FRAK11
Mémoire (15 hp)
Linguistique / Didactique

LUNDS UNIVERSITET

La joie d'apprendre des langues étrangères

Le français au lycée suédois

Antonia Engström
Semestre VT2020
Directrice: Malin Ågren

Table des matières

1. INTRODUCTION **3**

2. BUT DE L'ÉTUDE **4**

2.1 Questions de recherche 4

3. PARTIE THÉORIQUE **4**

3.1 Terminologie contextuelle et définitions 5

3.2 Les émotions dans l'acquisition des langues 6

3.3 La joie d'apprendre des langues étrangères (JALE) 9

3.4 Le contexte suédois de l'acquisition des LE 12

4. MÉTHODE **14**

4.2 Les participants 14

4.1 Le questionnaire 15

4.3 Les analyses effectuées 20

5. ANALYSE ET RÉSULTATS **22**

5.1 Les niveaux de JALE et d'AALE des apprenants 22

5.1.2 Les commentaires volontaires 29

5.2 Sources principales de JALE des apprenants 30

5.3 Comment les professeurs peuvent booster la JALE 35

6. DISCUSSION **37**

7. CONCLUSION **40**

BIBLIOGRAPHIE 41

ANNEXE I 46

1. INTRODUCTION

La joie d'arriver à comprendre un locuteur natif d'une langue étrangère pour la première fois, d'enfin prononcer une phrase complexe ou encore, de réussir un discours élaboré devant sa classe est un sentiment très fort. Les émotions positives sont très puissantes et forment une source de motivation et de réussite majeure. Néanmoins, leur importance dans l'acquisition des langues étrangères a jusqu'à relativement récemment été ignorée par la recherche.

Nous savons beaucoup plus des émotions négatives que des émotions positives dans l'acquisition des langues (Dewaele & MacIntyre, 2019: 5). Tandis que l'anxiété d'apprendre des langues étrangères (désormais l'AALE) est considérée comme un facteur important en apprentissage des langues depuis des siècles, la Joie d'Apprendre les Langues Étrangères[1] (désormais la JALE) est une émotion étudiée seulement depuis 2014[2]. Il semble clair que les émotions positives suscitent un meilleur apprentissage alors que les émotions négatives ont un impact négatif sur le processus d'acquisition (Dewaele & MacIntyre, 2014: 42). La JALE s'est vite établie comme un facteur important qui, par rapport à l'anxiété, est plus impactant et qui peut être affecté par des sources externes. Contrairement à l'anxiété, qui est un facteur interne souvent lié à la personnalité des apprenants, la JALE dépend surtout des facteurs sociaux comme la salle de cours, les pairs mais avant tout le professeur qui s'est avéré très important pour le développement de la JALE des apprenants (Dewaele & Dewaele, 2020; Li & Jiang & Dewaele, 2018 et autres).

Pendant les dernières années, plusieurs études internationales[3] ont été effectuées pour améliorer la compréhension de la JALE mais, à notre connaissance, pas encore en Suède. Ce mémoire s'appuie sur les résultats prometteurs d'entre autres Dewaele et Alfawzan qui en 2018 ont

[1] notre choix de traduction de FLE, voir section 3.1
[2] Dewaele et MacIntyre avec *Foreign Language Enjoyment*, des précurseurs ont étudié des émotions positives mais sous d'autres titres
[3]voir la fin de la section 3.2 pour plus de détails

encouragé de futures études sur l'effet des langues cibles spécifiques sur la JALE en langue étrangère (LE) (2018: 41). L'importance de collectionner des données provenant de différents contextes L2 a encore été soulignée par Dewaele et Li (2019: 4).

Cette étude, basée sur un questionnaire, met l'accent sur les étudiants de français troisième langue au lycée suédois et veut mesurer leur JALE et l'AALE dans ce contexte cible. Les idées sur les sources de la JALE et sur le rôle des professeurs pour booster la JALE seront également traitées.

2. BUT DE L'ÉTUDE

Cette étude a pour but d'examiner le niveaux et les sources principales de JALE dans le contexte de lycéens étudiant le français langue étrangère en Suède et leurs idées sur la manière dont les professeurs peuvent booster la JALE des élèves.

2.1 Questions de recherche

Cette étude mettra l'accent sur trois questions de recherche spécifiques:

1. Combien de JALE / AALE rapportent les lycéens suédois étudiant le français ?
2. Qu'est-ce qui caractérise les épisodes positifs de JALE selon les participants ?
3. Quelles sont les idées des étudiants sur le rôle du professeur pour booster leur JALE?

3. PARTIE THÉORIQUE

Dans cette section seront d'abord présentés les choix terminologiques, ensuite un bref historique des contributions dans la recherche qui ont ouvert la voie pour les émotions en acquisition des langues en général et les émotions positives et la JALE en particulier. Finalement suivra une description du contexte spécifique de l'enseignement du français langue étrangère au lycée suédois.

3.1 Terminologie contextuelle et définitions

La joie d'apprendre les langues étrangères (JALE) est notre choix de traduction pour une émotion positive et complexe établie en 2014 par les chercheurs Dewaele et MacIntyre sous le terme anglais *Foreign Language Enjoyment* (FLE).

Contrairement à l'émotion plaisir, qui satisfait des besoins physiologiques, *enjoyment* implique de se dépasser et contribue au développement personnel et au bien-être à long terme (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000:12). Les deux sources principales d'*enjoyment* sont le fait de développer des relations interpersonnelles et de progresser vers un objectif (Dewaele & MacIntyre, 2014: 242). Le choix original de Dewaele et MacIntyre de l'émotion *enjoyment* est motivé d'une part par sa présence dans le concept de *flow* et d'autre part sa fonction d'élément central faisant partie de l'émotion de joie. *Flow* est un état positif où les défis et les capacités pour les affronter sont bien alignés (Seligman et al. 2000). La joie[4] est selon la doctrine, une émotion de base qui survient dans des situations où les gens expérimentent "des résultats souhaitables liés à la réussite personnelle ou aux relations interpersonnelles" et *enjoyment* est un des ses principaux composants (Reeve & Masmoudi, 2012: 444, notre traduction). On peut, par ailleurs, relever les similitudes entre les causes de la joie selon la doctrine et la conception d'*enjoyment* de Seligman & Csikszentmihalyi précitée. Le lien entre les notions de joie et d'*enjoyment* est donc étroit.

Les émotions positives peuvent être plus difficiles à étudier que les négatives. Elles sont peu nombreuses et assez indifférenciées - la joie, l'amusement et la sérénité[5] ne sont pas facilement séparées les unes des autres (Fredrickson, 2003: 330). Ainsi, le psychologue Izard identifie *enjoyment/happiness/contentment* comme l'une des six émotions fondamentales , et, contrairement aux autres, sa définition requiert plusieurs mots (2011: 373, 375-76). Izard

[4] En anglais: *joy*
[5] En anglais: *joy, amusement and serenity*

reconnaît que la terminologie des émotions fondamentales peut varier notamment d'une culture à l'autre (2011: 377).

Dans ce contexte, deux raisons mènent à notre choix de traduire le nom anglais et son abréviation. Premièrement, la complexité de trouver un equivalent à *Foreign Language Enjoyment* dans les langues de ce travail - le français et le suédois - et deuxièmement, le grand risque de le confondre avec le très etabli Français Langue Étrangère (FLE). En l'absence de traduction plus étroite pré-existante nous aborderons donc d'une part le concept d'*enjoyment* pour nous référer à la notion précise établie par les auteurs anglophones et d'autre part notre choix de traduction - joie - aussi dans l'abréviation JALE (la Joie d'Apprendre les Langues Étrangères) qui s'entend comme une définition large, similaire à la notion anglaise (FLE) et incluant la notion spécifique d'*enjoyment*.

En outre, l'émotion d'anxiété langagière (Horwitz, Horwitz & Cope (1986), Hertzberg (2018) et autres) ou la très étudiée *Foreign Language Classroom Anxiety* (FLCA), sera traduite comme l'anxiété d'apprendre une langue étrangère (AALE), afin d'établir un parallèle entre ces deux concepts dans cette étude.

3.2 Les émotions dans l'acquisition des langues

Les émotions dans la recherche sur l'acquisition des langues n'ont pas été mises en avant jusqu'aux années 70 mais y sont néanmoins évoquées depuis longtemps. Elles ont initialement figuré dans les théories sur les attitudes et la motivation ainsi que dans les théories sur les facteurs psycho-sociaux et les différences individuelles comme l'anxiété, la réticence et la volonté de communication (Prior, 2019: 520).

La motivation et les attitudes sont examinées par de nombreux chercheurs, qui confèrent aux émotions une place secondaire. Parmi les plus connus on peut citer les linguistes Gardner,

Krashen et Dörnyei. Gardner et ses collègues, travaillant dans le contexte canadien, ont fait une forte connection entre l'attitude de l'étudiant envers la culture de la langue étudiée et la motivation pour apprendre cette langue - la *motivation intégrative* (Gardner, Smythe, Clément, & Gliksman, 1976: 209). Krashen a travaillé beaucoup avec la théorie du *filtre affectif,* établie par Dulay et Burt (1977) *,* selon laquelle les individus filtrent inconsciemment la langue entrante selon "l'affecte" composé des motifs, des besoins, des attitudes et des états émotionnels des apprenants (Dulay, Burt & Krashen, 1982: 46). Dörnyei a élaboré la théorie des *sois motivationnels*, à savoir la manière dont les apprenants se projettent en tant que locuteurs de la langue cible dans l'avenir, ce qui les encourage dans le présent à faire des efforts pour apprendre la langue. Outre la dimension dominante de la motivation, cette théorie implique également des dimensions cognitives et émotionnelles (Dörnyei, 2019: 47, 52).

Le peu de place consacré historiquement à l'influence des émotions sur l'acquisition des langues découle souvent d'une part du manque d'impact supposé des émotions sur le processus cognitif, et d'autre part de la complexité des émotions (Resnik & Schallmoser 2019; Dörnyei & Ryan, 2015). Dörnyei et Ryan déclarent en 2015 que le plus grand désavantage du paradigme classique en acquisition des langues - les différences individuelles[6] - est qu'il ne reconnaît guère le rôle central des émotions dans les pensées et les comportements humains (2015: 9). Dewaele et Alfawzan (2018: 22) considèrent que les modèles historiques ne permettent pas des comparaisons de l'effet des émotions sur l'acquisition de LE.

La psychologie dans son ensemble a pendant longtemps mis l'accent sur la compréhension et l'amélioration des problèmes psychologiques en étudiant les émotions négatives (Seligman & al. 2000). Dans le champs de l'acquisition des langues, une voie similaire a été adoptée. La question principale était, pendant longtemps, de savoir comment les émotions négatives comme l'anxiété peuvent empêcher l'apprentissage des langues (Dörnyei et al. 2015: 9). L'anxiété, notamment

[6] voir par exemple le survol *A brief overview of individual differences in second language learning* (2003) par Ehrman, Leaver & Oxford

l'AALE[7] est, de loin, l'émotion la plus étudiée dans le domaine de LE. L'AALE peut être définie comme "l'inquiétude et la réaction négative émotionnelle suscitées en apprenant ou en utilisant une deuxième langue" (Dewaele & MacIntyre, 2014: 238, notre traduction). Des études ont constamment démontré l'aspect complexe et multidimensionnel de l'effet négatif de l'AALE sur l'acquisition et sur la communication en LE (Dewaele & MacIntyre 2014: 239). Horwitz, Horwitz et Cope (1986) ont développé une échelle de 33 éléments, utilisés dans un questionnaire, pour mesurer l'AALE qui est largement utilisée et reconnue dans la recherche ultérieure.

Avec la démocratisation de la psychologie positive en 2012, la concentration sur le côté négatif des émotions a changé vers un point de vue plus holistique où les émotions positives sont également prises en compte (Dewaele & Dewaele, 2017: 12). Parmi les plus influents dans ce domaine figure Barbara Fredrickson et sa théorie *broaden and build* - traduite en français par les termes de théorie étendre-et-développer[8] - qui distingue les différents impacts des émotions négatives et positives (Dewaele & MacIntyre, 2014: 241). Selon Fredrickson, certaines émotions négatives ont tendance à être liées à une réponse spécifique - par exemple le dégoût mène au rejet. Par ailleurs, certaines émotions positives ont la capacité d'étendre le champs pensée-action et développer les ressources personnelles durables (Fredrickson, 2003: 332). Même si les émotions positives par celles-ci durent peu, elles peuvent avoir des effets profonds et durables en élargissant les mentalités. Ainsi "se sentir bien" fait beaucoup plus que signaler l'absence de menaces. Ce sentiment peut transformer les gens vers le mieux, les rendre plus optimistes, résilients et connectés socialement. Si les émotions négatives rendent les mentalités des gens plus étroites et les émotions positives les élargissent, alors peut-être que les émotions positives défont les effets persistants des émotions négatives (Fredrickson, 2003: 334).

[7] Foreign Language (Classroom) Anxiety (1986) Horwitz, Horwitz and Cope
[8] théorie étendre-et-développer (Martin-Krumm et Tarquinio, 2011, p. 367) ou de théorie de l'élargissement constructif (Fenouillet, 2012, p. 172).

Pour conclure, la recherche s'accorde à dire que, au vu de leurs natures différentes, on ne peut pas utiliser le même cadre pour comprendre les émotions positives et négatives (Fredrickson, 2003). MacIntyre et Gregersen (2012) ont soutenu une thèse similaire basée sur les théories de Fredrickson : les émotions positives ne sont pas à l'opposé des émotions négatives mais elles ont une fonction différente et chacune méritent sa place en acquisition des langues.

3.3 La joie d'apprendre des langues étrangères (JALE)

La JALE est l'émotion positive la plus étudiée dans l'acquisition des langues mais elle reste toujours très loin derrière son compagnon habituel, l'AALE. La JALE est définie comme étant "une émotion complexe, capturant les dimensions de défis et de capacité perçue ainsi que leurs interactions" (Dewaele & MacIntyre, 2016: 216, notre traduction). Depuis l'introduction de la JALE par les chercheurs Dewaele et MacIntyre (2014), plusieurs études ont confirmé la prévalence de la JALE et de l'AALE, examiné leurs relations et relevé leurs corrélations dans divers contextes L2 dans le monde (Dewaele & Li, 2019: 5).

Un outil central dans cette recherche est l'échelle de JALE, créée par Dewaele et MacIntyre pour l'étude de 2014. L'échelle de JALE a pour départ l'échelle d'intérêt/*enjoyment* de Ryan, Connell et Plant (1990) avec une adaptation au contexte d'acquisition de LE. En outre, les chercheurs ont ajouté des éléments pour capturer les nuances de la JALE comme la créativité, la fierté et l'intérêt ainsi que l'environnement positif des cours, lié au professeur et aux pairs (Dewaele & MacIntyre 2014: 43). L'échelle originale contient 21 questions adressant le contexte global des cours de LE. De plus, Dewaele et MacIntyre se sont servis de huit éléments de l'échelle d'AALE (Horwitz et al. 1986) et d'une question ouverte pour compléter le questionnaire de cette première étude de la JALE. Examiner les émotions positives et négatives dans la même étude est encouragé par plusieurs chercheurs surtout du fait de la complexité de leurs relations mais également car les méthodes pour étudier l'AALE sont davantage établies (Fredrickson, 2013; Dewaele et MacIntyre, 2014, 2016, 2019).

Cette première étude de 2014 a obtenu des réponses de 1746 participants dans le monde par des questionnaires en ligne (Dewaele & MacIntyre 2014: 261). Les participants ont reporté considérablement plus de JALE que d'AALE. La JALE présentait un volume élevé avec moins de variation (entre les réponses) comparée à l'AALE où une répartition divergente des réponses sur toute l'échelle a été obtenue. Cela indique que l'absence d'AALE ne corrèle pas nécessairement avec un haut niveau de JALE et vice versa. Ces émotions sont liées mais pas opposées, ce qui confirme l'hypothèse des chercheurs et qui souligne qu'il faut les considérer dans un équilibre constructif (2014: 261, 263). Cette conclusion a été reproduite dans plusieurs études ultérieures (Dewaele & MacIntyre 2016; Dewaele & Alfawzan 2018 et autres) . Selon Dewaele « dès que les émotions surgissent dans la salle de classe, il y aura apprentissage, et il s'agit de trouver un bon équilibre entre la joie et la peur. Le manque d'émotions, positives ou négatives, suggère l'ennui ou l'apathie des apprenants » (Dewaele, 2015: 207).

Un nombre de facteurs personnels sont apparus comme significatifs pour la JALE et l'AALE. Les participants qui sont polyglottes, qui ont atteint des niveaux intermédiaires ou plus, qui sentent que leurs performances étaient meilleures que celles de leurs pairs, qui ont un niveau d'éducation supérieure (plutôt université que collège) et qui sont plus âgés, ont expérimenté considérablement plus de JALE et significativement moins d'AALE que leurs paires (Dewaele & MacIntyre, 2014: 249). En outre, on peut signaler que les participants femmes ont reporté plus des deux émotions JALE et AALE que les hommes (ibid.). Cet effet lié au genre des apprenants a été par la suite confirmé dans d'autres études (Dewaele, MacIntyre, Boudreau & Dewaele 2016, Dewaele, Witney; Saito & Dewaele 2017).

En ce qui concerne la performance, Dewaele et Alfawzan (2018) ont pu constater que la JALE est un meilleur indicateur que l'AALE avec leur étude en Angleterre et en Arabie-Saoudite. Les

apprenants signalant plus de JALE et moins d'AALE avaient davantage tendance à un bon résultat sur les tests de LE dû à un effet accru de la JALE.

Des avancés pour conceptualiser et mesurer la JALE ont mené à une diversification de cette notion en JALE *sociale* et en JALE *privée* (Dewaele & MacIntyre, 2016). La dimension de la JALE sociale englobe le contexte social ou la présence d'autres personnes dans le contexte d'acquisition tandis que la JALE privée inclut les réactions personnelles à l'apprentissage par des pensées et des émotions relativement profondes (Dewaele & MacIntyre 2016: 223). En comparaison, L'AALE s'est montrée plus fortement liée aux variables internes des apprenants, incluant des traits de personnalité comme la stabilité émotionnelle et l'initiative sociale (Dewaele & Dewaele 2020: 59). La JALE semble être plus dépendante des variables externes de l'apprenant, la dimension sociale, comme le professeur et les pairs (Dewaele & MacIntyre, 2019).

Des différences régionales ont aussi été observées, surtout pour l'Asie où les niveaux de JALE étaient considérablement plus bas et les niveaux d'AALE considérablement plus élevés que sur d'autres continents (Dewaele et MacIntyre, 2014: 254). Une étude en Chine (Jiang & Dewaele, 2019) avec l'échelle de JALE adaptée au contexte culturel spécifique a observé certaines différences. Ainsi, l'imprévisibilité du professeur est considéré comme négative au lieu de positive et on n'a pas pu constater de différences entre les sexes (Jiang & Dewaele, 2019: 22). Ces particularités peuvent être liées au contexte éducatif très stressant et autoritaire en Chine. La vue d'ensemble reste néanmoins très similaire avec plus de JALE, liée au professeur, et moins d'AALE, qui est plutôt connectée aux variables internes de l'apprenant. La LE étudiée peut aussi influer sur les expériences émotionnelles des apprenants. Ainsi, les apprenants des deux langues anglais et hollandais en Belgique ont manifesté des niveaux différents de JALE et d'AALE pour chaque langue avec plus de JALE et moins d'AALE pour l'anglais (De Smet, Mettewie, Galand, Hiligsmann, & Van Mensel, 2018).

La JALE et l'AALE ont été examinées dans de nombreux pays et contextes, surtout en Europe et en Asie (voir Dewaele, Chen, Padilla, & Lake, 2019 et les références qui y sont citées). Pourtant, à notre connaissance, la JALE n'a pas encore été examinée dans le contexte de l'acquisition des LE en Suède. L'AALE a, quand à elle, fait l'objet de certaines études dans le contexte suédois, comme par exemple Landström (2016) et Hertzberg (2018).

3.4 Le contexte suédois de l'acquisition des LE

La Commission Européenne, qui définit le multilinguisme comme une priorité absolue, souhaite que les citoyens de l'UE parlent au moins deux LE et que l'enseignement des LE commence à un jeune âge. En Suède, l'anglais est introduit depuis le début de l'école primaire et les Suédois ont, à l'échelle mondiale, d'excellentes performances (Education First, 2020). La possibilité d'étudier une deuxième LE se présente en classe six (11-12 ans). Les deuxièmes LE ne sont pas obligatoires en Suède malgré un débat sur le sujet depuis les annés 70 (Granfeldt, Sayehli & Ågren, 2020: 4). Un minimum de deux secondes LE, le français, l'espagnol ou l'allemand, doivent être proposées aux élèves par l'école. Les élèves qui n'atteignent pas les critères en suédois ou en anglais sont souvent encouragés à se concentrer la-dessus au lieu de commencer une deuxième LE en 6e classe (Skolinspektionen, 2010).

Parmi les élèves ayant fini le lycée en 2016/2017, 55% avaient suivi au moins un cours de deuxième LE. Environ 5% avaient étudié trois LE ou plus. La plupart des élèves étudient jusqu'au niveaux 3[9] (31%) ou 4 (47%). Seulement 5 % continuent jusqu'au niveaux plus élevés (5-7). Plus de femmes que d'hommes étudient jusqu'au niveau 4 ou plus et davantage d'étudiants nés à l'étranger étudient le niveau 5 et plus haut. Le français comptait en 2016/17 pour 12% des secondes LE étudiées au lycée, comparé avec l'allemand 23 %, l'espagnol 47% et d'autres

[9] Concernant les niveaux d'études en langues secondes étrangères, le système scolaire suédois donne la possibilité d'étudier les niveaux 1 et 2 au collège et les niveaux 3, 4 et 5 au lycée (si on continue d'étudier la LE jusqu'en terminale. Les niveaux 6 et 7 sont seulement pour les élèves qui choisissent une spécialisation en francais (très rare).

langues 12%. Le nombre de lycéens qui suivent des cours en deuxièmes LE a augmenté petit à petit entre les années 2004/05-2016/17 (SCB, 2018) .

Dès 2007, les élèves qui étudient les deuxièmes L2 (et les mathématiques) au lycée obtiennent des points supplémentaires[10]. En 2014 les points supplémentaires ont également été introduits pour les élèves au collège. L'Agence Nationale de l'Éducation trouve plausible que les points supplémentaires aient eu un effet positif sur la proportion d'élèves qui choisissent d'étudier une deuxième LE, particulièrement dans les zones urbaines, selon une étude de Granfeldt et al. (2020). Cependant, le français, qui est plus populaire dans les zones urbaines, est en train de disparaître de l'offre de deuxième LE des écoles/collèges dans les zones rurales car le nombre d'élèves qui le choisissent, en combinaison avec les ressources pédagogiques disponibles, ne suffisent pas. Des différences croissantes entre les zones urbaines et rurales considérant les deuxièmes LE en Suède ont été observées (Granfeldt et al. 2020: 15).

D'autres facteurs impactant l'enseignement et l'apprentissage de troisièmes langues LE en Suède, parmi lesquelles la prédominance de l'anglais résultant en une attitude que "l'anglais suffit", ont été également observés. Le choix actif de prioriser d'autres sujets et d'éviter une lourde charge de travail, et le manque de professeurs de langues, ainsi que leur situation de travail, ont également une influence sur la question (voir Granfeldt et al. 2020 pour une discussion).

Par ailleurs, l'AALE a été examiné plusieurs fois en Suède, surtout dans le contexte d'anglais LE au collège (Ekström, 2013; Löfvenius, 2020), et autres) tandis que le contexte lycéen est, à notre connaissance, moins approché. L'anglais au lycée a été examiné (en combinaison avec le collège) par Landström (2016) et une étude qualitative sur la manière dont les professeurs affrontent les défis d'anxiété de parler a été faite par Nessler (2018). Hertzberg (2017) a examiné

[10] En suédois: *meritpoäng*

l'AALE dans un contexte français au lycée et suggère que l'AALE est partiellement liée à la nature des individus mais surtout à des situations spécifiques (p. 28). Le niveau d'anxiété indiqué dans l'étude est assez bas par rapport à d'autres études, ce qui peut être lié au nombre limité de participants et au contexte homogène d'une seule école (p. 28-29).

Dans ce contexte, il semble intéressant de se pencher vers l'étude de la JALE au lycée en Suède, ce qui fournira un complément aux études préexistantes.

4. MÉTHODE

Pour examiner les questions posées dans ce mémoire, un questionnaire a été créé et distribué aux participants. Les participants sont des étudiants en français LE au lycée en Suède. Plusieurs analyses ont été effectuées pour répondre aux questions de recherche de cette étude. Ci-dessous seront présentés plus en détail: le questionnaire, les participants et les analyses effectuées.

4.2 Les participants

Les participants de cette étude sont 108 élèves au lycée suédois qui étudient le français langue étrangère, âgés entre 16 et 18 ans, avec un niveau de français entre le niveau 1 et le niveau 6. Comme illustré dans le Tableau 1, la grande majorité des élèves se trouvent au niveau 3 et au-dessus. En outre, il y a plus de filles que de garçons dans l'échantillon, ce qui correspond à la réalité de la plupart des salles de classes de français en Suède.

Tableau 1 : Le nombre de participants au questionnaire

Niveau	Filles	Garçons	Total
Steg 1	2	4	7
Steg 2	1	0	1
Steg 3	27	17	45
Steg 4	23	8	31
Steg 5	15	2	17
Steg 6	5	1	6
Total	74[11]	32	108[12]

4.1 Le questionnaire

Le point de départ pour notre questionnaire est une version abrégée de l'échelle de JALE, notamment l'adaptation élaborée par Dewaele, Witney, Saito et Dewaele en 2017 pour leur étude portant sur des collégiens en Angleterre. Les contextes culturels anglais et suédois sont assez similaires et les tendances en études de langues sont comparables (Granfeldt et al. 2020: 6) ce qui justifie notre choix. De plus, ce questionnaire a été choisi pour pouvoir étudier les deux aspects - la JALE et l'AALE - incluant les perspectives qualitatives et quantitatives, en prenant en compte la taille de l'étude. Les données qualitatives permettent d'appréhender la nature très subjective et fugace des émotions, offrant un complément important à l'analyse quantitative

[11] Un participant n'a pas soumis son niveau
[12] Deux participants ont choisi de ne pas soumettre leur genre

(Dewaele & Li, 2019: 10). Ainsi, l'approche de méthodes mixtes offre de meilleurs aperçus en étudiant des phénomènes complexes (Dewaele & Li, 2019: 8).

Notre questionnaire, adapté et traduit en suédois a été testé préalablement dans le cadre d'une étude pilote avec deux étudiants. Il contient dix propositions quantitatives liées à la JALE et huit propositions quantitatives liés à l'AALE auxquels les participants doivent répondre à quel niveau ils sont d'accord (ou pas) avec la proposition sur une échelle Likert de 1 à 5. Cette partie est présentée dans le tableau 2 ci-dessous. En plus des éléments quantitatifs, trois questions qualitatives et une partie de données personnelles sont expliqués ci-dessous.

Tableau 2 : Les propositions quantitatives (voir la version suédoise en Annex III)

Numéro	Original Anglais	Français (traduction de la version suédoise adaptée)	Sous-catégorie
1	I don't get bored	Je ne m'ennuie pas pendant les cours de français	Joie Privée
2	I enjoy it	J'aime bien les cours de français	Joie Privée
3	I am a worthy member of the FL class	Je suis un bon participant du groupe de français	Joie Privée
4	In class, I feel proud of my accomplishments	Aux cours de francais, je me sens fier de ce que j'accomplis	Joie Privée
5	It is a good ambiance	Il y a une bonne ambiance dans les cours de français	Joie Sociale
6	The teacher is friendly/encouraging/supportive (3 propositions)	Le professeur de français est gentil, encourageant et donne du soutien	Joie Sociale
7	It's cool to know a FL	C'est cool de savoir parler le français	Joie Privée
8	It's fun	Le français est amusant	Joie Privée

9	The peers are nice	Les copains dans mon groupe de français sont gentils/bons	Joie Sociale
10	We laugh a lot	Nous rions beaucoup pendant les cours de français	Joie Sociale
11	Even if I am well prepared for the FL class, I feel anxious about it	Même si je suis bien préparé pour les cours de francais je m'inquiète pour y aller	Anxiété
12	I always feel that the other students speak the FL better than I do	Je sens toujours que les autres élèves parlent mieux le français que moi	Anxiété
13	I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in FL class	Je peux sentir mon coeur battre quand je suis interrogé pendant les cours de français	Anxiété
14	I don't worry about making mistakes in FL class	Je ne m'inquiète pas de commettre des erreurs pendant le cours de français	Anxiété (inversé)
15	I feel confident when I speak in FL class	Je me sens confiant quand je parle pendant les cours de français	Anxiété (inversé)
16	I get nervous and confused when I am speaking in my FL class	Je deviens nerveux et confus quand je parle pendant les cours de français	Anxiété
17	I start to panic when I have to speak without preparation in the FL class	Je panique quand je dois parler sans que nous ayons pu nous préparer pendant le cours	Anxiété
18	It embarrasses me to volunteer answers in my FL class	C'est embarrassant de répondre volontairement pendant les cours de français	Anxiété

Les dix éléments quantitatifs associés à la JALE suivent le choix de Dewaele et Dewaele (2017) avec quelques exceptions. Ils sont tous formulés positivement et saisissent les dimensions des facteurs JALE privée et JALE sociale. Deux éléments du questionnaire original, liés à l'ambiance et à l'environnement, se sont montrés difficiles à distinguer dans l'étude pilote. Pour cette raison, nous avons remplacé l'élément lié à l'environnement avec *"Le professeur est encourageant, gentil et donne du soutien*[13]*"*; ce qui est une combinaison de trois éléments dans l'échelle de JALE originale. Le choix de combiner ces trois notions s'explique par leur proximité et complémentarité. En outre, cet élément s'inscrit dans la dimension sociale, dans laquelle l'importance du professeur est centrale et sera développé dans cette étude.

Le mot anglais "*nice*" dans la phrase "*The peers are nice*" a été traduit par deux mots en suédois pour saisir le sens plus vaste de "*nice*" qui n'a pas un vrai équivalent en suédois et a donc été représenté ici par "gentils/bons(loyaux)[14]". La proposition "*I am a worthy member of the FL class*" a été reformulée car elle était difficile à interpréter et traduire (la formulation "digne membre" en suédois est interprété comme très formelle) et l'option "Je suis un bon participant au groupe du francais[15]", qui correspond mieux aussi aux choix plus récents de Dewaele et Dewaele "*I am a worthy member of group*", (2020: 56) a été choisie.

Les huit éléments suivants viennent de l'échelle AALE originale (Horwitz et al. 1986) et suivent le choix de Dewaele, Witney , Saito & Dewaele 2017. Deux éléments illustrent une anxiété légère et six illustrent une anxiété forte. Ces éléments n'ont pas trouvé d'obstacles dans le pilote et ont donc été conservés à l'identique. Pour répondre aux éléments quantitatifs concernant la JALE et l'AALE l'échelle de Likert, allant de 1 (complètement d'accord) à 5 (pas du tout d'accord) , a été utilisée.

[13] En suédois: *Franskaläraren är uppmuntrande, vänlig och stöttande*
[14] En suédois: *snälla/schyssta*
[15] En suédois: *Jag är en god deltagare i franskagruppen*

Les deux questions qualitatives demandent aux élèves de décrire en détail des événements ou situations spécifiques, pendant les cours de français, liées à la joie et à l'anxiété. Ensuite, nous avons choisi une troisième question qualitative portant sur la manière dont les professeurs peuvent booster la joie d'apprendre le français avec une invitation aux participants de proposer des activités et méthodes dans ce but. Nous avons choisi le mot booster pour la dernière question car nous trouvons que ce mot implique plus de nuances que les équivalents suédois comme par exemple augmenter. Le dictionnaire Larousse confirme en listant les trois termes *stimuler, développer, renforcer*. *Enjoy* a ici été traduit par l'équivalent suédois[16] à aimer/aimer bien en combinaison avec "sentir de la joie[17]". Plusieurs mots ont été nécessaires dans la traduction pour les émotions positives. Pour les émotions négatives nous avons uniquement choisi de compléter la notion d'anxiété avec l'équivalent d'inquiétude en suédois[18]. Le questionnaire se termine avec une section complémentaire demandant l'âge, le genre, le niveau d'étude de français et les connaissances de langues des participants.

Le questionnaire a été créé dans l'outil *Google Forms* car cela permet une distribution facile et gratuite. Un autre avantage avec les formulaires en ligne est la perception d'un "vrai" anonymat qui augmente le niveau d'honnêteté des réponses (Dörnyei, 2007: 121) . L'absence de pression pour participer et d'interaction face à face entre le chercheur et les étudiants interrogés évitent en partie les tentatives d'exagération ou de déformation de ces derniers influencées par la présence de l'auteur (Dewaele, 2017). Néanmoins, l'auteure de cette étude a sollicité les professeurs de français, qui, à leur tour, ont demandé à leurs étudiants de participer (voir Annexe II). Le rôle du professeur est ici central: il s'agit à la fois de l'élément moteur permettant la distribution du questionnaire et d'une partie du sujet traité dans cette même étude. Ainsi, on peut imaginer que les résultats soient légèrement influencés par ce choix stratégique, qui permet néanmoins d'inclure l'ensemble des étudiants, y compris ceux ayant une attitude moins positive face aux

[16] En suédois: *tycka om*
[17] En suédois: *känna glädje*
[18] En suédois: *ängslan/oro*

LE. En effet, ceux-ci seraient traditionnellement moins incliné à participer d'eux-même (Dewaele & MacIntyre 2014: 262).

Nous avons choisi de limiter autant que possible les contraintes pour les participants. Ainsi, ceux-ci peuvent choisir de ne pas répondre à une question et passer à la suivante, et le mécanisme de commentaire sous les propositions quantitatives se fait sur la base du volontariat. Le questionnaire a été accessible pendant 10 jours. On peut aussi noter que cette étude a été effectuée pendant la pandémie du Coronavirus, alors que tous les cours au lycée suédois ont été donnés en ligne depuis environ un mois lors du partage du questionnaire avec les élèves. Il est cependant demandé aux étudiants de réfléchir en terme de cours traditionnels, non d'enseignement en ligne, en répondant aux questions.

4.3 Les analyses effectuées

Pour répondre à notre première question de recherche, combien de JALE les lycéens suédois étudiant le français ressentent, nous avons calculé les valeurs moyennes pour la JALE et l'AALE. Nous avons également calculé la moyenne mobile des scores individuels pour faciliter un survol. La moyenne mobile montre la répartition approximative des scores des réponses, au lieu de présenter chaque petit changement elle montre les tendances plus significatives.

Nous avons regardé les scores individuels les plus élevés pour la JALE et l'AALE afin de pouvoir observer leur interaction/relation.

Nous avons aussi calculé les valeurs moyennes pour chaque dimension de JALE - privée et sociale et également de chaque question afin de pouvoir observer où se trouvent les valeurs les plus élevées . Nous avons également calculé les valeurs moyennes en divisant les participants selon leur genre, leur niveaux d'études (de français) et leur connaissances langagières.

Afin de tester que la division de facteurs identifiée par Dewaele et MacIntyre en 2016 soit valide dans notre questionnaire suédois, traduit et partiellement modifié, nous avons effectué une matrice de corrélations (voir Annexe III). Nos données vont en ligne avec la division faite par Dewaele et MacIntyre (2016). Nous avons également effectué une analyse de regroupements (voir Annexe IV) pour valider les trois facteurs/dimensions identifiées en 2016. Trois propositions se sont placées dans l'autre catégorie mais deux d'entre elles étaient classifiées comme moins significatives dans le classement originale. La proposition 10 est la seule a vraiment dévier. Nous avons décidé de partir du classement original qui est reconnu et bien testé.

Pour répondre aux questions de recherche deux et trois nous avons codifié les données qualitatives en thèmes principaux. Le point de départ de notre classement est la structure utilisée par Dewaele et MacIntyre (2016, 2019), qui prend en compte les deux dimensions, privée et sociale, pour la JALE et l'AALE. La dimension privée ne lie explicitement aucune personne extérieure à la source de l'émotion. Par exemple, *quand je dois répondre à une question* a été placé sous la dimension privée mais une référence plus explicite comme *quand le professeur m'interroge* a été placé sous la dimension sociale. Quand une réponse contient plusieurs dimensions ou situations nous l'avons placée dans la catégorie correspondant le mieux ou, dans quelques cas particulièrement difficiles, selon ce qui est mentionné d'abord.

En outre, nous avons fait une analyse plus précise du contenu, identifiant les thèmes principaux dans chacune des quatre dimensions. Ici, nous avons choisi des exemples de réponses qui, selon nous, représentent le mieux la JALE et l'AALE, qui sont suffisamment élaborées et décrivent des thèmes récurrents. Chaque réponse a été placée sous le thème qui correspond le mieux à la totalité de la réponse. Quelques-unes ont mentionné plusieurs éléments ou situations qui correspondent à l'un comme à l'autre et nous avons alors choisi de le placer sous le premier mentionné.

Notre approche à la troisième question, comment les professeurs peuvent booster la JALE, est différente. Vue la nature de la question, très ouverte, nous avons reçu une grande variété de réponses structurées différemment. Très souvent, plusieurs qualités et activités ainsi que des choses à éviter, sont mentionnés dans la même réponse. Nous n'avons donc pas placé les réponses dans leur totalité sous des thèmes mais observé les mentions les plus fréquentes.
Nous nous sommes ainsi servis d'une analyse du contenu, où les thèmes ne sont pas prédéterminés mais dérivés de manière inductive des données analysées (Dörnyei, 2007: 245).

5. ANALYSE ET RÉSULTATS

Dans cette section nous présentons d'abord les niveaux de JALE et d'AALE que les lycéens suédois rapportent de leurs cours de français. Ensuite nous abordons les analyses qualitatives pour notre deuxième question de recherche, identifiant les thèmes principaux de sources de JALE dans ce contexte spécifique. Finalement, regardons les tendances dans les propositions de la manière dont les professeurs peuvent booster la JALE des élèves.

5.1 Les niveaux de JALE et d'AALE des apprenants

Les 108 participants de l'étude ont tous complété les 18 éléments quantitatifs (échelles Likert) de JALE (élément 1-10) et d'AALE (élément 11-18). Pour obtenir un image globale nous avons calculé les valeurs moyennes des deux concepts.

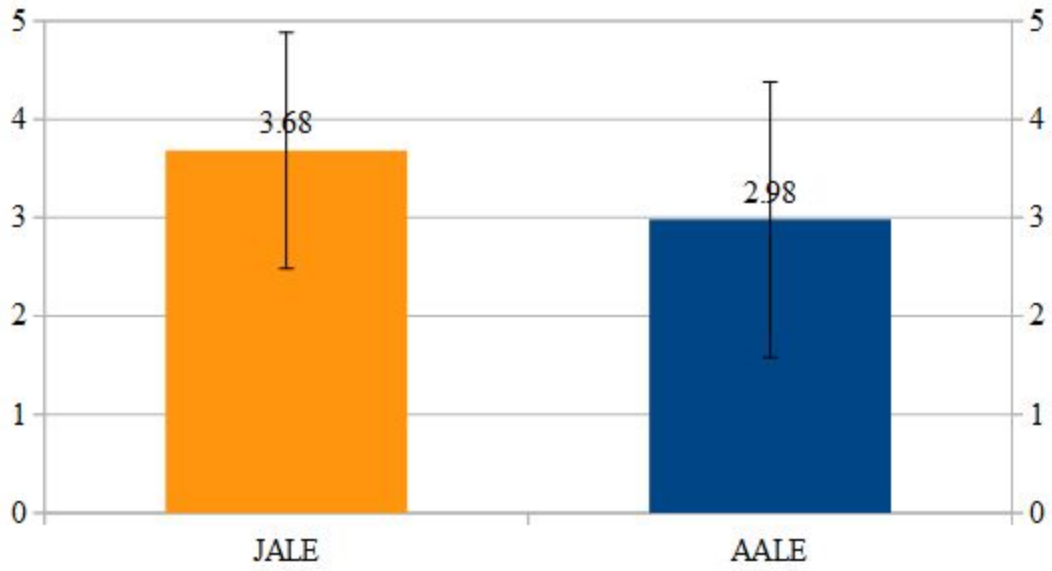


Diagramme 1 : Valeur moyenne de JALE et d'AALE

La valeur moyenne obtenue pour la JALE est de 3,68 et pour l'AALE de 2,98. La différence, entre les deux, est de 0.7. Nous pouvons ainsi constater que la valeur moyenne de JALE est plus élevée que la valeur moyenne d'AALE. L'écart type montre ici la déviation prenant en compte chaque réponse aux questions individuelles et ne pas la déviation des estimations des moyennes, le même choix que Dewaele et MacIntyre (2016). L'écart type est plus grande pour l'AALE que pour la JALE.

Pour illustrer la répartition des scores individuelles nous présentons le diagramme 2. Les scores sont définis comme le moyen individuel des réponses (1-5) aux propositions liées à chaque catégorie. Au lieu de présenter chaque score comme un point ou très petite fluctuation nous avons choisi de présenter un survol par la moyenne mobile, qui a également été utilisée par Dewaele et MacIntyre (2014). La ligne est donc le chemin moyen entre les 108 scores individuels.

Diagramme 2 : Moyenne mobile de la JALE et de l'AALE des 108 participants

On peut ici observer que les répartitions des scores pour la JALE et l'AALE sont très différentes. La répartition pour l'AALE est assez uniforme sur presque toute l'échelle tandis que la répartition pour la JALE se concentre sur les valeurs élevés de l'échelle avec le sommet autour du 4.

Nous avons également regardé les moyennes individuelles les plus élevées pour la JALE et l'AALE. 24 participants avaient une moyenne d'AALE de 3,5 ou plus élevé. Parmi ces 24, 10 personnes avaient aussi une moyenne de JALE plus élevé que 3,5 (71 avaient plus de 3.5 pour la JALE au total). Deux participants ont plus de 4 sur les deux (4.0 AALE 4.7 JALE, 4.3 AALE 4.5 JALE), ce qui confirme les conclusions antérieures - que les deux émotions peuvent être présentes et fortes en même temps. Nous présentons le tableau 3 pour le montrer.

Tableau 3 : Les moyennes individuelles de JALE et d'AALE les plus élevées

Les plus élevés - JALE	
JALE	AALE
5	2.0
5	2.1
4.9	2.3
4.8	2.9
4.7	4.0
4.7	2.1
4.7	2.1
4.7	2.0
4.6	2.3
4.6	1.9

Les plus élevés - AALE	
AALE	JALE
4.5	2.7
4.5	2
4.5	1.7
4.4	2.7
4.3	4.5
4.1	3.3
4.1	1.8
4.0	4.7
4.0	3.2
4.0	2.6

Afin de pouvoir observer les deux dimensions de la JALE nous présentons le diagramme 3 qui montre les valeurs moyennes pour la JALE privée, la JALE sociale et l'AALE. Les moyennes sont classifiées selon la division de facteurs de Dewaele et MacIntyre (2016).

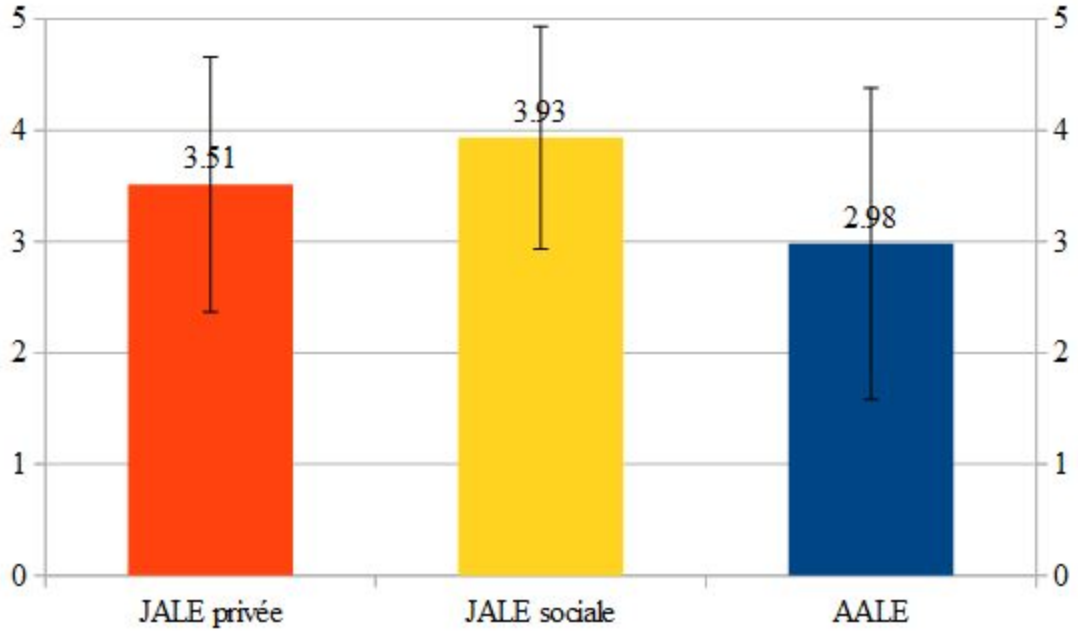


Diagramme 3 : La moyenne de deux dimensions de JALE (privée et sociale) et de l'AALE

Nous pouvons voir que la valeur moyenne de la dimension sociale de la JALE est plus élevée que celle de la dimension privée, confirmant l'importance du côté social de la JALE (Dewaele et MacIntyre 2014, 2016, 2019 et autres).

Pour pouvoir voir les questions qui ont reçu les moyennes les plus élevées nous présentons le diagramme 4 avec la moyenne de chaque question.

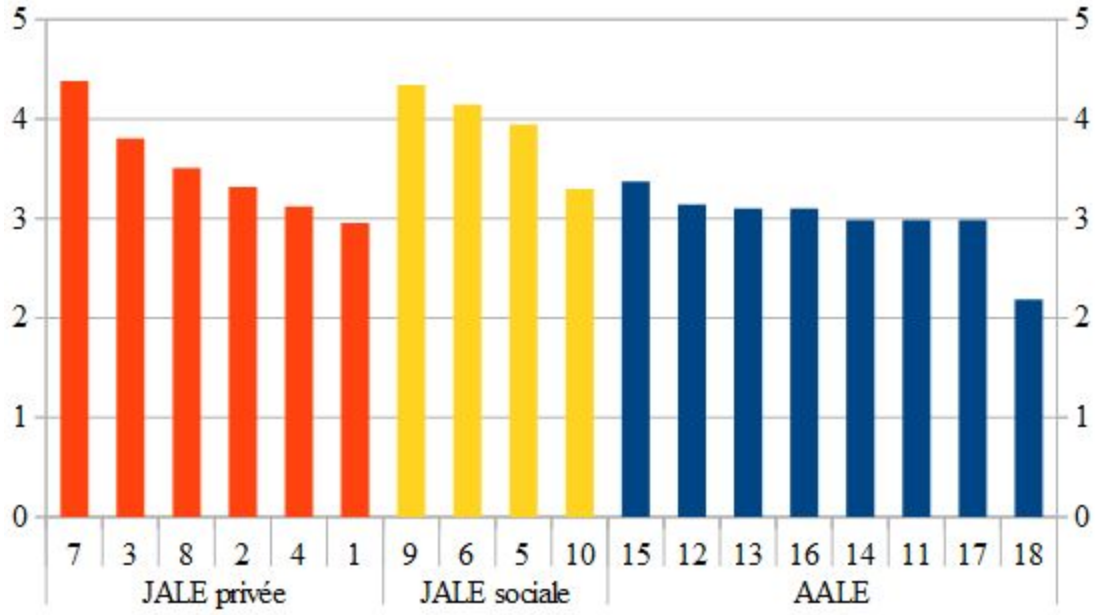


Diagramme 4 : La moyenne des propositions individuelles

Dans la dimension de JALE privée la proposition 7 - *c'est cool de savoir parler le français* - est la plus élevée. Dans la dimension JALE sociale la proposition 9 - *les pairs sont sympas* - suivie par la proposition 6 - *le professeur est gentil/encourageant/donne du soutien* - sont les plus élevées. La proposition la moins élevée dans la dimension privée est 1 - *je ne m'ennuie pas* - où le professeur a été mentionné plusieurs fois dans les commentaires. Concernant l'AALE, la proposition 18 - *C'est embarrassant de répondre volontairement pendant les cours de français* - se distingue avec un score considérablement plus bas que les autres.

Nous avons également regardé les moyennes divisées selon le genre des participants que nous présentons dans diagramme 5.

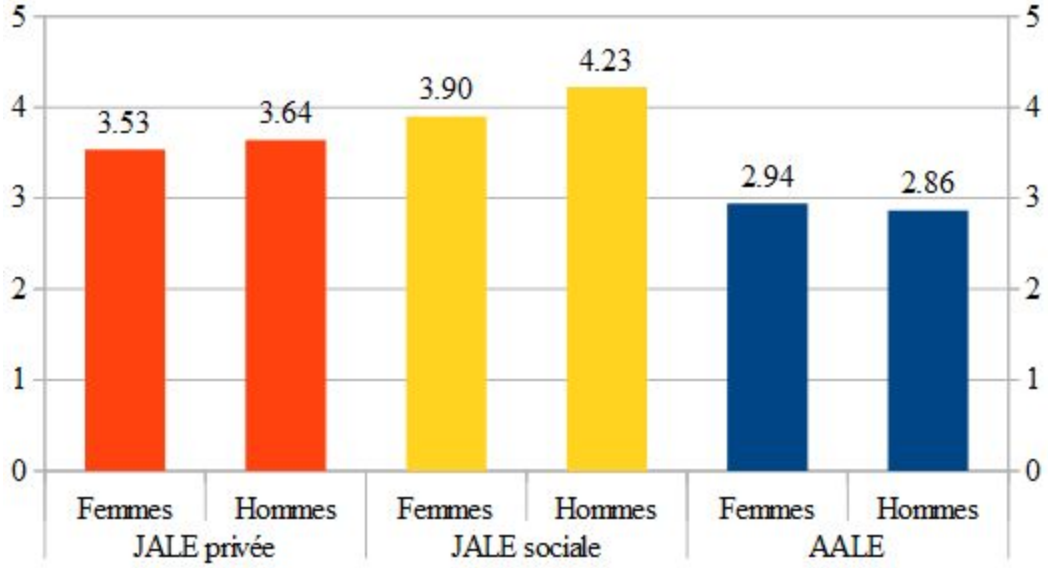


Diagramme 5 : Moyennes des trois facteurs chez les hommes et les femmes

Les différences entre les réponses des participants hommes et femmes sont petites. L'AALE est légèrement plus élevée pour les femmes tandis que la JALE, et surtout la JALE sociale, est un peu plus élevée pour les hommes. Il faut tenir en compte que seulement un tiers, 32 participants, ont marqué leur genre comme hommes et deux ont choisi de ne pas répondre.

Nous avons choisi de comparer le niveau d'études des participants en calculant les moyennes pour les niveaux 1-3 (53 participants) et les niveaux 4-6 (54 participants) pour faire une comparaison. Une personne n'a pas répondu à la question du niveau.

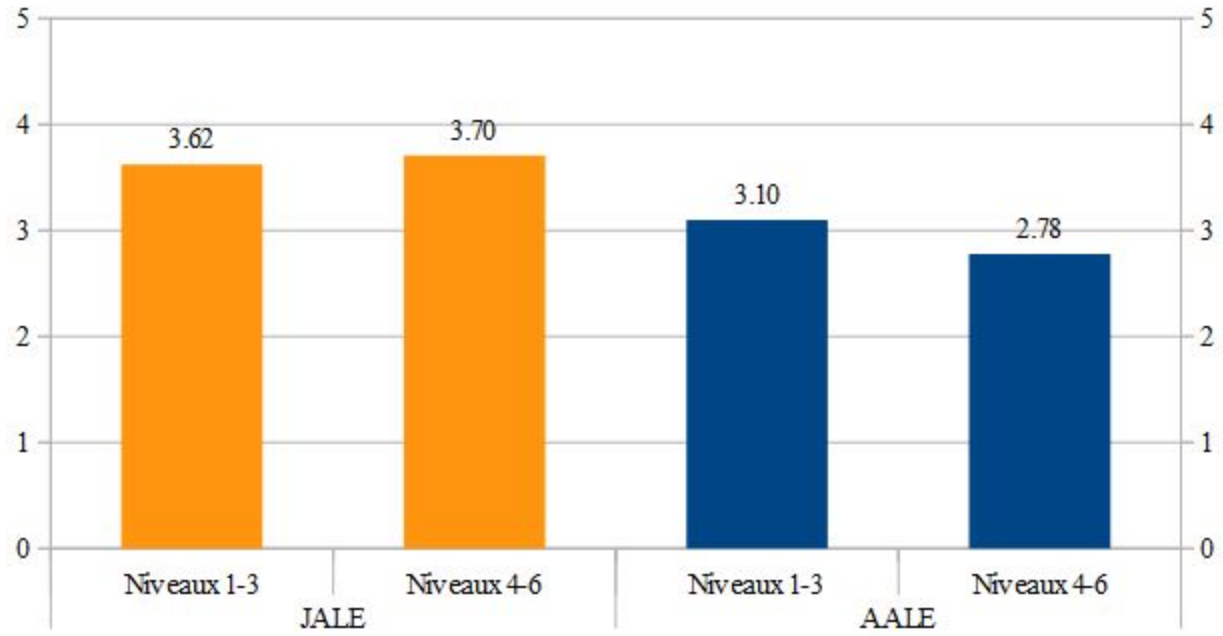


Diagramme 6 : Moyennes de JALE et de AALE selon les niveaux d'études de français

Les participants étudiant les niveaux les plus élevés (4-6) ont légèrement plus de JALE et légèrement moins d'AALE que ceux étudiant les niveaux plus bas (1-3). La différence est plus grande pour l'AALE mais toujours petite.

Les connaissances langagières des participants ont été données par 106 parmi les 108 participants et sont présentées en valeurs moyennes dans le diagramme 7 ci-dessous.

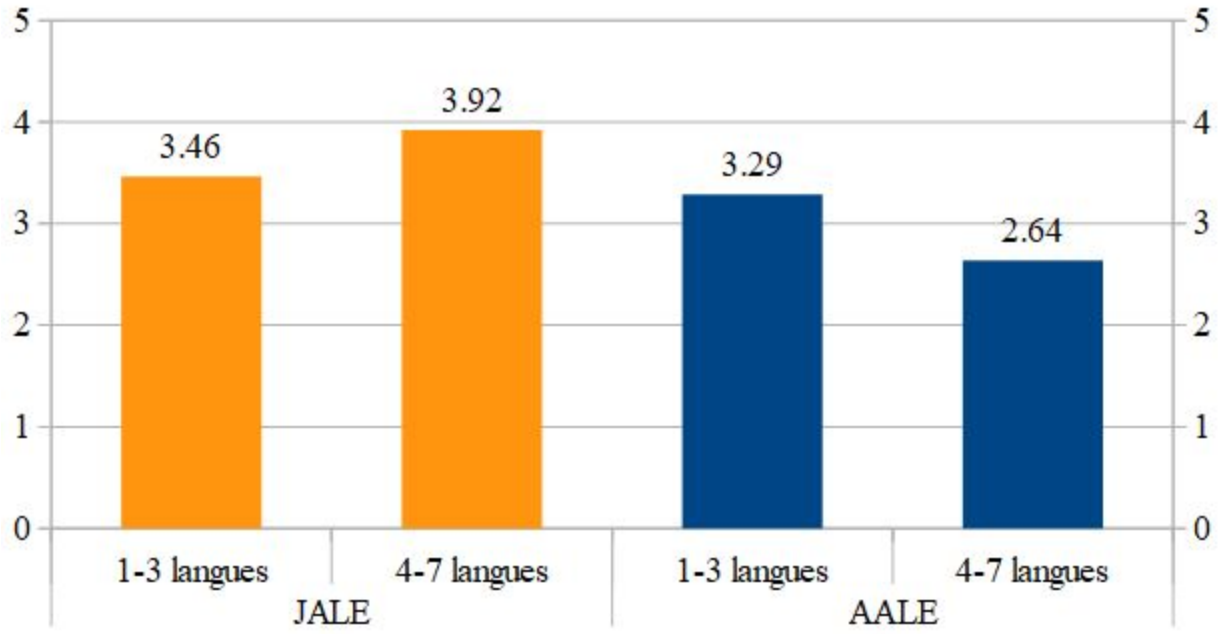


Diagramme 7 : Moyennes selon les connaissances langagières des participants.

Vu que les structures des réponses varient, nous avons choisi de compter le nombre de langues mentionnées pour faire une comparaison approximative des 106 participants qui ont répondu à cette question. 49 personnes ont répondu avec 4-7 langues et 57 ont répondu avec 3 langues ou moins. Le nombre le plus fréquent est 3 langues (46) et la combinaison la plus commune est de loin le suédois, l'anglais et le français. 13 participants ont déclaré une autre langue maternelle que le suédois ou en combinaison avec le suédois.

5.1.2 Les commentaires volontaires

Nous avons obtenu un total de 227 commentaires volontaires aux propositions de 48 participants. Nous pouvons voir que le nombre de commentaires décroît après les premières questions. Ainsi, la première - *je ne m'ennuie pas pendant les cours de français* - a eu le plus de commentaires, 32. Sept parmi ces commentaires se réfèrent au professeur comme facteur principal en disant soit que cela dépend du professeur ou que le professeur rend amusants ou ennuyants les cours. La deuxième proposition - *j'aime bien les cours de français* - a reçu 19 commentaires et les propositions restantes varient entre 6 et 14. Plusieurs commentaires aux propositions 11 et 15 adressent l'expression orale comme provoquant le plus d'anxiété. Il y a aussi plusieurs commentaires mentionnant l'amour pour la langue française. Les commentaires volontaires traitent, principalement, des thèmes similaires aux réponses aux questions ouvertes, qui seront traitées plus en détail dans la section suivante.

5.2 Sources principales de JALE des apprenants

Pour identifier ce qui est représentatif pour les épisodes de JALE chez les lycéens suédois étudiant le français, nous nous sommes servis de deux questions ouvertes. Principalement la question 19 - *décris une situation ou un événement spécifique pendant tes cours de francais que tu as vraiment aimé/t'a fait sentir de la joie et décris ton sentiment de manière aussi détaillée que possible*[19] pour illustrer la JALE. En outre, la question 20 - *décris une situation ou événement spécifique pendant tes cours de français qui t'a fait sentir vraiment anxieux/inquiet et décris ton sentiment de manière aussi détaillée que possible*[20] nous aide à faciliter une comparaison générale. Nous avons choisi de classifier les réponses aux deux questions dans les deux catégories privée et sociale, comme Dewaele et Dewaele (2019), afin de pouvoir comparer

[19] Beskriv en specifik situation eller händelse under din franskalektion som du verkligen tyckte om/kände glädje i och beskriv din känsla så detaljerat som du kan.
[20] Beskriv en specifik situation eller händelse under din franskalektion som fick dig att känna dig mycket orolig/ängslig och beskriv din känsla så detaljerat som du kan.

la totalité des réponses même si la taille et la focalisation de ce mémoire ne nous permettent pas d'analyser plus les dimensions qualitatives de l'AALE. Le tableau ci-dessous montre une répartition approximative des réponses dans chaque catégorie et doit être appréciée en tenant compte des biais et des choix précédemment évoqués.

Tableau 3: Les réponses qualitatives des sources de JALE et d'AALE classifiées en privée ou sociale

Répartition des réponses qualitatives			
JALE - Question 19		AALE - Question 20	
Total : 93 (77*)		Total : 94 (77*)	
Privée	Sociale	Privée	Sociale
29	48	37	40

* après avoir enlevé les réponses qui ne sont pas liées à une activité et/ou émotion dans les cours de français actuels.

Le nombre de réponses lié à l'AALE privée et sociale sont plutôt comparables tandis que la JALE sociale est de loin la catégorie la plus importante avec 48 réponses contre 29 dans la catégorie privée. Cette majorité pour la JALE sociale nous mène à notre analyse plus précise de ces réponses qui traitera les réponses de JALE avec une concentration sur la JALE sociale. Les citations auxquelles nous renvoyons sont traduites pour rendre compte autant que possible de l'original en suédois, voir Annexe V.

La JALE privée

La catégorie de JALE privée, où aucune personne externe n'est mentionnée comme cause de l'émotion positive décrite, a obtenu 29 réponses. Deux grands thèmes ont été identifiés, le premier (12 occurrences) est lié aux résultats ou/et à la réussite et le deuxième à la compréhension (8 occurrences). Les réponses restantes ont été liées aux activités spécifiques (5 occurrences), les cours en général (2 occurrences) et autre (2).

Presque la moitié de réponses sont liées à obtenir de bons résultats ou à la réussite, comme illustré dans l'exemple 1 où l'apprenante ressent plusieurs émotions positives en sachant qu'elle a eu une bonne note notée selon des critères difficiles. Cette situation implique le challenge qui est un des éléments de la JALE.

> *(1) Quand j'ai eu une bonne note sur une dissertation, notée selon les critères du français (niveau) 6. Alors je me suis senti grisée et très fière de moi même. J'ai également développé de la confiance en moi et je sentais que je pouvais tout réussir. (Femme, niveau 4)*

Le fait de comprendre est également fréquemment mentionné comme une source de la JALE, illustré ci-dessous. Ceci implique aussi le fait d'avancer comme illustre notre exemple 2.

> *(2) Quand j'apprends de la nouvelle grammaire. J'adore comprendre comment la langue est connectée et soudainement réaliser pourquoi certaines choses sont comme elles sont, lorsque je me suis vaguement questionné avant à ce sujet. (Femme, niveau 5)*

Les activités spécifiques mentionnées sont : regarder des films, écouter de la musique, la grammaire, l'étude de textes de chansons et écrire seul. *Aimer réussir* et *améliorer la confiance en soi en parlant* ont été classifiés comme "autre". Deux participants ont fait référence aux cours de francais dans leur ensemble comme une source de JALE.

La JALE sociale

La catégorie de JALE sociale, où l'émotion est dûe partiellement aux actions ou à la présence de personnes externes dans le cours a obtenue 48 réponses . Ici nous avons identifié cinq thèmes (hors les quatre réponses qui ont dû être placées sous "autre").

Le thème le plus important avec un quart (12) des réponses se réfère à une bonne ambiance où tout le monde est engagé, très souvent dans une activité spécifique et détaillée. L'exemple 3 ci-dessous décrit une tâche créative générant une "joie contagieuse" où chaque personne est inclue, créant une ambiance de JALE.

> *(3) Nous avions une tâche où on devait cuisiner de la nourriture française pour nous entraîner à dire des mots gastronomiques et des mesures et tout ca. Nous avons présenté ca en faisant des petits films courts. C'était marrant à regarder car c'était amusant de voir comment tout le monde avait interprété la tâche de sa propre manière et comment les gens ont inventé des solutions créatives pour prétendre faire de la cuisine (comme mon groupe a fait). Planifier tout et filmer était amusant et m'a fait ressentir de la joie. C'était aussi agréable d'avoir un projet qui avait une si grande étendue créative. On pouvait interpréter la tâche comme on voulait et à la fin c'était amusant et d'une joie contagieuse. Tout le monde rigolait ensemble de la "mauvaise" création des vidéos mais ça faisait partie de l'expérience. (Femme, niveau 4)*

Presque autant de réponses (10) se réfèrent aux activités sociales plus générales ou qui bénéficient à la personne (mais ne décrivent pas l'intégralité de l'ambiance contrairement au premier thème mentionné). L'exemple choisi montre comment "une bonne discussion" résulte en une émotion très positive.

> *(4) Quand on avait une bonne discussion sur un sujet intéressant où je pouvais vraiment parler librement. Cela provoquait une vraie sensation de liberté parce que je n'ai normalement pas l'opportunité de parler beaucoup de français à mon niveau. Alors c'était très agréable et amusant et je pouvais vraiment tester mes connaissances orales en français. (Homme, niveau 4)*

L'appréciation ou l'attention des pairs ou du professeur est aussi fréquemment mentionné (9 occurrences). Nous présentons l'exemple 5 qui souligne l'importance d'avoir un professeur engagé. Nous avons choisi de mettre l'accent sur l'appréciation/attention et ne pas sur de qui cela vient car il est difficile à distinguer et les réponses contiennent des références à "les autres", "tous", etc.

> *(5) Quand ma professeure de français a montré qu'elle se souciait vraiment de moi et me communiquait ce que je faisais bien et me donnait de bons conseils pour gérer le français. Cela aide vraiment si le professeur qu'on a montre de l'intérêt, même si on n'est pas doué, et encourage. Je sens que je peux réussir ceci, quelqu'un croit en moi, même si moi-même je ne le fais pas en ce moment. Ce n'est pas la fin du monde si ca va mal, elle ne sera pas fâchée tant qu'on essaie. (Homme, niveau 4)*

Réussir devant la classe fait également partie des éléments sources de la JALE sociale (7 occurrences) . Ici, contrairement à la catégorie précédente, il n'est pas l'attention ou l'appréciation explicite qui est au centre mais le fait d'être (seul) devant toute la classe et réussir.

> *(6) Une fois j'ai réussi à répondre à une question devant toute la classe. Je n'ai pas seulement répondu correctement à la question mais (je) il n'y avait aucune faute grammaticale et la professeure a soulevé un choix de mots/expression qu'elle trouvait que je disais très bien. C'était un sentiment très positif. (Femme, niveau 4)*

La dernière catégorie se réfère à une bonne coopération/interaction avec des pairs spécifiques, illustré par l'exemple 7 qui précise que c'est l'interaction et ne pas la tâche qui crée la JALE. (6 occurrences)

(7) Quand j'ai été placé à côté d'un élève spécifique nous avons réussi à rendre les tâches très amusantes, non pas que les tâches en elles-mêmes soient amusantes mais cette personne-là et moi on s'entend bien et on s'amuse (Femme, niveau non indiqué)

5.3 Comment les professeurs peuvent booster la JALE

Parmi les 92 réponses obtenues sept indiquent ne pas savoir ou expriment une absence d'intérêt. Quatre ont indiqué que cela fonctionne ou est bien sans plus de précision. Les 81 réponses restantes sont d'une grande variété et mentionnent souvent plusieurs thèmes et nous avons identifié les thèmes suivants, abordés selon leur fréquence : La variation (25), Soutenir/encourager (25), Moins d'interaction en classe et/ou davantage de petits groupes (14), Parler français (13), Les concours et les jeux (12), Rendre les cours plus amusants (11), Adapter aux niveaux de connaissances et aux ambitions des étudiants (8), Moins de pression (8), Feedback / Critique constructive (7), Ne pas stresser (6), Avoir le choix (5), La culture française (5), Les activités créatives(4), Effectuer de plus grands projets (4), Les jeux de rôles (3) , Moins de devoirs à la maison (3). Nous avons choisi de présenter quelques réponses entières liées aux thèmes les plus récurrents.

Un des souhaits les plus répandus est le fait d'avoir de la variation et/ou ne pas seulement travailler dans le manuel (de cours), comme illustré dans les exemples 10 ou l'élève a perdu la motivation à cause de l'ennui.

(8) Par ne pas seulement travailler dans le livre à chaque leçon, mais avoir plus de discussions en petits groupes et plus de travaux à choix pour qu'on soit motivé par ce avec quoi on travaille, la motivation me manque vraiment car je trouve que les cours sont très uniformes (Femme, niveau 3)

Le fait de soutenir et d'encourager les élèves figure également parmi les éléments les plus fréquemment mentionnés.

> *(9) Énormément. Je sens que j'ai complètement perdu la joie d'apprendre le français en comparaison avec l'année précédente quand j'avais un autre professeur qui encourageait d'une manière complètement différente. Je ne me sens pas soutenu, ce qui provoque une sensation de désespoir/découragement d'essayer d'apprendre ce que nous étudions. Le professeur signifie tout. (Femme, niveau 4)*

Une autre mention dans les réponses exprime une préférence pour faire moins devant la classe et/ou plus dans des petits groupes.

> *(10) Peut-être renforcer la confiance des élèves en parlant dans de petits groupes et pas seulement dans la classe entière. Il est important que le professeur soutienne et donne de bon feedback. Je pense que c'est important de se focaliser sur la compréhension orale et mettre l'accent sur le vocabulaire des élèves. Si on a un plus grand vocabulaire il sera plus facile d'avoir de bonnes notes et de se sentir à l'aise en parlant la langue. (Femme, niveau 3)*

En même temps, l'importance de parler français est suggéré par plusieurs participants, comme illustré dans l'exemple 11.

> *(11) Il serait plus amusant faire des choses qui ne sont pas uniquement dans le livre de cours, un peu plus de choses pratiques et où on aurait possibilité de parler français et l'utiliser dans des contextes réalistes*. (Homme, niveau 3)

L'exemple 12 illustre les concours et les jeux qui se situent parmi les éléments mentionnés par les étudiants.

(12) Les fois où on a fait des activités en groupe et fait des "concours" entre nous, comme lors de la dernière leçon du semestre passé, ont été très appréciées. Ca renforce le groupe en même temps qu'on s'entraîne à parler français dans des contextes quotidiens et on doit répondre rapidement aux questions posées. Alors on n'a pas le temps pour trop penser aux fautes éventuelles qui sortent mais seulement à aider le groupe et s'amuser. Sinon, les livres sont quelque chose de souvent apprécié dans le cours. C'est amusant de lire et après discuter dans la salle de cours et apprendre les perspectives des autres ou apprendre quelque chose précédemment ignoré ou inconnu. (Femme, niveau 2)

Pour conclure les thèmes les plus récurrents nous avons le souhait chez plusieurs participants pour rendre les cours plus amusants, illustré ci-dessous par l'exemple 13.

(13) Faire des tâches amusantes et avoir des tâches un peu plus libres où on peut choisir son sujet, son livre ou le type d'exercice. Nous sommes tous différents et c'est difficile d'adapter à chacun alors si on fait des tâches où on peut choisir ce qu'on aime ca devient plus amusant. (Homme, niveau 4)

En résumé, au lieu de mentionner des activités spécifiques, les étudiants suggèrent d'avoir moins de pression et d'exigences, mais plus de soutien, divertissements et de variations. L'oral est central mais, comme suggéré par les élèves, il faut connaître le groupe.

6. DISCUSSION

Notre étude s'est centrée sur la JALE dans les cours de français au lycée en Suède. 108 élèves ont répondu à notre questionnaire incluant des échelles Likert et des questions ouvertes visant

spécifiquement le taux de JALE et d'AALE des apprenants, les sources de JALE indiquées par les élèves et le rôle du professeur pour booster la JALE en classe.

Premièrement, les résultats quantitatifs de cette étude coïncident largement avec la recherche antérieure. La JALE de notre échantillon est plus élevée que l'AALE. Notre différence de 0,7 est inférieure à celle trouvée par Dewaele et MacIntyre (2014), qui se sont servis de l'échelle originale de 29 éléments. La répartition de réponses obtenue est similaire à celle de Dewaele et MacIntyre (2014) avec des scores plus homogènes et élevés pour la JALE et des scores plus variés pour l'AALE. Certains apprenants ont présenté des niveaux très élevés pour les deux émotions, confirmant aussi les résultats antérieurs indiquant que ces deux émotions sont indépendantes (Dewaele & MacIntyre 2016).

Concernant les facteurs sociaux, on peut noter que les hommes de notre échantillon ont présenté des niveaux plus élevés de JALE que les femmes, contrairement aux études précédentes (Dewaele & MacIntyre, 2014; Dewaele & Dewaele, 2017) où les femmes avaient des niveaux plus élevés de JALE ou des deux émotions (Dewaele & MacIntyre 2019). Il faut pourtant considérer que seulement 32 participants, un tiers de notre échantillon, ont indiqué être des hommes. Les tendances consistant à ressentir davantage de JALE, et moins d'AALE, après avoir d'une part acquis un niveau plus élevé d'études LE et d'autre part appris plusieurs langues (Dewaele & MacIntyre, 2019: 22) se confirment ici.

En regardant les deux dimensions de la JALE, la dimension sociale a un niveau plus élevé que la dimension privée mais la différence dans l'analyse quantitative n'est pas grande. Les scores les plus élevés sont la proposition 9 - *Les pairs sont sympas* - et la proposition 6 - *Le professeur est gentil/encourageant/donne du soutien*. Malgrés ces scores élevés, un des souhaits les plus fréquents à notre troisième question de recherche, comment les professeurs peuvent booster la JALE, est plus d'encouragement et de soutien, laissant comprendre que ce facteur est au coeur de

l'enseignement et peut être amélioré. Le score bas obtenu pour la proposition 18 - *C'est embarrassant de répondre volontairement pendant les cours de français* - pourrait s'expliquer par l'absence d'obligation de s'exprimer; ce qui semble correspondre au fait que les élèves considèrent la pression comme étant génératrice d'AALE. Ceci contraste avec le reste des scores, très similaires et présentant une AALE beaucoup plus élevée, où il n'y a pas d'éléments volontaires. Le souhait d'avoir moins de pression et plus de choix, ainsi que de travailler davantage en petits groupe, figurent souvent dans les réponses aux questions ouvertes.

Développer des relations interpersonnelles est déterminant pour la JALE (Dewaele & MacIntyre 2014: 242), ce qui est également illustré dans cette étude. Les pairs semblent plus souvent mentionnés que le professeur dans les épisodes obtenus de JALE tandis que certains exemples liés au professeur comme l'exemple 5 (sus-cité) montre une importance plus profonde. Cela, en combinaison avec plusieurs mentions dans les commentaires du professeurs comme contrepoids à l'ennui - confirment son rôle important. Parmi les réponses qualitatives de JALE, une majorité plus évidente a été classifiée sous la dimension sociale, signalant que plus de matériel qualitatif pourrait nous fournir la base pour développer des outils quantitatifs plus précis. La dimension sociale de JALE se distingue et mérite plus de focalisation dans la recherche, ainsi que dans les méthodes d'enseignement.

En outre, les épisodes provoquant de la JALE décrits le plus en détail dans notre étude mentionnent souvent des activités spécifiques, correspondant à l'étude de Dewaele et MacIntyre (2014:256). L'emphase dans les réponses est surtout mise sur la communauté, l'inclusion, l'engagement du groupe plus que sur l'organisation de l'activité. De plus, les réponses à la question 3 montrent l'importance de la variation dans le choix des activités. Ces éléments confirment la nécessité de créer une atmosphère variée, positive, encourageante et ouverte dans l'enseignement LE (Dewaele et MacIntyre, 2014). Cela semble encore plus nécessaire en ce qui concerne l'oral, qui est un élément crucial. Les élèves veulent parler, mais moins devant toute la

classe. D'un autre côté, une des situations provoquant de la JALE est le fait de réussir devant la classe, ce qui se réfère au défi et à la capacité de l'affronter. Ces deux élément sont à la base de la définition de la JALE.

7. CONCLUSION

Le but avec l'étude présente était d'examiner la JALE (et l'AALE) dans le contexte cible lycéen suédois étudiant le français LE et leurs sources principales de JALE ainsi que leurs idées sur la manière dont les professeurs peuvent booster la JALE.

En partant de la recherche antérieure, nous avons mis l'accent sur les professeurs dans notre troisième question ouverte, mais dans l'ensemble les épisodes facilement liés au professeur comme source principale de JALE n'étaient pas nombreux. L'atmosphère détendue, inclusive et amusante provient de tous les membres du groupe et pas seulement du professeur.

Ceci est, à notre connaissance, le premier essai d'un questionnaire suédois mesurant la JALE. Il serait intéressant de faire une étude plus large avec des entretiens autour de ces émotions, qui sont difficiles à décrire, et qui sont culturellement connectées. Il serait également intéressant d'utiliser des méthodes plus avancées de statistique pour développer l'analyse. Vu la situation particulière du français LE en Suède, il serait également intéressant de comparer avec des autres deuxièmes LE étudiées.

Les études portant sur la JALE sont toujours minoritaires et cette étude présente des opportunités pour avancer dans notre compréhension et nos méthodes d'enseignement pour créer plus de joie d'apprendre le français.

BIBLIOGRAPHIE

De Smet, A. & Mettewie, L. & Galand, B. & Hiligsmann, P. & Van Mensel, L. (2018). Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter? *Studies in Second Language Learning and Teaching.* 8 (1), 47-71.

Dewaele, J.-M. & MacIntyre, P. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom**.** *Studies in Second Language Learning and Teaching.* 4 (2), 237-274.

Dewaele, J.-M. (2015). Postface : Les émotions au cœur de toute activité langagière. *Langage et l'Homme*. 50 (2), 205-209.

Dewaele, J.-M. & MacIntyre, P. (2016). Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety. The right and left feet of FL learning, dans Peter D. MacIntyre, Tammy Gregersen, Sarah Mercer *(éds.) Positive Psychology in SLA* (p. 215–236). Bristol : Multilingual Matters.

Dewaele, J.-M. & MacIntyre, P. D. & Boudreau, C. & Dewaele, L. (2016). Do girls have all the fun? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 2 (1), 41–63.

Dewaele, J.-M. & Dewaele, L. (2017). The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18. A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association*, 1(1), 12–22.

Dewaele, J.-M. & Witney, J. & Saito, K. & Dewaele, L. (2017) Foreign language enjoyment and anxiety: the effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research,* 22 (6), 676-697.

Dewaele, J.-M. & Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching.* 8 (1), 21-45.

Dewaele, J.-M. (2018). Online questionnaires. Manuscrit de l'auteur pour *The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology, accessible sur le site:* researchgate.net/publication/328420868_Online_questionnaires

Dewaele, J.-M. & Li, C. (2019). Emotions in Second Language Acquisition: A critical review and research agenda in *Studies in Second Language Learning and Teaching.* 10(1):45-65.

Dewaele, J.-M. & MacIntyre, P. (2019). The predictive power of multicultural personality traits, learner and teacher variables on foreign language enjoyment and anxiety, dans Sato, M. & Loewen, S. (éds.) *Evidence-Based Second Language Pedagogy, A Collection of Instructed Second Language Acquisition Studies.* New York : Routledge.

Dewaele, J.-M. & Chen, X. & Padilla, A. & Lake, J. (2019). The Flowering of Positive Psychology. Foreign Language Teaching and Acquisition Research. *Frontiers in Psychology.* 10, 21-28.

Dewaele, J.-M. & Dewaele, L. (2020). Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners' classroom emotions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 10 (1), 45-65.

Dulay, H. & Burt, M. & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York : Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. New York : Oxford University Press.

Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Taylor and Francis.

Dörney, Z. (2019). From Integrative Motivation to Directed Motivational Currents: The Evolution of the Understanding of L2 Motivation over Three Decades dans Lamb dans M. & Csizér K. & Henry A. & Ryan S. (éds) *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.

Ekström, A. (2013). Foreign language communication anxiety in correlation to the sociolinguistic variables gender, age, performance and multilingual competence – A linguistic pilot study of Swedish students' attitudes. Mémoire de Licence, Université de Södertörn.

Gardner, R.C. & Smythe, P.C. & Clément, R. & Gliksman, L. (1976). Second Language Acquisition : A Social Psychological Perspective. *Canadian Modern Language Review*. 32. 198-213.

Granfeldt, J. & Sayehli, S. & Ågren, M. (2020). Trends in the study of Modern languages in Swedish lower secondary school (2000 – 2018) and the impact of grade point average enhancement credits. *Education Inquiry, accessible en ligne:* *https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004508.2020.1790099*

Hertzberg, T. (2017). Le niveau d'anxiété langagière dans deux salles de classe de FLE en Suède Mémoire de Licence, Université de Lund.

Horwitz, E.K & Horwitz, M.B & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.

Izard, C. (2011). Forms and Functions of Emotions: Matters of Emotion–Cognition Interactions. *Emotion Review*. 3 (4), 371–378 .

Jiang, Y. & Dewaele, J.M. (2019). How unique is the foreign language classroom enjoyment and anxiety of Chinese EFL learners? *System.* 82, 13-25.

Landström, P. (2017). Foreign language anxiety among Swedish lower and upper secondary school students: A case study. Mémoire de Licence, Université de Karlstad.

Li, C. & Jiang, G. & Dewaele, J.M. (2018). Understanding Chinese high school students' Foreign Language Enjoyment: Validation of the Chinese version of the Foreign Language Enjoyment scale in *System,* 76, 183-196.

Löfvenius, J. (2020). Speech is silver and silence is golden?: An investigating study regarding a group of Swedish eighth-grade students´ perceived foreign language speaking anxiety. Halmstad University.

MacIntyre, P. & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. S*tudies in Second Language Learning and Teaching*. 2 (2), 193-213.

Nessler, N. (2018). The Speaking Silence: a qualitative study of how Swedish teachers meet and handle the challenges of speaking anxiety among their students in English language education. Mémoire de Licence, Université Linnéuniversitetet.

Prior, M.T. (2019). Elephants in the Room: An "Affective Turn," Or Just Feeling Our Way? *The Modern Language Journal,* 103 (2), 516-527.

Reeve, J. & Masmoudi, S, (2012). Psychologie de la motivation et des émotions. 1re Édition, Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Ryan, R, Connell, J. & Plant, R. (1990). Emotions in nondirected text learning,

dans *Learning and Individual Differences*. 2 (1), 1-17.

Seligman, M. & Czikscentmihayi, M. (2000). Positive Psychology - an introduction. *American Psychologist.* 55 (1), 5-14.

Skolinspektionen. (2010). *Moderna Språk* (Report 2010, 6).

Sources consultées en ligne

European Commission, About multilingualism policy https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_en le 17 août 2020

Education First, EF English Proficiency Index. 9th edition.

https://www.ef.se/epi/, le 17 août 2020

SCB (Statistiska Centralbyrån), (2018-10-09). « Drygt hälften läser moderna språk på gymnasiet » https://www.scb.se/hitta-statistik/artiklar/2018/drygt-halften-laser-moderna-sprak-pa-gymnasiet/ le 17 août 2020

Outils consultés

Dictionnaire Larousse

https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue

OpenOffice Calc

https://www.openoffice.org/product/calc.html

Google Forms

https://www.google.com/forms/about/

R

https://www.r-project.org/about.html

ANNEXE I

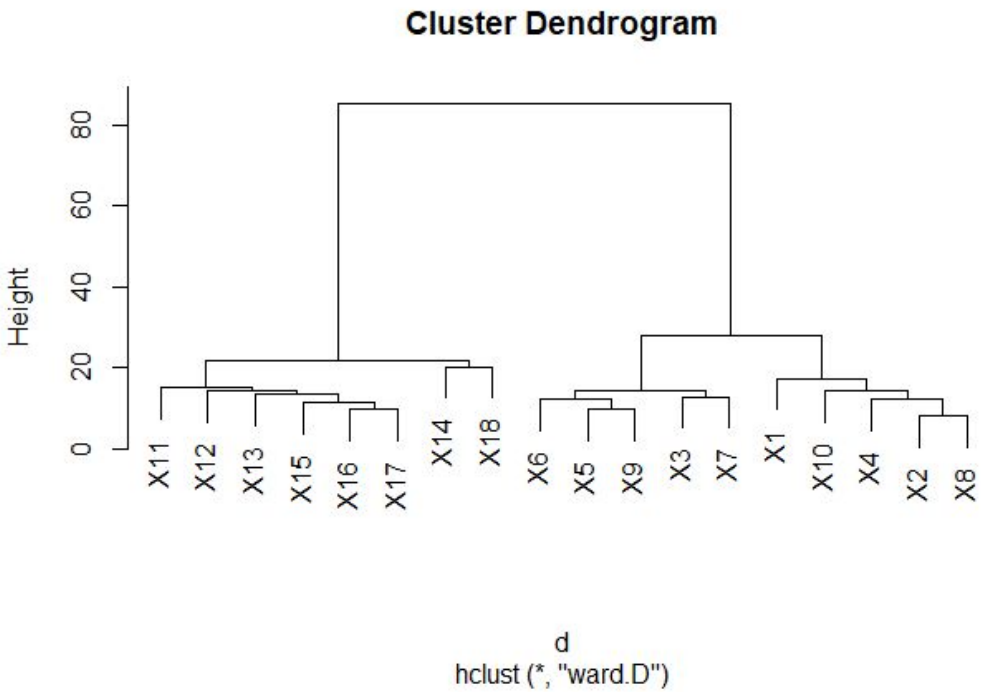
Matrice de corrélations

	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9	X10	X11	X12	X13	X14	X15	X16	X17	X18
X1	1																	
X2	0.46	1																
X3	0.02	0.38	1															
X4	0.14	0.62	0.53	1														
X5	0.47	0.52	0.23	0.39	1													
X6	0.27	0.65	0.28	0.43	0.52	1												
X7	0.2	0.33	0.39	0.45	0.37	0.29	1											
X8	0.37	0.82	0.49	0.65	0.47	0.5	0.54	1										
X9	0.17	0.38	0.2	0.29	0.56	0.31	0.21	0.32	1									
X10	0.23	0.53	0.39	0.4	0.52	0.54	0.21	0.48	0.57	1								
X11	-0.11	-0.48	-0.26	-0.44	-0.13	-0.22	-0.16	-0.46	-0.1	-0.26	1							
X12	0.06	-0.36	-0.51	-0.47	-0.17	-0.2	-0.41	-0.45	-0.18	-0.19	0.56	1						
X13	0	-0.31	-0.35	-0.37	-0.13	-0.15	-0.22	-0.39	-0.18	-0.3	0.57	0.57	1					
X14	0.04	-0.23	-0.05	-0.14	-0.07	-0.12	0.31	-0.12	-0.05	-0.21	0.28	0.13	0.36	1				
X15	-0.08	-0.5	-0.5	-0.57	-0.27	-0.28	-0.31	-0.6	-0.18	-0.38	0.62	0.65	0.71	0.42	1			
X16	-0.06	-0.39	-0.31	-0.4	-0.18	-0.15	-0.22	-0.41	-0.25	-0.2	0.54	0.61	0.61	0.22	0.74	1		
X17	-0.05	-0.37	-0.32	-0.34	-0.19	-0.16	-0.29	-0.41	-0.24	-0.26	0.6	0.62	0.68	0.25	0.72	0.79	1	
X18	-0.08	-0.42	-0.24	-0.47	-0.27	-0.25	-0.28	-0.38	-0.21	-0.33	0.4	0.45	0.42	0.08	0.48	0.43	0.43	1

Nos données vont en ligne avec la division faite par Dewaele et MacIntyre (2016) avec une exception pour le rapport entre l'élément 7 - *c'est cool à savoir (parler) le français* et l'élément 14 - *je ne m'inquiète pas de commettre des erreurs pendant les cours de français*.

ANNEXE II

Dendrogramme sur l'analyse de regroupements/grappes.



Une analyse de regroupements/grappes selon la méthode de Ward a été faite pour vérifier si nos données se groupent correctement selon la division de facteurs utilisée par Dewaele et MacIntyre (2016) en JALE privée et JALE sociale. On interprète chaque question comme un point dans une espace de 108 dimensions (participants). Chaque point est ainsi donné par 108 valeurs. Les distances euclidiennes sont calculées entre chaque paire de propositions des 18 propositions de cette manière. Les 18 propositions sont placées et la paire la plus proche est identifiée. Cette paire fonctionne auparavant comme un point et est comparée avec les 17 points restants et on continue de cette manière jusqu'au dernier point.

Le groupement obtenu est principalement le même, avec deux exceptions pour la catégorie JALE. L'élément 7 - *c'est cool à savoir (parler) le français* se place dans le groupe de JALE

sociale tandis qu'il est classifié sous JALE privée dans l'étude de départ (2016). C'est le même cas pour l'élément 10 - *nous rions beaucoup pendant les cours de français* - qui se place sous JALE privée au lieu de JALE sociale ici. Dans la catégorie d'AALE tous les éléments sont très proches. Deux éléments se paraissent un peu plus qu'en comparaison au reste du groupe mais loin pour considérer la création d'un autre facteur (14 - *Je ne m'inquiète pas de commettre des erreurs pendant les cours de français*, et 18 - *C'est gênant de répondre volontairement pendant les cours de français*). Vue la grande conformité de notre groupement et plusieurs études d'échantillons plus grands que le nôtre nous utilisons la division de facteurs de Dewaele et MacIntyre (2016).

ANNEXE III

LE QUESTIONNAIRE (en Suédois)

Glädjen i att lära sig franska

Genom att fylla i denna enkät samtycker du till att delta i en studie som undersöker elevers känslor inom studier av främmande språk. Den här undersökningen är en del av min utbildning på Lunds Universitet för att bli gymnasielärare i franska. Din medverkan är helt frivillig och du kan när som helst välja att avbryta ditt deltagande. Jag garanterar dig fullständig anonymitet genom hela processen.

Tack på förhand!
Antonia

Franskalektionerna

När du svarar på följande frågor, tänk på dina ordinarie lektioner i franska, det vill säga inte distansundervisningen på grund av coronapandemin, och i vilken utsträckning du instämmer i följande påståenden. Svara genom att placera din känsla på en skala från 1 till 5 där 1 betyder att du inte alls håller med och 5 att du håller med fullständigt. Under varje fråga finns möjlighet att lämna en frivillig kommentar.

1. Jag blir inte uttråkad på franskalektionerna.
2. Jag tycker om franskalektionerna.
3. <u>Jag är en god deltagare i franskagruppen.</u>
4. På franskalektionerna känner jag mig stolt över det jag åstadkommer.
5. Det är en bra stämning på franskalektionerna.
6. Franskaläraren är uppmuntrande, vänlig och stöttande.
7. <u>Det är häftigt att kunna franska.</u>

8. Det är kul med franska.
9. Klasskamraterna i min franskagrupp är snälla/schyssta.
10. Vi skrattar mycket på franskalektionerna.
11. Även om jag är väl förberedd för franskalektionerna så känner jag mig ängslig inför dem.
12. Jag känner alltid att de andra eleverna pratar franska bättre än jag gör.
13. Jag kan känna mitt hjärta bulta när jag blir ombedd att svara under franskalektionerna.
14. Jag oroar mig inte över att göra fel på franskalektionerna.
15. Jag känner mig självsäker när jag pratar på franskalektionerna.
16. Jag blir nervös och förvirrad när jag pratar på franskalektionerna.
17. Jag blir panikslagen när jag måste prata utan att vi har fått förbereda oss på franskalektionerna.
18. Det känns pinsamt att svara frivilligt på franskalektionerna.

Känslor i situationer, händelser och aktiviteter.

19. Beskriv en specifik situation eller händelse under din franskalektion som du verkligen tyckte om/kände glädje i och beskriv din känsla så detaljerat som du kan.

20. Beskriv en specifik situation eller händelse under din franskalektion som fick dig att känna dig mycket orolig/ängslig och beskriv din känsla så detaljerat som du kan.

21. Hur tycker du att franskalärare kan boosta elevers glädje att lära sig franska ? Ge gärna förslag på arbetssätt/aktiviteter.

Övrig information

- **Kön**

Man

Kvinna

Annan könstillhörighet

Vill ej uppge

- **Ålder**

15

16

17

18

19

20

Vilka språk kan du ? Att kunna betyder här att åtminstone kunna ha en grundläggande konversation på språket. Skriv dem i kronologisk ordning och börja med det språk du lärde dig först. Till exempel: 1. svenska (modersmål) 2. engelska, 3. franska, 4. spanska, 5. danska (bara förståelse). Notera att man kan ha flera modersmål!

- **Nuvarande studienivå i franska**

Steg 1

Steg 2

Steg 3

Steg 4

Steg 5

Steg 6

ANNEXE IV

COMMUNICATION TRANSMISE AUX PROFESSEURS ET ÉLÈVES (Suédois)

Hej!

Jag heter Antonia och studerar till lärare i franska på Lunds Universitet. Ni har blivit kontaktade av min handledare Malin Ågren gällande den enkätundersökning jag gör och här kommer lite mer information samt länken till enkäten.

I min kandidatuppsats har jag valt att undersöka glädjen att lära sig franska utifrån det på senare år etablerade konceptet Foreign Language Enjoyment som funnit sin väg in i språkforskningen med hjälp av positiv psykologi. Man har i flera undersökningar sett att glädjen att lära sig ett språk väger tyngre än - och inte är särskilt starkt länkad till - oro/ängslan inför språk (vilket man tidigare forskat mycket mer inom). Man har också börjat se bevis för att läraren har betydligt större möjlighet att påverka glädjen för språket än att försöka hjälpa till med ängslan/oro. Stora undersökningar har gjorts internationellt och i bland annat Storbritannien, Kina, Saudiarabien och Turkiet och jag vill nu se hur det ser ut hos elever som studerar franska på gymnasiet(alla nivåer, 1-6) i Sverige!

En artikel där man tittat på hur glädje vs. ängslan påverkar studieresultat/förmåga

https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.14746%2Fssllt.2018.8.1.2?_sg%5B0%5D=HRx1ZvBi48GsYSaHIqqxKBIT-fDUGLT3k9muyiy3ZA9KxgZfOgnR-ifOv--0zaBxGj74B--vSRTa3SBX9Z5xMijXAA.EeiK6Z3rMnBrOn1TZFE4bbtJxAyVOvYjbMvs_Zph2609DDTZ2e8dG53Vv8zVVyW9qtloJdR-iNwxDqzOrZR5Jw

Artikeln där man myntade begreppet Foreign Language Enjoyment och började definiera dess förhållande till ängslan/oro

https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.14746%2Fssllt.2014.4.2.5?_sg%5B0%5D=aS3CMuKhbt8l4RIUZXYkMtEyC3W_Px0pYDez1KoVq6DeBNrbMbTdpkhorYrKVJMRfBUarutZX4vh0KZ3zYzfXr7gUQ.20aSJ9S6UhrsBr8kVoe9m-KruCvaz7xJOgZequDSKSyeEjzR7yFpYK5jEQ0vmeypUG70ZgWdAJkuYgTn6c14iQ

Skulle ni vilja hjälpa mig genom att vidarebefordra denna enkät till era elever i franska? Det skulle jag uppskatta jättemycket!

Meddelande för att vidarebefordra enkäten till elever :

Hej!

Jag heter Antonia och studerar till franskalärare vid Lunds Universitet. Just nu gör jag en studie som undersöker elevers känslor inom studier av främmande språk genom en enkätundersökning. Den består av 21 korta frågor kopplade till franskalektioner på gymnasiet (inte distansundervisningen på grund av coronapandemin utan de vanliga lektionerna) och tar cirka tio minuter. Din medverkan är helt frivillig och du kan när som helst välja att avbryta ditt deltagande. Jag garanterar dig fullständig anonymitet genom hela processen.

Här kommer en länk till enkäten :

https://forms.gle/sPsZ3vpqVRnCcamH6

Jag blir jätteglad om du vill delta!

Tack för din uppmärksamhet och vänliga hälsningar,

Antonia Engström

Vänliga hälsningar,

Antonia Engström

ANNEXE V

Les citations originales (en suédois)

1. När jag fick bra betyg på en uppsats bedömd ur franska 6 kriterierna. Då blev jag upprymd och väldigt stolt över mig själv. Jag blev även självsäker och kände att jag kunde klara allt.

2. När jag lär mig ny grammatik. Älskar att förstå hur språket hänger samman och plötsligt inse varför en del saker är som dem är som jag tidigare vagt har undrat över.

3. Vi hade en uppgift där vi skulle laga fransk mat för att träna på att säga mat ord och mått och sånt. Vi redovisade detta genom att göra små korta filmer. Det var kul att titta på då det var kul att se hur alla hade tolkat uppgiften på sitt egna sätt och hur folk hittade på kreativa lösningar för att låtsas lada mat(som min grupp gjorde). Att planera allt och filma var roligt och fick mig att känna glädje. Det var också skönt att ha ett projekt som hade så stor kreativ bredd. Man kunde tolka uppgiften hur man ville och i slutändan blev det kul och glädjespridande. Alla skrattade med varandra över hur "dåligt" videorna var gjorda men det var en del av upplevelsen

4. När vi hade en bra diskussion om ett intressant ämne där jag verkligen kunde prata fritt. Det kändes väldigt frigörande eftersom jag får inte ofta chans att prata mycket franska på min nivå. Så det var mycket skönt och kul och jag kunde verkligen utmana mina prat-kunskaper inom franska.

5. Då min franska lärare visade att hon verkligen brydde sig och berättade vad jag var duktig på och gav mig bra tips för att klara av franskan. det hjälper verkligen om ens lärare visar intresse även om man inte är duktig och uppmuntrar. Jag kände att jag klarar detta, någon tror på mig även om jag själv inte göt det just nu. Det är inte hela världen om det går dåligt, hon blir inte arg bara man försöker.

6. En gång lyckades jag svara på en fråga framför hela klassen. Jag svarade inte bara rätt på frågan utan gjorde inga grammatiska fel och läraren tog upp en specifikt ordval/uttryck som hon tyckte jag sa väldigt bra. Det kändes väldigt bra

7. När jag har blivit placerad bredvid en specifik elev har vi lyckats göra uppgifterna väldigt roliga, men det handlar ju inte om att uppgifterna är roliga utan att jag och den personen klickar och har det kul

8. Genom att inte bara arbeta i boken varje lektion, utan mer diskussioner i smågrupper och fler valfria arbeten så att man är engagerad i det man jobbar med, saknar verkligen motivation då jag anser att lektionerna är mycket ensidiga

9. Jättemycket. Jag känner att jag helt tappat glädjen att lära mig franska jämfört med förra året då jag hade en annan lärare som uppmuntrade på ett helt annat sätt. Jag känner inte att jag får stöd vilket gör att det känns hopplöst att ens försöka lära sig det nya vi går igenom. Läraren betyder allt.

10. Kanske ge eleverna mer självförtroende genom att prata i mindre grupper och inte bara i helklass. Det är även viktigt att läraren stöttar och ger bra feedback. Jag tror det är viktigt att satsa på mer hörförståelse-övningar samt att lägga mer fokus på elevernas ordförråd. Om man har ett större ordförråd kommer det att bli enklare att få bra betyg och det kommer kännas lättare att prata språket.

11. hade varit roligare att göra saker som inte bara är i läroboken, lite mer praktiska grejer och där man fick prata franska och använda det i realistiska sammanhang.

12. De gånger vi haft aktiviteter i grupp och "tävlat" mot varandra, som på den sista lektionen förra terminen, har varit mycket uppskattade. Det stärker gruppen samtidigt som man övar på sin franska i vardagliga sammanhang och måste svara snabbt på frågor som ställs. Då hinner man inte tänka alltför mycket på vilka eventuella fel man säger utan bara på att hjälpa gruppen och ha roligt. Annars är böcker något som ofta uppskattas också i kursen. Det är roligt att få läsa och därefter diskutera i klassrummet och lära sig av varandras perspektiv eller lära sig något man tidigare inte visste/tänkte på.

13. Göra roliga uppgifter och ha lite friare uppgifter där man t.ex. får välja ämne, bok eller sorten uppgifter själv. Vi är olika och det är svårt att anpassa så om man göruppgifter där man kan välja lite efter vad man tycker om så blir det roligare.