les facteurs internes (le plaisir et l'espoir de parler français couramment).

### **5.3 Continuer avec le FLE au niveau quatre ? Le rôle des points supplémentaires**

Après une année au lycée, nos quatre participants ont continué à étudier le français au niveau quatre, même si cela n'a pas été obligatoire pour eux selon leurs filières différentes. Les motivations pour ce choix sont variées. Pour Christofer, il était évident de continuer avec le FLE au niveau quatre. Il dit que sinon « les trois années au collège et la première année au lycée n'auraient servi à rien ». Pour Denise, ayant déjà utilisée tous ses points supplémentaires pour les cours de mathématique, le choix de continuer avec le FLE s'est basé sur la volonté de mieux apprendre le français. Pour André et Beatrice, leurs choix étaient complètement dirigés par les points supplémentaires qu'ils gagnent à la fin. André dit que s'il n'avait pas obtenu les points supplémentaires il n'aurait continué avec aucune langue. Le commentaire de Beatrice à ce propos est très intéressant :

Quand j'ai commencé au lycée je ne connaissais pas beaucoup autour des points supplémentaires [...] mais quand j'ai continué avec le FLE, j'ai entendu constamment par mon professeur que les points



supplémentaires étaient importants. Elle m'a dit que c'est mieux si tu continues avec le FLE au niveau quatre parce que les points supplémentaires vont te donner une meilleure note qui pourra t'aider à postuler pour des enseignements supérieurs - Beatrice

Sa réponse montre que les points supplémentaires sont utilisés comme argument par le professeur pour la motiver à continuer avec le FLE au niveau quatre. Il semble donc que ce concept soit central à la fois pour les élèves et pour les professeurs et que la discussion autour de l'importance des points supplémentaires se fait de manière ouverte entre professeurs et élèves. Beatrice ne sait pas si elle aurait continué avec le FLE au niveau quatre si elle n'avait pas obtenu les points supplémentaires. Christofer dit que les points supplémentaires ne jouent aucun rôle important pour lui quant au choix de continuer avec le FLE au niveau quatre. Tout comme Denise, il a obtenu les points supplémentaires maximum dans d'autres matières et il étudie le FLE au niveau quatre seulement parce qu'il en a envie.

André et Beatrice sont très positifs envers les points supplémentaires. Ils disent que les points vont les aider dans l'avenir quand ils postulent pour des enseignements supérieurs, ce que les deux ont l'intention de faire. Christofer, de l'autre côté, est plutôt négatif envers les points supplémentaires pour le FLE, il dit que « si l'on postule pour un enseignement supérieur en langues ils sont utiles mais si l'on postule pour un enseignement supérieur en économie ils sont plutôt inutiles ». Denise est aussi négative envers les points supplémentaires en général. Elle dit que le système est construit de manière à ce qu'il soit un grand désavantage de ne pas obtenir les 2,5 points supplémentaires, la somme maximale, si l'on a l'intention de postuler pour des enseignements supérieurs avec des points d'admission élevés. Nous voyons ici un phénomène intéressant, que les participants qui sont menés par des facteurs motivationnels externes pour étudier le FLE sont plutôt positifs envers les points supplémentaires tandis que les participants menés par des facteurs motivationnels internes sont plutôt négatifs.

#### **5.4 L'utilisation du français dans l'avenir et la valeur pratique du français**

Selon Dörnyei (2009), il est important que l'apprenant d'une langue se voie utiliser la langue dans l'avenir pour qu'il y ait une motivation pour investir du temps dans l'apprentissage de la langue. Nous avons pour cette raison voulu savoir comment les participants de cette étude se voient en tant qu'utilisateurs du français dans l'avenir, plus précisément dans dix ans. Pour André, le but communicatif est de pouvoir maintenir une conversation avec un Français sans utiliser l'anglais. André a une image très vivante d'où il se trouvera dans dix ans, mais il semble que le français n'ait pas une place existante dans cette image en ce moment. Il veut travailler à l'étranger, dans un pays non-francophone, comme ingénieur. Beatrice ne sait pas où elle se trouvera dans dix ans, par contre, elle pense qu'elle parlera le français couramment dans dix

ans. Il semble qu'elle ait intégré les connaissances de français comme une partie essentielle de sa personnalité future et que son soi idéal concernant la L2 est établi. Quant à Christofer, il est le participant avec l'image la plus vivante sur l'utilisation du français dans l'avenir.

Je veux aller en France, où j'irai sans doute après le lycée quand je prendrai une année sabbatique. Je veux habiter là et faire du ski, ou travailler comme au pair si ça marche... mais dans ce cas je ne peux pas faire du ski... Mais c'est alors parce que je veux apprendre le français couramment, cet argot que l'on n'apprend pas à l'école. - Christofer

Ce commentaire montre que Christofer, dans un futur proche se voit comme utilisateur du français. Dans un futur plus lointain, dans dix ans, il dit à ce propos :

J'espère que je le maîtrise [le français] plus qu'aujourd'hui, que je parle couramment, complètement couramment. Oui, et peut-être j'ai des amis français avec lesquels je parle tous les jours. - Christofer

Quant à Denise, elle a une image vivante d'où elle se trouvera dans dix ans, elle souhaite devenir professeure. Le rôle du français dans sa vie future n'est pas mentionné spontanément, mais elle dit à ce propos :

J'aime beaucoup la France et je vais probablement y aller et j'espère parler français quand je serai là [...] mais c'est dans ma vie privée, je ne pense pas utiliser le français dans ma vie professionnelle. – Denise

Nous pouvons donc constater qu'André ne sait pas comment il utilisera le français dans l'avenir. Denise ne sait pas non plus comment elle l'utilisera, mais elle est prête à le faire dans sa vie privée. Beatrice ne voit pas comment le français aura une place dans sa vie future, par contre elle pense que dans dix ans elle le parlera couramment, une idée assez contradictoire. Le participant le plus sûr sur son utilisation dans l'avenir, avec un soi idéal concernant le L2 le plus établi, est Christofer, il se voit comme locuteur de français dans un futur proche aussi bien qu'un futur plus lointain ; ce qui correspond bien avec nos résultats du questionnaire.

### **5.5 La motivation en salle de classe**

Les récompenses en salle de classe divisent les chercheurs. Selon Cameron (2001), les récompenses matérielles n'ont pas d'effet sur la motivation intrinsèque des apprenants alors que pour Deci, Koestner et Ryan (2001) elles sont nuisibles pour la motivation. Nous traiterons dans ce mémoire les points supplémentaires comme des récompenses matérielles et nous sommes intéressés à comprendre le point de vue sur les points supplémentaires de nos participants. Une de nos questions a été si nos participants voient des différences entre un élève qui étudie le FLE au niveau quatre pour obtenir des points supplémentaires et un élève qui l'étudie pour d'autres raisons. La question divise les participants en quatre champs. André prétend qu'il voit une grande différence :

La personne qui veut vraiment apprendre le français a de meilleures notes. Nous avons une fille dans notre classe, sa famille, ou son père a habité en France et c'est pourquoi elle a toujours voulu apprendre le français. Elle connaît très bien le français puisqu'elle veut l'apprendre et ce n'est pas en raison des points supplémentaires. – André

Ce commentaire soutient la théorie de Henry (2013) qui prétend que la motivation intrinsèque a des effets plus forts sur l'apprentissage que la motivation extrinsèque et que les élèves qui sont menés par une motivation intrinsèque reçoivent en général de meilleures notes. Par contre, Christofer ne partage pas le même point de vue qu'André, il dit à ce propos :

On voit une grande différence entre moi et mes amis, ceux qui l'étudient pour obtenir les points supplémentaires sont forts en vocabulaire mais ne comprennent pas les phrases. Ils font ce dont ils ont besoin pour avoir une bonne note, tandis que ceux qui veulent l'apprendre le font pour s'amuser et ils ont des pires notes [...] c'est en tout cas comment je l'ai éprouvé. – Christofer

Christofer dit alors le contraire à ce qu'André vient de dire, que les élèves qui étudient le FLE au niveau quatre pour obtenir les points supplémentaires ont de meilleures notes que ceux qui l'étudient pour d'autres raisons. Autrement dit, que les élèves qui sont extrinsèquement motivés ont des meilleures notes que les élèves qui sont intrinsèquement motivés. Cela contredit aussi la notion de Henry (2013). Ce que Denise dit à propos cette question est intéressant parce qu'elle fait une remarque à Christofer. Elle dit que les motivations sont différentes (les motivations intrinsèques et extrinsèques), mais que cela ne doit nécessairement pas être remarqué en salle de classe. Elle dit qu'un élève qui étudie le FLE seulement pour obtenir les points supplémentaires est plus fixé sur les examens qu'un élève qui étudie le FLE parce qu'il le trouve amusant. Elle touche avec ce commentaire ce que Christofer vient de dire, mais contredit les idées d'André. Beatrice est plus neutre, elle dit que l'on ne voit pas une grande différence entre les élèves avec des motivations, ou facteurs motivationnels, différents.

André dit alors que les élèves qui ne s'intéressent pas aux points supplémentaires ont des meilleures notes, tandis que Christofer dit que les élèves qui s'intéressent aux points supplémentaires ont des meilleures notes. Beatrice et Denise dit que les motivations différentes ne reflètent pas sur les notes.

## 5.6 Ce qui pourrait augmenter la motivation et le choix potentiel de continuer avec le FLE au niveau cinq

Nous nous intéressons à ce qui aurait pu augmenter la motivation pour le français parmi les participants. André est très fixé sur l'avenir, il dit que l'avenir est la plus grande motivation pour lui et qu'il ne sait pas ce qui aurait pu le motiver plus que l'avenir. Beatrice est très critique envers le système des notes, elle dit à ce propos :

Maintenant, nous ne sommes plus motivés à apprendre. Je pense que tout circule autour des notes, si les notes n'avaient pas été si important, ma motivation serait plus élevée. Je pense que parfois les notes ont trop de signification et que l'on perd sa motivation et cela est très malheureux. – Beatrice

Le commentaire de Beatrice peut être comparée avec ce que dit Deci, Koestner et Ryan (2001) à propos des récompenses à l'école, qu'elles nuisent et amènent les élèves motivés intrinsèques à ne plus travailler pour le plaisir d'apprendre, mais pour obtenir les récompenses annoncées. Christofer est déjà très motivé, mais s'il avait pu aller en France, il aurait été plus motivé. Denise dit que si elle avait eu une copine française, avec laquelle elle avait pu parler français, elle aurait été plus motivée. Nous pouvons alors constater que ce qui aurait pu augmenter les motivations des participants varient à grande échelle.

Puisque les participants ne peuvent pas obtenir des points supplémentaires au FLE niveau cinq, nous avons voulu savoir leurs raisonnements à propos de continuer au niveau cinq. André n'est pas sûr d'y continuer, cela dépend de comment il réussit au niveau quatre et de la difficulté du niveau cinq, mais il voudrait continuer. Beatrice est plus stratégique :

Le français devient plus difficile et je me demande « Est-ce que je suis capable de réussir au niveau cinq ? » et je pense, peut-être je ne le suis pas [...] peut-être que je prendrai l'anglais où je suis plus forte. – Beatrice

Beatrice montre avec ce commentaire qu'elle attache de l'importance aux notes et que les notes dirigent son choix des matières. Nous pouvons voir, que sa motivation est fortement influencée par des facteurs motivationnels externes et qu'elle pense à choisir une matière où elle pourrait avoir une meilleure note au lieu de continuer avec le FLE. Christofer est certain au choix de continuer au FLE niveau cinq, alors que Denise n'est pas toujours sûre. Elle dit qu'elle a déjà assez de crédits dans son programme d'études et qu'elle n'a pas besoin de l'étudier. Elle dit qu'elle a envie de continuer avec le FLE au niveau cinq, mais que le conseiller d'orientation ne l'encourage pas d'étudier plus des crédits que nécessaire.

Nous pouvons alors constater que nos participants veulent continuer au FLE au niveau cinq, mais que la plupart hésite à cause de la peur de ne pas réussir, d'obtenir une mauvaise note ou d'influencer les autres matières.

## 6 DISCUSSION

Le but de notre étude a été de discerner les facteurs motivationnels qui poussent les élèves à continuer avec le FLE au niveau quatre. Nous avons voulu comprendre si les points supplémentaires jouent un rôle important pour le choix de continuer avec le FLE au niveau quatre et comment ils affectent la motivation des apprenants dans une perspective plus large où d'autres facteurs motivationnels entrent aussi en jeu. Dans cette partie nous allons revenir aux questions de recherche et discuter les résultats. Dans la première section (6.1) nous discuterons les facteurs motivationnels qui mènent les élèves à continuer avec le FLE et dans la section suivante (6.2), nous discuterons le rôle des points supplémentaires.

### 6.1 Quels sont les facteurs motivationnels qui mènent les élèves à continuer avec le FLE ?

Nous avons voulu comprendre quels facteurs motivationnels qui poussent nos participants à étudier et à apprendre le FLE. Selon les réponses du questionnaire, nous avons remarqué que les facteurs motivationnels qui dominent le choix d'étudier le FLE parmi nos participants sont la volonté d'obtenir les points supplémentaires (17 points), la volonté de voyager en France (16 points) et la volonté d'utiliser le français dans un travail futur (14 points). Il s'agit alors d'un mélange entre les facteurs externes et des facteurs internes. Un élève peut être dirigé par des facteurs motivationnels externes tandis qu'un autre est dirigé par des facteurs motivationnels internes. Le résultat du questionnaire montre aussi que certains élèves sont dirigés par aussi bien les facteurs externes que des facteurs internes, cela révèle que les deux types de motivation ne se contredisent pas et que l'un n'empêche pas l'autre.

Selon les entretiens, les participants ont (eu) des raisons variées pour étudier le français au départ, mais souvent leurs choix initiaux à l'âge d'onze ans ont été influencé par leurs proches. Au départ, il est en premier lieu les facteurs externes qui ont dominé leurs choix d'étudier le FLE. Or, au collège, il semble que les facteurs motivationnels changent de caractère. Cela rappelle ce que Viau (2009) appelle la dynamique motivationnelle, c'est-à-dire que la motivation est un phénomène complexe qui varie constamment en fonction du temps et en fonction de plusieurs facteurs externes. Pourtant, la tendance observée en Suède les dernières années, que les élèves abandonnent leur L3 à la fin du collège pour recommencer avec une nouvelle langue au lycée (Skolverket, 2011) n'a pas été une alternative pour nos participants. Leurs choix de continuer avec le FLE au niveau quatre sont basés soit sur les facteurs externes (les points supplémentaires), soit sur les facteurs internes (le plaisir et l'espoir de parler le français couramment). Les élèves qui appartiennent à la deuxième catégorie ont donc développé une motivation interne relativement forte. Par contre, les points supplémentaires constituent,

pour certains élèves, le facteur motivationnel le plus fort pour continuer avec le FLE au niveau quatre. Nous voyons que notre étude montre des ressemblances avec l'étude de Henry (2013), qui a aussi trouvé une variation à grande échelle parmi les participants de son étude quant aux facteurs motivationnels qui les poussent à étudier le FLE au lycée.

Selon Dörnyei (2009), pour qu'une motivation élevée se développe pour apprendre une langue étrangère, il est important que l'apprenant ait une image vivante de lui-même comme locuteur de la langue cible. Pour cette raison, nous avons voulu savoir si nos participants se voient comme locuteurs de français dans l'avenir. Nous pouvons constater qu'André a une image vivante d'où il se trouvera dans dix ans mais il semble que le français n'ait pas une place dans cette image, son soi idéal concernant la L3 n'est alors pas établi. Denise ne sait pas non plus comment elle l'utilisera, mais elle est prête à le faire dans sa vie privée, son soi idéal concernant la L3 est alors existant mais il n'est pas très fort. Beatrice ne voit pas comment le français aura une place dans sa vie future, par contre elle pense que dans dix ans elle le parlera couramment. Cette idée est très contradictoire, mais il semble qu'elle ait intégrée le français comme une partie de sa personnalité dans sa vie future et que son soi idéal concernant la L3 est élevé. Le participant le plus sûr de son utilisation du français dans l'avenir est Christofer, il se voit comme locuteur de français dans un futur proche aussi bien que dans un futur plus lointain, son soi idéal concernant la L3 est alors fortement établi et cela montre qu'il est très motivé à apprendre le français. Il est intéressant de constater que Christofer est aussi le participant caractérisé par une motivation très forte.

## **6.2 Quelle importance peut être attribuée aux points supplémentaires dans le choix de continuer avec le FLE au niveau quatre ?**

Puisqu'il n'est pas obligatoire d'étudier le FLE au niveau quatre, nous avons voulu savoir les raisons pour lesquelles nos participants ont choisi d'y continuer ; et si les points supplémentaires que l'on gagne (1,0 point) ont joué un rôle important pour ce choix. Selon notre petit questionnaire, la volonté d'obtenir les points supplémentaires a reçu les plus de points par nos participants, cela montre que les points supplémentaires jouent un rôle important quant au choix d'étudier le FLE. Pour comprendre ce phénomène plus profondément, les entretiens ont contribué avec des réponses plus nuancées. Pour deux de nos participants, les points supplémentaires n'ont pas joué un rôle important quant au choix de continuer avec le FLE au niveau quatre. Ils ont continué pour mieux apprendre le français. Ce qui pourrait être important à ajouter, c'est que ces deux participants ont déjà reçu la somme maximale pour les points supplémentaires dans d'autres matières. Pour les deux autres de nos participants, le choix

était complètement dirigé par les points supplémentaires qu'ils gagnent à la fin de l'année. L'un d'eux dit même que son professeur de français lui a recommandé de continuer avec le FLE au niveau quatre pour obtenir les points supplémentaires ; cela montre que non seulement les élèves mais aussi certains professeurs utilisent les points supplémentaires comme outil pour encourager les élèves à continuer avec le FLE.

Notre étude montre que les participants veulent continuer avec le FLE au niveau cinq, mais que la plupart hésitent à cause de la peur de ne pas réussir ou d'obtenir une mauvaise note. Un de nos participants qui a une forte volonté d'obtenir de bonnes notes songe à abandonner le FLE et étudier l'anglais où elle se trouve plus forte, même si elle exprime qu'elle aurait voulu continuer avec le FLE au niveau cinq. Un autre phénomène intéressant que nous avons aperçu est que les participants qui sont menés par des facteurs motivationnels externes pour étudier le FLE sont plutôt positifs envers les points supplémentaires et que les participants qui sont poussés par des facteurs motivationnels internes pour étudier le FLE sont plutôt négatifs. Ces deux observations suggèrent que les récompenses matérielles, sous forme des notes ou des points supplémentaires, peuvent nuire la motivation intrinsèque de certains élèves, ce qui a aussi été soulevé dans les recherches de Deci, Koestner et Ryan (2001).

Selon Henry (2013), les élèves qui sont motivés intrinsèquement reçoivent en général de meilleures notes et nous avons voulu savoir si nos participants estiment qu'il existe une différence entre des élèves qui étudient les FLE seulement pour obtenir les points supplémentaires et les élèves qui l'étudient pour d'autres raisons. Les réponses sont très variées, mais une observation intéressante est que le participant le plus extrinsèquement motivé estime que les élèves qui ne s'intéressent pas aux points supplémentaires ont de meilleures notes alors que le participant le plus intrinsèquement motivé estime que les élèves qui s'intéressent aux points supplémentaires ont de meilleures notes. Une interprétation de ces réponses pourrait être que le caractère de la motivation (intrin-, ou extrinsèque) ne reflète pas la compétence des élèves.

## 7 CONCLUSION

En concluant cette étude, nous constatons que les facteurs motivationnels pour étudier le FLE sont variés et très individuels, ce qui est aussi suggéré par d'autres chercheurs comme Viau (2009). Quand on commence à étudier une langue étrangère, il semble que le choix de langue soit influencé plutôt par des facteurs motivationnels externes (les parents, les amis, les enseignants). Au fur et à mesure que l'on étudie, les facteurs motivationnels semblent tourner plus vers le caractère intrinsèque, en tout cas pour certains élèves. Selon Henry (2013), la motivation intrinsèque est plus forte que la motivation extrinsèque et les élèves qui sont

intrinsèquement motivés ont en général de meilleures notes. Or, une observation intéressante de notre étude est que nous ne pouvons pas placer la motivation pour une langue au même niveau que la note pour une langue. Même si un apprenant est intrinsèquement motivé, il n'est pas sûr qu'il reçoive une meilleure note qu'un apprenant extrinsèquement motivé. Par contre, il semble plus probable que le participant qui est intrinsèquement motivé continuera avec l'apprentissage du français dans l'avenir, ce qui soutient les résultats d'autres études (p.ex. Dörnyei, 2009).

Un autre phénomène pertinent de notre étude est que les participants qui sont extrinsèquement motivés sont plus favorables aux récompenses (sous forme des points supplémentaires) que les participants qui sont intrinsèquement motivés. Il peut être parce que les récompenses nuisent la motivation intrinsèque comme proposé par Deci, Koestner et Ryan (2001). Les points supplémentaires jouent un rôle important quant au choix de continuer avec le FLE au niveau quatre, ce qui ressort aussi de notre petit questionnaire. Même si nos participants ne sont pas tous positifs envers les points supplémentaires, ils sont de l'avis qu'il faut les obtenir, sinon l'on risque de ne pas avoir assez des crédits pour postuler pour un enseignement supérieur avec des points d'admission élevés.

Une limitation de notre étude qualitative est le nombre de participants. Nous ne pouvons pas généraliser les phénomènes apparus dans l'étude basée sur quatre participants. Par contre, les participants nous ont donné un aperçu sur les facteurs motivationnels en jeu pour étudier le FLE et des réflexions autour du phénomène, relativement nouveau en Suède des points supplémentaires. Même si cette étude est limitée, elle signale que les points supplémentaires semblent jouer un rôle très important pour certains apprenants et que ce facteur mérite d'être étudié plus en détail dans l'avenir. Dans une étude future il serait intéressant de continuer à étudier les effets des points supplémentaires, notamment pour savoir comment ils sont ressentis par les enseignants et les apprenants respectivement dans les matières concernées ; cela pour savoir si les points supplémentaires motivent vraiment les apprenants ou s'ils les stressent/nuisent/démotivent.

Les résultats de notre étude montrent que les facteurs motivationnels des élèves jouent un rôle au premier plan quant à l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour cette raison, une réflexion didactique nous paraît convenable pour finir cette étude. Il est important que les enseignants comprennent ce qui motivent leurs élèves et comment ils raisonnent sur ces questions pour pouvoir les aider, les encourager et les motiver. Si les enseignants connaissaient mieux les motivations des élèves, ils pourraient adapter l'enseignement pour satisfaire à leurs besoins et à leurs intérêts. Puisque, les points supplémentaires semblent être moins importants pour les élèves intrinsèquement motivés, il sera important d'encourager ces élèves autrement.



## 8 BIBLIOGRAPHIE

Antagning.se. *Meritpoäng*.

<https://antagning.se/sv/Det-har-galler-for-dig-som-gatt/Gymnasieskolan/Slutbetyg-2010-och-framat/Meritpoang-slutbetyg-gy-2010-framat/>, site consulté le 20 novembre 2016.

Cameron, J. (2001). Negative effects of rewards on intrinsic motivation – a limited phenomenon : comment on Deci, Koestner and Ryan (2001). *Review of Educational Research*, 71, 29-42.

Cardelús, E. (2016). *Motivationer, attityder och moderna språk. En studie om elevers motivationsprocesser och attityder vid studier och lärande av moderna språk*. Stockholm : Stockholms Universitet.

Deci, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York : Plenum Press.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York : Plenum Press.

Deci, E.L, Koestner, R. & Ryan, R.M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education : Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.

Defays, J-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Sprimont : Pierre Mardaga.

Dörnyei, Z. (2009) The L2 Motivational Self System Dans Z. Dörnyei & E. Ushioda (dir.), *Motivation, language identity and the L2 Self* (p. 9-42) Clevedon : Multilingual Matters.

Ejlertsson, G. (2005). *Enkäten i praktiken, En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. Dans Z. Dörnyei & R. Schmidt (dir.), *Motivation and Second Language Acquisition* (p. 1-20). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Henry, A. (2013). Rewarding foreign language learning : effects of the Swedish grade point average enhancement initiative on students' motivation to learn French. Dans *The Language Learning Journal*, DOI : 10.1080/09571736.2013.853823.

Krag Jacobsen, J. (1993). *Intervju, konsten att lyssna och fråga*. Malmö: Studentlitteratur.

- Kvale, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lepper, M.R. & Hodell, M. (1989). Intrinsic Motivation in the Classroom. Dans R.E. Ames, et C. Ames (dir.). *Research on motivation in education, Goals and cognition*, vol. 3 (p. 73-106). Toronto: Academic Press.
- Markus, H.R. & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- 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*. Lund : Études Romanes de Lund, 98.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Skolinspektionen. (2010). *Moderna Språk, kvalitetsgranskning, rapport 2010:6* : <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2010/moderna-sprak/webb-slutrapport-moderna-sprak.pdf>, site consulté le 20 novembre 2016.
- Skolverket. (2011). *Redovisning av regeringsuppdrag angående utveckling av språkvalen moderna språk och svenska/engelska*. [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2500](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2500), site consulté le 20 novembre 2016.
- Vallerand, R.J. et Thill, E.E. (1993). Introduction au concept de motivation. Dans J. Vallerand, et E.E. Thill, (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval (Québec) : Editions études vivantes.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Viau, R. (1996). La motivation, condition essentielle de réussite. Hors-série *Science Humaine*, 12. *Éduquer et Former*.

## Annexe 1.1 Le guide d'entretien

### Les motivations du participant pour choisir le FLE

1. Décris tes raisonnements quand tu t'es décidé à choisir le français comme langue étrangère à la fin de l'école primaire/au début du collège ?
2. Parlent-ils, ta famille le français ?
3. Qu'est-ce que t'amuse avec le français ? Qu'est-ce que t'amuse moins ?
4. Comment est-ce que t'as raisonné quand t'as commencé au lycée ? T'as voulu garder le français, raconte-moi s'il te plaît.
5. Quels facteurs ont influencé ton choix ?
6. Est-ce que t'as pensé à étudier une autre langue ? Si oui, pourquoi ?
7. Raconte-moi un peu de toi comme élève, quelles matières t'intéressent ? Est-ce que c'est important pour toi à réussir à l'école ?

### Les facteurs motivationnels

8. Qu'est-ce que te pousse à apprendre le français ?
9. Qu'est-ce que ta famille pense à tes études de français ? Est-ce qu'ils sont positifs/négatifs ? Est-ce que cela t'affecte ?
10. Est-ce que c'est important pour toi d'avoir une bonne note en français ?
11. Est-ce qu'il y a d'autres facteurs qui te motivent à apprendre le français ? (Les voyages, l'éducation, la carrière etc.)

### Les points supplémentaires

12. Quelle importance jouait les points supplémentaires quand tu as choisi d'étudier le FLE au niveau trois (0,5 point supplémentaire) ? Aurais-tu continué si tu n'avais pas reçu les points supplémentaires ? Expliquez !
13. Tu as choisi de continuer avec le français au niveau quatre, comment est-ce que t'as raisonné ? Est-ce que le point supplémentaire (1,0) a joué un rôle important ?
14. Est-ce que tu penses que tu continueras avec le FLE au niveau cinq ?
  - Pourquoi/pourquoi pas ?
15. L'on peut aussi obtenir des points supplémentaires pour d'autres matières (l'anglais et le mathématiques) est-ce que tu les étudies aussi ?

## Réflexions sur toi-même comme utilisateur du français

16. Où est-ce que tu te vois dans dix ans ? Formation, profession...
  - Comment utiliseras-tu le français dans dix ans ?
17. Comment passe-t-il pour toi au cours du français ? Est-ce que tu t'es inquiété pour ne pas réussir le cours ?
18. Penses-tu que t'as des bonnes stratégies pour apprendre le français ? Quelles sont tes stratégies ?
19. Si tu compares le français avec les autres matières, à quelle matière donnes-tu la priorité ?

## La motivation en salle de classe

20. Est-ce que tu as une ruse pour augmenter ta motivation pour le français ?
21. Selon toi, qu'est que caractérise un élève des langues motivé ?
22. Selon toi, est-ce que tu vois une différence entre un élève qui étudie le français seulement pour obtenir les points supplémentaires et un élève qui étudie le français pour d'autres raisons ? Explique-moi s'il te plaît !
23. Qu'est que t'aurais fait plus motivé pour apprendre le français ?

## Annexe 1.2 Le questionnaire

À quel mesure es-tu d'accord/désavoué avec les énoncés suivants quant à ton choix à étudier le français ? (1=pas du tout, 5= tout à fait)

		1	2	3	4	5
1.	Ma famille/mon entourage le veulent					
2.	Je m'intéresse à la culture française (la musique, les films...)					
3.	Je veux utiliser le français dans mon travail futur					
4.	Je trouve qu'il est très amusant d'apprendre le français					
5.	Je veux voyager en France					
6.	Mes amis étudient le français					
7.	Je veux obtenir les points supplémentaires					
8.	J'aime mon professeur de français					
9.	Je sais que j'aurai une bonne note en français					
10.	J'aime ma classe de français					
11.	Je trouve stimulant intellectuellement apprendre le français					
12.	Je veux étudier en France					
13.	J'ai des amis/de la famille en France avec lesquels je voudrais parler					
14.	Je ne peux pas expliquer pourquoi, je le veux, simplement					