



LUND UNIVERSITY

La motivation et le concept de soi

Regards croisés de l'élève et de l'enseignant de français langue étrangère en Suède

Rocher Hahlin, Céline

2020

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Rocher Hahlin, C. (2020). *La motivation et le concept de soi: Regards croisés de l'élève et de l'enseignant de français langue étrangère en Suède*. [French Studies]. Études romanes de Lund.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

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

Take down policy

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

LUND UNIVERSITY

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

Céline Rocher Hablin

La motivation et le concept de soi

REGARDS CROISÉS DE L'ÉLÈVE ET DE L'ENSEIGNANT
DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN SUÈDE



La motivation et le concept de soi

Regards croisés de l'élève et de l'enseignant de français
langue étrangère en Suède

Céline Rocher Hahlin



LUND
UNIVERSITY

ROCHER HAHLIN, CÉLINE, *La motivation et le concept de soi. Regards croisés de l'élève et de l'enseignant de français langue étrangère en Suède. Études romanes de Lund 109*, Lund 2020. Rédigé en français. Monographie.

ÉTUDES ROMANES DE LUND

Språk- och litteraturcentrum

Lunds universitet

Box 201

SE-221 00 Lund, Suède

Secrétaire de rédaction : Carla Killander Cariboni

(carla.killander_cariboni@rom.lu.se)

© Céline Rocher Hahlin

ISBN 978-91-88899-82-8 (Imprimé)

ISBN 978-91-88899-83-5 (PDF)

ISSN 0347-0822

Imprimé en Suède par Media-Tryck, Lund



Media-Tryck är ett svanenmärkt tryckeri. Läs mer om vårt miljöarbete på www.mediatryck.lu.se

MADE IN SWEDEN ■■

À Thomas, Éléa et Hugo

Table des matières

Abstract	6
Remerciements	7
Liste des figures.....	9
Liste des tableaux	9
Abréviations et expressions.....	11
1 Introduction générale.....	13
1.1 Le but et la structure de la thèse.....	17
2 Cadre culturel et pédagogique de la thèse.....	19
2.1 Les langues étrangères et la Suède	19
2.2 L'apprentissage des langues étrangères en Suède.....	20
2.3 L'enseignement des langues étrangères en Suède.....	23
2.4 Le choix de devenir enseignant	25
2.5 La formation des enseignants de français en Suède.....	28
2.6 La situation des enseignants de français en Suède.....	29
Etude I.....	33
3 Introduction de l'étude I.....	35
3.2 Cadre théorique.....	39
3.3 Cadre méthodologique	58
3.4 Résultats.....	85
3.5 Discussion et limites de l'étude I.....	126
3.6 De l'étude 1 à l'étude 2 : du point de vue de l'élève à la perspective de l'enseignant.....	136

Etude II.....	139
4 Introduction de l'étude II.....	141
4.2 Cadre théorique.....	144
4.3 Cadre méthodologique.....	169
4.4 Résultats.....	187
4.5 Discussion et limites de l'étude.....	235
5 Retour conclusif sur les deux études.....	251
5.1 Perspectives de l'étude I.....	253
5.2 Perspectives de l'étude II.....	256
Svensk sammanfattning.....	258
Summary in English.....	264
Références bibliographiques.....	269
Annexes.....	287
Annexe A – Etude 1 : Texte introducteur.....	287
Annexe B – Etude 1 : Texte stimulateur en suédois.....	288
Annexe C – Etude 1 : Le premier entretien.....	289
Annexe D – Etude 1 : Le questionnaire à questions fermées.....	290
Annexe E – Etude 1 : Questions ouvertes (forum).....	292
Annexe F – Etude 1 : Entretien (forum).....	293
Annexe G – Etude 1 : Questions ouvertes (cyberenquêtes).....	294
Annexe H – Etude 1 : Entretien (cyberenquêtes).....	295
Annexe I – Etude 2 : Le questionnaire.....	296
Annexe J – Etude 2 : Le guide d'entretien.....	312
Annexe K – Etude 2 : Résultats descriptifs du questionnaire (%).....	314

Abstract

This thesis contains two studies focusing on motivation in learning and teaching French as a foreign language in Sweden. In the first study, the effect of three specifically designed pedagogical activities on learners' *Ideal French Self* (IFrS) and *Intended Effort* (IE) was examined in a group of 15-year-old Swedish pupils. No significant difference could be found between the two intervention classes ($n=45$) and the control class ($n=14$) after the intervention ($z=0,56$, $p=.924$). However, a positive and significant effect was observed in one of the two intervention classes (Class M: $t(23)=-2,33$, $p=.029$). Moreover, the interviews and open questionnaires indicated that the activities increased the learners' awareness of the possibility of French becoming a part of their future. After the intervention, students mentioned they realised that (teenage) French speaking cultures were closer to their own and they considered the school subject "French" to be more "real". The students found the activities' authenticity and the fact that they connected directly with French speaking cultures very stimulating. The study also confirmed a strong link between the variables IFrS and IE ($r=.71^{**}$).

The second study proposes a new concept, the *Teacher Motivator Self* (TMS), to examine French teachers' perception ($N=294$) of their role as a motivator. The TMS is built on teachers' beliefs which in turn are based on their experiences and knowledge gathered from their past experiences, their current situation and their vision of a future and an ideal teacher situation. The responding teachers reported a strong and increasing TMS over the years. Cluster analysis revealed two major teacher profiles: in the first cluster, teachers had a generally high and stable level of TMS over the years and a weaker *Ideal* TMS whereas in the second cluster, teachers had a general weaker TMS over the years but a stronger *Ideal* TMS. The variables *I had motivating teachers during my schoolyears* ($r=.36^{**}$) and *I perceive my work as meaningful* ($r=.33^{**}$) had a moderate and positive effect on the TMS's strength. The three motivational strategies reported as mostly used in the classroom were adapting the lessons' content to individual student needs, reinforcing the link between lessons' content and the world outside and using authentic material.

The two studies highlight the complexity of the process of motivation and the close relation between learner's and teachers' psychology. They also underline the need to, not only inform pre- and in-service teachers about their important role as motivator, but also to help them reflect upon their own teacher beliefs and give them tools to support language students with different levels of motivation in the classroom.

Remerciements

Écrire cette thèse a été une aventure importante durant laquelle j'ai eu le soutien de nombreuses personnes. J'aimerais ici les en remercier.

J'aimerais tout d'abord remercier Jonas Granfeldt, mon directeur de thèse. Sa façon généreuse de partager son savoir et son expérience a été une inspiration. Sa disponibilité, sa rigueur et sa patience ont accompagné les différentes étapes de cette thèse et je lui en suis très reconnaissante.

J'aimerais également remercier mes deux co-directeurs, Marianne Molander Beyer (pour la première étude) et Tomas Jungert (pour la seconde) dont l'expérience, la gentillesse, les conseils avisés et les lectures attentives m'ont aidée à aller de l'avant.

Je suis également très reconnaissante à Anita Thomas pour sa lecture rigoureuse et son rapport critique lors du séminaire final.

Cette thèse n'aurait pas été possible sans la participation des enseignantes Mia, Emelie et Gudrun et celle de leurs élèves dans la première étude et de tous les enseignants de français qui ont participé à la deuxième étude. A tous, un immense merci ! Je tiens également à remercier chaleureusement Joost Van Weijer pour son aide et sa patience lors de mes premiers pas dans le monde des analyses statistiques.

L'école doctorale qui m'a accueillie pendant la première partie de la thèse m'a donné une base nécessaire pour les années qui allaient suivre : merci à Jonas Granfeldt, Camilla Bardel, Gudrun Erickson et Christina Rosén d'avoir fait naître ce projet et à Linda Smidfeldt, Kent Fredholm, Tina Gunnarsson, Lisa Källermark Haya, Maria Håkansson Ramberg, Linda Borger, Helena Reierstam, Maria Frisch et Karina Pålsson Gröndahl pour leur soutien infaillible. FRAM a été une très belle expérience !

J'ai également, au fil de mes séjours à Lund, eu le privilège de mieux connaître et travailler auprès de collègues du département de français de SOL. Un merci particulier à Malin Ågren, Frida Splendido, Anita Thomas, Carla Killander Cariboni, Mari Bacquin, Thierry Gilles, Susanne Schlyter, Paul Touati, Nina Bengtsson et Rasmus Persson pour vos lectures, vos conseils ou tout simplement nos discussions lors des déjeuners dans la cuisine du 6^{ème}.

Merci à vous tous (et vous êtes nombreux) qui m'avez accordé un temps précieux pour les études pilotes et pour les multiples relectures. Ce que vous m'avez apporté a été essentiel pour la thèse. Je vous en suis très reconnaissante. Je remercie mes collègues de Högskolan Dalarna et particulièrement mes collègues du département de français et d'anglais qui m'ont soutenue durant toutes ces années ! Vos lectures critiques et nos discussions ont été une aide précieuse.

Sur un plan plus personnel, j'aimerais, en plus de mes amis qui ont su, lors de longues promenades ou dîners entre copains, me montrer qu'il existait d'autres sujets importants que celui de la thèse, remercier deux familles qui ont joué un rôle central au fil de ces années :

Merci à Malin pour ton soutien et ton amitié et pour m'avoir accueillie avec tant de générosité. Malin, Christer, Jesper, Matti et Hampus, merci d'avoir donné à mes séjours à Lund un cachet si particulier !

Merci à ma famille française et suédoise pour avoir toujours été à mes côtés et pour m'avoir aidée de façons multiples et variées. Thomas, Eléa et Hugo, sans votre patience et votre compréhension, cette aventure n'aurait pas été possible, je suis tellement chanceuse de vous avoir !

Liste des figures

Figure 1. Le système motivationnel des sois en L2	48
Figure 2. Niveau de référence des trois classes (SI Fr)	79
Figure 3. Niveau de référence des trois classes (EE)	80
Figure 4. Moyennes générales (écarts-types) de la variable SI Fr par activité et classe	86
Figure 5. Moyennes (écarts-types) de la variable Efforts Envisagés.....	108
Figure 6. Modèle des dimensions de Mansfield et Volet (2010).....	156
Figure 7. Représentation des concepts autour du concept de soi motivateur	161
Figure 8. Le concept de soi motivateur	161
Figure 9. Les construits du questionnaire	173
Figure 10. Répartition des items du questionnaire selon les construits.....	176
Figure 11. Figure récapitulative des unités et sous-unités de sens.....	186
Figure 12. Pourcentage de réponses positives (=oui) à l'item 1 du questionnaire (n=294).....	189
Figure 13. Impact des enseignants rencontrés (items 2 et 3) (n=294)	190
Figure 14. Fondation du SME Fr.....	192
Figure 15. La conscience de l'importance du SME Fr	194
Figure 16. Perception des enseignants de leur capacité à motiver les élèves	196
Figure 17. Perception de la capacité des collègues à motiver	197
Figure 18. Le sentiment de parvenir à motiver les élèves	200
Figure 19. Le répertoire des stratégies motivationnelles	201
Figure 20. L'importance du rôle motivateur pour les enseignants	202
Figure 21. Nuages de points des trois clusters (tous les enseignants)	204
Figure 22. Représentation graphique des trois clusters basés sur le SME de l'échantillon	204
Figure 23. Mesures standardisées du SME Fr des 19 enseignants du cluster 3	206
Figure 24. Utilisation rapportée des stratégies motivationnelles	211
Figure 25. L'évolution du SME Fr des enseignants du profil 1 qui ont participé à l'entretien	225
Figure 26. L'évolution du SME Fr des enseignants du profil 2 qui ont participé à l'entretien	225

Liste des tableaux

Tableau 1. Le pourcentage d'élèves de 9ème qui apprennent une deuxième langue	23
Tableau 2. Le design de l'étude	59
Tableau 3. Les élèves participant à l'étude	59
Tableau 4. Les professeurs participant à l'étude	61
Tableau 5. Exemple de correspondance entre un extrait de texte et une réponse	81
Tableau 6. Les catégories liées au concept SI Fr et citations utilisées.....	81
Tableau 7. Les catégories liées au concept efforts envisagés (EE)	82

Tableau 8. Critères de formation des trois groupes Haut, Intermédiaire et Bas (SI Fr).....	82
Tableau 9. Répartition finale des élèves dans les groupes Haut, Intermédiaire et Bas (SI Fr) ...	82
Tableau 10. Bilan de l'effet des trois activités sur le rôle que joue	88
Tableau 11. Les explications des élèves pour motiver la catégorie de leurs réponses	89
Tableau 12. Thèmes issus de l'entretien après l'activité 1 - le texte stimulateur	91
Tableau 13. Les explications des élèves pour motiver la catégorie de leurs réponses	93
Tableau 14. Thèmes (analyse qualitative) après l'activité 2 (le forum de discussion en ligne) ...	95
Tableau 15. Les explications des élèves pour motiver la catégorie de leurs réponses	97
Tableau 16. Thèmes (analyse qualitative) après l'activité 3 (les cyberenquêtes).....	99
Tableau 17. Les explications des élèves pour motiver leurs réponses.....	101
Tableau 18. Moyennes (écarts-types) de la variable SI Fr pour les trois niveaux (Mia).....	102
Tableau 19. Moyenne (écarts-types) de la variable SI Fr pour les trois niveaux (Emelie).....	102
Tableau 20. Résultat de l'analyse de contenu thématique (act. 1, 2 et 3) (Groupe Haut).....	103
Tableau 21. Résultat de l'analyse du contenu thématique (act. 1, 2 et 3) (Groupe Interm.)	105
Tableau 22. Résultat de l'analyse du contenu thématique (act. 1, 2 et 3) (Groupe Bas)	106
Tableau 23. Moyennes (écarts-types) de la variable EE pour les trois niveaux (Mia).....	109
Tableau 24. Moyennes (écarts-types) de la variable EE pour les trois niveaux (Emelie).....	109
Tableau 25. Moyenne générale des variables SI et EE concernant Jakob	112
Tableau 26. Moyennes générales des variables SI Fr et EE concernant Johanna	114
Tableau 27. Moyennes générales des variables SI Fr et EE concernant Ian	116
Tableau 28. Moyennes générales des variables SI Fr et EE concernant Hedda	118
Tableau 29. Moyennes générales des variables SI Fr et EE concernant Andreas.....	120
Tableau 30. Moyennes générales des variables SI Fr et EE concernant Sibel.....	122
Tableau 31. Description de l'échantillon final (n=294)	172
Tableau 32. Résultat du pilotage du questionnaire.....	175
Tableau 33. Les variables socio-biographiques du questionnaire	176
Tableau 34. Les construits du questionnaire concernant le SME Fr et leur fiabilité interne	178
Tableau 35. Description de l'échantillon pour l'entretien semi-directif (n=10).....	180
Tableau 36. Structure du guide d'entretien	181
Tableau 37. Exemple du découpage fait lors de la première étape de l'analyse.....	183
Tableau 38. Exemple du processus d'analyse pour parvenir aux unités de signification	184
Tableau 39. Moyenne et écart-type de chaque construit du SME Fr.....	187
Tableau 40. Répartition entre les clusters du SME Fr des enseignants	203
Tableau 41. Présentation des facteurs prédictifs du SME Fr.....	207
Tableau 42. Les 10 stratégies considérées comme étant les plus efficaces pour motiver	212
Tableau 43. Résultat de l'analyse de contenu (item 7 du questionnaire)	213
Tableau 44. Tableau récapitulatif des résultats les plus importants issus du questionnaire	223

Abréviations et expressions

L1 : la première langue utilisée

LE : langue étrangère

Langue cible (ici) : la langue que l'on apprend

L2 : la première langue étrangère apprise

Langue seconde : une langue acquise dans un environnement où la langue est utilisée comme source de communication naturelle

L3 : les langues étrangères apprises après la L2

Programme général (Läroplan) : un règlement établi par le gouvernement concernant les différents niveaux du système scolaire suédois

Programme de la matière (Kursplan) : un document juridique indiquant le but d'un cours (sur un semestre ou une année), son contenu, les buts à atteindre pour le réussir, les connaissances à avoir pour le suivre, etc.

1 Introduction générale

Parmi les facteurs qui influencent la rapidité et la qualité de l'apprentissage d'une langue étrangère, la motivation semble être d'importance majeure (Dörnyei, 1998 ; Lamb, 2017). Une impulsion nouvelle donnée aux travaux de recherche sur la motivation et l'apprentissage d'une langue étrangère va, dans les années 90, apporter un nouveau souffle à ce domaine de recherche (Raby & Narcy-Combes, 2009). En effet, les études sur ce sujet avaient, depuis quelques décennies, été dominées par le champ de la sociolinguistique et les travaux de l'équipe des Canadiens Gardner et Lambert (1972). Dans le cadre du modèle socio-éducatif, ces chercheurs avaient constaté que la motivation intégrative, c'est-à-dire le désir, pour des nouveaux arrivants par exemple, de comprendre la culture et la langue d'une autre communauté afin de pouvoir interagir avec elle, était un des éléments-clés pour faciliter l'apprentissage de la langue cible. Les années 90 ont vu émerger un intérêt grandissant pour l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte éducatif (étude secondaire, université, centres de langues, etc.). La rencontre entre les psychologues intéressés par l'acquisition des langues étrangères en contexte éducatif et les didacticiens de langues intéressés par la motivation a donné naissance à des études sur la motivation en psychologie cognitive qui avaient pour but « non seulement de comprendre la façon dont les connaissances se construisent, mais également le rôle que jouent nos croyances et nos affects dans nos relations au savoir et aux autres et, surtout, les interactions entre ces facteurs » (Raby & Narcy-Combes, 2009, p. 6).

Apprendre une langue étrangère est une activité complexe et représente un défi pour les élèves comme pour ceux, enseignants et chercheurs, qui essaient de mieux comprendre le processus d'apprentissage. Dans un cours de langue, les connaissances, les croyances, les expériences et les attentes de chaque apprenant se mêlent à celles de l'enseignant et influencent le développement de l'apprentissage. Cette interaction contextuelle et dynamique rend chaque cours, voire chaque instant du cours, unique. Les chercheurs en psychologie de l'apprentissage

(*learning psychology*) se sont en premier lieu surtout intéressés aux apprenants pour tenter de mieux comprendre leur motivation (ou manque de motivation) pour l'apprentissage de langues étrangères. Cet intérêt pour la psychologie de l'apprenant a d'ailleurs eu lieu en même temps qu'un fort intérêt pédagogique pour l'enseignement centré sur l'apprenant qui mettait en avant l'individualité et les besoins de l'élève dans la salle de classe (Mercer, 2018). Des aspects différents de l'apprentissage ont été pris en compte, ce qui a permis de faire évoluer différents modèles motivationnels (Bandura, 2003 ; Deci & Ryan, 1985 ; Dweck, 1986) et la compréhension de la motivation des apprenants de langue étrangère (LE) (Dewaele, 2005 ; Dörnyei 2009 ; Gardner et al., 1985). Au début du siècle, une nouvelle perspective émerge qui place le *concept de soi* de l'apprenant d'une langue étrangère au centre des travaux. Inspirés par les recherches de Markus et Nurius en 1986 et de Higgins en 1987, ces chercheurs proposent le *soi idéal* comme concept essentiel pour prendre en compte les différences individuelles de l'apprenant et expliquer la motivation des élèves pour apprendre une langue étrangère (Dörnyei & Ushioda, 2009, 2011). Cette perspective a suscité et suscite encore un grand intérêt de la part des chercheurs. Boo, Dörnyei et Ryan (2015) ont analysé 416 articles et chapitres publiés sur ce sujet ces deux dernières décennies et proposent une vue d'ensemble du domaine de recherche. Ils observent, par exemple, que la grande majorité des études porte sur les étudiants à l'université. Même s'il est aisé de supposer que leur accessibilité a joué un rôle important dans le choix des participants, il est indéniable que des études incluant des élèves apprenant les langues étrangères à l'école sont également nécessaires. Un autre aspect observé par les chercheurs est l'origine géographique des travaux. En effet, si les premières études qui ont inspiré cette recherche prospère ont été faites au Canada par l'équipe de Gardner et en Hongrie par Dörnyei, celles qui ont suivi ont majoritairement eu lieu en Asie. Il serait donc précieux de compléter ces données avec un rééquilibrage géographique. Une troisième question que se sont posée les auteurs concerne les langues étrangères qui ont fait l'objet de ces études. Ils constatent avec étonnement, si l'on pense à l'intérêt actuel pour le multilinguisme (Ortega, 2013), que 72,67% des études concernaient l'apprentissage de la langue anglaise comme langue seconde.

Cette thèse se propose de tenir compte des constats établis ces dernières années par différents chercheurs et de contribuer à la discussion scientifique en élargissant la base empirique. En effet, Ushioda évoquait en 2011 un besoin de moins s'intéresser aux apprenants comme abstractions théoriques pour étudier plutôt

l'identité, la personnalité, le parcours unique, les buts et intentions de ces personnes (Ushioda, 2011, p. 12). Elle parlait en 2016 (p. 574) de l'importance d'observer des salles de classe spécifiques avec des enseignants et élèves bien précis. Boo et ses collègues (2015) signalent, comme nous l'avons déjà évoqué, une surreprésentation des travaux sur la motivation dont les participants sont des étudiants universitaires qui apprennent la langue anglaise majoritairement en Asie. Afin de pouvoir observer, sur le terrain, des élèves dans un contexte européen qui apprennent une autre langue que l'anglais, la première des deux études qui composent cette thèse est une étude interventionniste de quatre mois pendant lesquels l'effet motivationnel de trois activités pédagogiques, testées auprès d'élèves de 15 ans qui apprennent le français langue étrangère en Suède, a été analysé.

Alors que la première étude de la thèse examine le processus motivationnel en adoptant la perspective des élèves, la deuxième étude propose de réfléchir au rôle de l'enseignant. Comme le souligne Dörnyei et Kubanyova :

« La raison pour laquelle nous avons traité de la motivation des enseignants et des élèves dans le même livre est finalement assez simple : les deux sont intimement liés puisque la motivation des premiers est nécessaire pour que celle des derniers se développe.¹ » [Traduction]

(Dörnyei & Kubanyiova, 2014, p.3)

En effet, de nombreux travaux sur la psychologie de l'apprenant ont progressivement fait apparaître la nécessité d'inclure à la recherche sur la motivation pour les langues étrangères la perspective de l'enseignant ; une psychologie elle aussi dynamique, individuelle et complexe. William et Burden (1997) avaient engagé, relativement seuls à l'époque, cette discussion scientifique, qui a été reprise ces dernières années par un nombre croissant de chercheurs (Mercer, 2018 ; Mercer & Kostoulas, 2018 ; Lamb, 2017). Plusieurs aspects motivent la pertinence de ce champ de recherche comme par exemple le fait que le bien-être professionnel et psychologique de l'enseignant est lié à la qualité de son enseignement et aux résultats des élèves et que la psychologie de l'enseignant peut influencer la psychologie des apprenants – individuellement ou en groupe (Mercer, 2018, p. 508). Un autre aspect évoqué par Lamb (2017) est l'importance

¹ *The rationale for combining the topics of teacher and student motivation in one book is actually quite simple: the two are inextricably linked because the former is needed for the latter to blossom.*
(Dörnyei & Kubanyiova, 2014, p.3)

du rôle motivateur de l'enseignant de langues étrangères pour la réussite de l'apprentissage des apprenants. L'auteur souligne qu'un enseignant, qui travaille consciemment avec la motivation de ses élèves ou étudiants, a la possibilité de la nourrir et de la renforcer afin de favoriser un plus grand effort d'apprentissage qui peut mener à de meilleurs résultats et pourrait se poursuivre dans les études futures (Lamb, 2017, p. 303). Les chercheurs qui ont travaillé sur les enseignants de langues et la motivation se sont souvent demandés ce que l'enseignant peut faire pour motiver les élèves. Lamb, qui, dans son article, passe en revue plus de 200 travaux issus de la littérature scientifique publiés ces 15 dernières années sur le sujet, remarque que quatre domaines de recherche ont été privilégiés : les stratégies utilisées par les enseignants pour motiver les apprenants, l'application des connaissances théoriques dans un contexte éducatif, l'impact motivationnel d'innovations pédagogiques et l'étude du processus de démotivation parmi les apprenants. Lamb, comme Kubanyiova et Feryok (2015), appelle à plus de travaux qualitatifs qui mettraient en valeur l'individualité des enseignants et permettraient d'analyser la complexité de leur vie mentale en intégrant leurs antécédents scolaires, leurs expériences en tant qu'étudiants et enseignants débutants ainsi que l'évolution de leur regard sur leur profession au fil de leur carrière (Lamb, 2017, p. 333). Il constate que, dans ce domaine aussi, les études concernant l'anglais sont bien plus nombreuses que celles analysant l'enseignement d'autres langues étrangères. La majorité des participants proviennent également de l'enseignement secondaire et universitaire et rarement de l'école primaire, ce qui est regrettable puisque l'apprentissage de la L2 et L3 commence dans de nombreux pays dès l'école primaire et que la raison souvent invoquée pour démarrer à cet âge est justement motivationnelle en pensant qu'il sera plus facile pour l'enseignant de susciter une attitude positive envers la langue chez des élèves encore jeunes.

Pour pouvoir, comme pour la première étude de la thèse, contribuer à la discussion scientifique actuelle, les besoins relevés dans la littérature ont été pris en compte dans le design de cette deuxième étude. En effet, Kostoulas et Mercer (2018, pp. 333-335) évoquent la nécessité de s'intéresser au domaine de la psychologie enseignante, ce qui permettrait de mieux mettre en lumière les besoins et les défis que rencontrent actuellement les enseignants. Ils constatent l'importance d'étudier la psychologie des étudiants qui se destinent au métier d'enseignant, ce qui a été traité par un nombre important de travaux, mais souhaitent plus d'études qui s'intéressent aux enseignants en fonction, à différents

moments de leur carrière. Il existe, selon eux, également un besoin d'élargir le cadre géographique, culturel et linguistique de ce domaine de recherche. Les auteurs évoquent les effets que peuvent avoir le statut des langues enseignées. Mercer et Kostoulas (2018) se demandent si le fait d'enseigner une langue étrangère dont le statut est perçu comme fort ou faible peut avoir un effet sur la psychologie des enseignants. Lamb (2017) souligne un besoin d'études qualitatives pour mettre en valeur l'individualité de l'enseignant et intégrer son passé, son présent et ses projections vers l'avenir. Ces observations ont été prises en compte lors de l'élaboration de la deuxième étude de la thèse qui se focalise sur les enseignants de français langue étrangère en Suède qui travaillent avec des élèves qui ont entre 12 et 19 ans en leur demandant de réfléchir à leur rôle motivateur auprès de leurs élèves. Le français est, des trois langues étrangères les plus couramment apprises par les élèves suédois après l'anglais, celle qui est la moins étudiée et est également très peu présente dans la société suédoise, ce qui pourrait influencer le regard que portent les enseignants sur cette langue qu'ils enseignent et sur leur travail avec les élèves. Les enseignants qui ont répondu au questionnaire et ont participé aux entretiens se trouvent à des moments différents de leur carrière et ont inclus à leurs réflexions sur leur rôle motivateur leurs expériences passées et présentes mais aussi leurs attentes concernant l'avenir et sur ce que serait une situation motivationnelle idéale.

Cette introduction souligne l'actualité et la pertinence du sujet de cette thèse dont le but et la structure sont présentés de façon plus détaillée ci-dessous.

1.1 Le but et la structure de la thèse

Le but général de la thèse est de mieux comprendre, par le biais de la psychologie de l'étudiant et celle de l'enseignant, le processus motivationnel dans la salle de classe de français langue étrangère en Suède. Le concept de soi se trouve au centre des deux études de la thèse pour permettre l'analyse des différents processus qui interagissent dans le développement de la motivation lors de l'apprentissage d'une langue étrangère en salle de classe.

La première étude de la thèse s'intéresse plus particulièrement aux apprenants et au contexte d'apprentissage en examinant l'impact motivationnel de trois activités pédagogiques sur l'apprentissage des élèves. C'est une étude interventionniste

traitant de l'apprentissage du français langue étrangère par des élèves de 15 ans en Europe du nord (la Suède). L'étude a suivi deux classes d'intervention et une classe contrôle pendant quatre mois. La première étude a été rédigée dans le cadre d'une thèse de *licentiat*, soutenue et publiée à Lund en 2014 (Rocher Hahlin, 2014). Pour des raisons de place et d'harmonisation dans cette monographie, la première étude a été retravaillée de la façon suivante : certaines parties ont été raccourcies pour éviter des redondances, quelques faits ont été mis à jour, certains calculs statistiques ont été ajoutés afin que les deux études apportent une vision plus complète du processus motivationnel en classe de français. Cela explique les quelques renvois vers le texte de la thèse de *licentiat*.

La deuxième étude de la thèse complète la première en choisissant d'étudier non plus la motivation vue et ressentie par les élèves mais la psychologie de l'enseignant. L'étude examine en effet la perception qu'ont les enseignants de français langue étrangère en Suède de leur rôle motivateur auprès de leurs élèves. Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire (N=294) complété ensuite par des entretiens individuels (n=10). Ces données quantitatives et qualitatives ont été réunies afin de permettre une prise en compte de l'individualité de l'enseignant après l'obtention d'une image plus générale puisqu'environ 10% des enseignants de français en Suède ont répondu au questionnaire. L'impact des expériences passées et actuelles des enseignants ainsi que leur vision de l'avenir ou d'une situation idéale ont été étudiés pour mieux comprendre les fluctuations de leur perception de leur rôle motivateur.

Les deux études de la thèse sont structurées de la même façon : un premier chapitre présente le cadre théorique de l'étude, un deuxième décrit le cadre méthodologique, suivis des deux chapitres qui présentent les résultats et leur discussion.

2 Cadre culturel et pédagogique de la thèse

2.1 Les langues étrangères et la Suède

Le système scolaire suédois reflète les valeurs clés du pays : la démocratie, la liberté et l'intégrité individuelle, la valeur égale de chacun, l'égalité entre hommes et femmes et la solidarité avec les plus faibles (Gauthier & Robine, 2009 ; Lindskog, 2009). Ces valeurs sont présentes durant tout le parcours scolaire de l'élève suédois ; des centres d'éducation préscolaire non-obligatoires (*förskola*) jusqu'à l'école pour le secondaire supérieur (*gymnasiet*), elle aussi facultative. L'école en Suède est obligatoire entre 6 et 16 ans (*grundskolan*). Contrairement aux pays où les programmes scolaires sont décidés centralement avant d'être mis en pratique par les professeurs, en Suède, les programmes² sont formulés en termes de savoir-faire, savoir-être et de savoir apprendre [et] les contenus d'enseignement sont laissés à la discrétion des enseignants (Lindskog, 2009). Les directives didactiques ont évolué, diminuant la fréquence d'enseignements magistraux³ pour laisser une place plus grande aux méthodes inspirées des travaux de spécialistes de la psychologie infantine comme Piaget et Vygotsky. Selon le site de la Direction nationale des Etablissements scolaires⁴ (*Skolverket* en suédois), les grands axes théoriques mis en pratique dans les salles de classes suédoises tournent autour du rôle du groupe dans l'apprentissage, du besoin de confronter l'individu à des points de vue différents, de l'importance des commentaires et du suivi du

² À l'école suédoise, un programme (*ämneshplan*) est le document officiel qui, pour chaque cours, en définit le contenu (*centralt innehåll*) et les compétences à atteindre (*kunskapskrav*). Les niveaux différents de compétences correspondent à une des lettres (A, C, E ou F) qui vont permettre au professeur de noter le niveau de l'élève à la fin du cours.

³ Le cours magistral est un mode d'enseignement dans lequel un professeur expose son savoir devant un auditoire. (Bruter, 2008)

⁴ *Le système scolaire suédois* (<https://www.skolverket.se/publikationer?id=1008>)

pédagogue pour optimiser l'évolution des compétences individuelles de l'élève. Le fait que les buts du cours présentés aux élèves soient formulés en termes de savoir-faire, plutôt que des connaissances de faits, demande un dialogue continu entre le professeur et l'élève sur l'évolution des compétences de ce dernier.

2.2 L'apprentissage des langues étrangères en Suède

La Suède a compris tôt dans son histoire que son ouverture sur les autres pays était une condition nécessaire à son évolution économique et politique. Les débats sur les langues à privilégier et le temps de cours à leur accorder existaient déjà au XIX^{ème} siècle. Ces questions sont encore présentes dans les discussions pédagogiques aujourd'hui.

En 1807, le français et l'allemand étaient enseignés comme matières facultatives dans les écoles publiques suédoises (Österberg & Bardel, 2019). L'anglais n'est que recommandé à titre privé (Hammar, 2001, p. 148). En 1859, l'allemand prend la place du français et devient la première langue étrangère enseignée. En 1838, l'anglais est également enseigné mais devra attendre 1946 pour qu'une circulaire lui donne la première place (Hammar, 2001, p. 155). L'anglais est enseigné en 1962 à partir de la classe 4 (10 ans) et est facultatif en 8^{ème} et 9^{ème} classe (14 et 15 ans) car l'élève est alors obligé de choisir entre le français et l'allemand pour avoir le droit de continuer ses études au lycée. Lors de la réforme de 1969, l'anglais est devenu obligatoire de la 3^{ème} à la 9^{ème} classe, c'est à dire jusqu'à la fin de l'école obligatoire (lorsque l'élève a 16 ans). L'obligation d'avoir étudié deux années de français ou d'allemand pour pouvoir intégrer le lycée est alors abolie (Cabau-Lampa, 2004, p. 240).

Cependant, inquiète dans les années 90 du petit nombre d'élèves maîtrisant d'autres langues étrangères que l'anglais, la Direction nationale des Etablissements scolaires (*Skolverket*) profita d'un changement de programme en 1994 (Lpo 94) pour redonner plus de place aux langues étrangères (Cabau-Lampa, 2004). Les cours de langues (L3) obtiennent 25% d'heures en plus et parmi les langues proposées aux élèves en 7^{ème} classe, l'espagnol a rejoint le français, l'allemand, le langage des signes, la langue maternelle (pour les enfants parlant une autre langue à la maison) ou le renforcement en suédois ou en anglais. On donna même la possibilité aux élèves intéressés d'apprendre une troisième langue étrangère lors

des dernières années de l'école obligatoire. Chaque commune, selon le document officiel (*Grundskoleförordning*, 1994, p. 1194), doit proposer aux élèves de pouvoir apprendre au moins deux des trois langues étrangères suivantes : allemand, français et espagnol. Concernant l'apprentissage de l'anglais, le programme Lpo 94 stipule que chaque commune a la liberté de répartir les 60 heures d'anglais comme elle le souhaite avant la fin de la 3^{ème} année. Les élèves suédois doivent également réussir les cours d'anglais (c.à.d. obtenir au moins la mention « accepté » (G comme *godkänd*) dans l'ancien système de notation et la note E aujourd'hui, note minimale pour réussir un cours) pour pouvoir poursuivre leurs études, au lycée d'abord puis à l'université⁵.

Même si avoir de fortes compétences linguistiques au sein de sa population est un élément important pour le rôle que la Suède souhaite jouer au niveau européen et international, la situation de l'apprentissage des langues étrangères au début des années 2000 est complexe, comme le montre le rapport publié en 2003 par Thorson, Molander Beyer et Dentler après avoir étudié 581 élèves et 65 enseignants de langues étrangères en Suède. Le but de l'étude est de mieux comprendre la perception qu'ont ces élèves et ces enseignants de l'utilité d'apprendre des langues étrangères, du statut de ces langues étrangères à l'école mais aussi de mieux cerner pourquoi certains élèves font le choix d'abandonner leur deuxième langue étrangère (L3). Ils constatent que les enseignants et les élèves partagent l'idée qu'apprendre une langue étrangère demande du temps et beaucoup de travail. Le statut accordé aux « langues modernes »⁶ n'est pas le même que celui accordé aux autres matières. En effet, la seule matière, à l'école obligatoire, qui peut être abandonnée par l'élève et remplacée par l'étude de sa langue première (autre que le suédois), du suédois langue étrangère, de la langue des signes ou un renforcement en suédois ou en anglais est le français, l'allemand ou l'espagnol. Thorson et ses collègues (2003, p. 34) notent que ce système permet

⁵ Les autres matières à partager ce statut avec l'anglais sont, depuis 2011, les mathématiques, le suédois, l'histoire, les sciences sociales, les sciences de la religion et la matière intitulée sport et santé.

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

⁶ La matière « langues modernes » est une matière scolaire qui inclue différentes langues dont les plus étudiées sont l'espagnol, l'allemand et le français. L'enseignement de ces langues suit le même programme, sauf le chinois qui a un programme différent depuis 2014. (Source : Direction nationale des Etablissements scolaires)

aux élèves suédois d'éviter les difficultés et de se confronter à une matière exigeante en leur donnant la possibilité de « zapper » et d'intégrer des cours pour débutants qui ne leur permettront d'atteindre qu'un niveau de langue limité. Selon Cabau-Lampa (2007), le soutien du peuple suédois n'a pas été suffisant pour faire de la matière « langue moderne » une matière obligatoire à l'école, elle est donc aujourd'hui encore optionnelle.

Les programmes concernant les cours de langues étrangères ont été modifiés en 2011 lors d'une réforme scolaire importante où le système de notation a été changé. Aujourd'hui, le programme concernant les cours de « langues modernes » (français, allemand et espagnol) est le même. Depuis 2018, les élèves commencent l'apprentissage de leur deuxième langue étrangère au plus tard en sixième classe, c'est-à-dire à l'âge de 12 ans.

Le niveau de motivation pour apprendre une langue étrangère autre que l'anglais varie parmi les élèves. Le rapport publié par l'inspection scolaire suédoise (*Skolinspektion*) en 2010 met, entre autres, en cause la faible exposition des élèves à la langue cible due au fait de l'utilisation fréquente du suédois comme langue de communication en classe. Ce rapport, en écho à celui de Tholin et Lindquist (2009), observe également que certains professeurs de langues conseillent à leurs élèves de ne pas poursuivre leur cours de langues et de choisir à la place un cours de renforcement en anglais ou en suédois (SvEn). Certains élèves, selon eux, ont tôt la conviction qu'une langue étrangère autre que l'anglais n'est pas utile. Le fait que l'apprentissage de langues modernes soit facultatif les conforte dans leur opinion. (Direction nationale des Etablissements scolaires (*Skolverket*), 2011, p. 31).

Si le nombre d'élèves qui étudient une deuxième langue étrangère est relativement stable depuis les deux dernières décennies (autour de 80% à l'âge de 12 ou 13 ans et autour de 60% à la fin de l'école obligatoire, quatre ans plus tard), leur choix de langue a beaucoup évolué (Tholin, 2017). Si l'allemand était, selon Tholin, la langue la plus populaire auprès des élèves en 1996, choisie par environ 50% des élèves suédois, en 2018/19, parmi les élèves de 6^{ème}, 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème}, 18,4% apprennent le français, 23,5% l'allemand et 57,7% l'espagnol (*Skolverket*).

Concernant la motivation des élèves pour apprendre le français, il est intéressant de suivre l'évolution du pourcentage d'élèves qui apprennent le français en 9^{ème}

classe (c.à.d. la dernière classe de l'école obligatoire) entre 1998 et 2018 (voir tableau 1).

Tableau 1. Le pourcentage d'élèves de 9^{ème} qui apprennent une deuxième langue étrangère et ceux qui, parmi eux, ont choisi le français

%	1998	2002	2006	2010	2014	2018
Allemand, espagnol et français	76	77	78	79,7	81,8	83,4
Français	19	18	15	14	14	13,7

Les données du tableau témoignent d'une baisse faible et régulière du nombre d'élèves qui apprennent le français en 9^{ème} classe alors que la tendance semble montrer que le nombre d'élèves de 9^{ème} qui apprennent une deuxième langue étrangère croît légèrement et régulièrement, ce que constatent également Granfeldt et Ågren (sous presse). Leur analyse dévoile également une différence concernant l'apprentissage du français selon le type de commune. En effet, ils démontrent que le français est le plus souvent étudié dans les grandes villes et les communes proches des grandes villes. Dans les plus petites communes, 16% des élèves de 9^{ème} classe avaient choisi d'apprendre le français en 2000 et ils ne sont plus que 8% à le faire en 2018 (Granfeldt & Ågren, sous presse). Une autre façon de confirmer cette tendance négative pour l'apprentissage du français en Suède est d'observer le nombre de communes qui n'ont aucun élève qui apprend le français. Si, comme le constate Granfeldt et Ågren (sous presse), pratiquement aucune commune (parmi les 290 de l'échantillon) n'avait aucun élève apprenant le français en 2000, elles sont 14% (soit 41 communes) en 2018. Les auteurs de l'article précisent que la majorité de ces communes sont des petites communes.

2.3 L'enseignement des langues étrangères en Suède

Les cours de langues en Suède ont toujours été façonnés selon les besoins des apprenants. Au moyen-âge, le latin était enseigné dans le but de pouvoir déchiffrer les textes sacrés. Lorsqu'aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, de plus en plus d'apprenants, étrangers au clergé, ont eu besoin de connaissances linguistiques pour leurs voyages ou leurs commerces, d'autres cours de langues adaptés à ces nouveaux besoins ont été proposés (Auroux, 2000, chap. 17). Le français,

l'allemand et l'anglais se sont imposés dans les écoles suédoises (*läroverken*) au cours du XIX^{ème} siècle. Ces adaptations régulières de l'enseignement aux besoins de la société s'observent aujourd'hui encore.

De la même façon que le choix des langues enseignées, les méthodes d'enseignement et le contenu des cours ont suivi les évolutions de la société. L'étude de la langue comme système, fut, par exemple, rapidement rejointe par l'étude de thèmes culturels permettant aux apprenants de mieux découvrir et comprendre de nouvelles cultures (Cabau-Lampa, 1999). L'évolution rapide des relations et déplacements internationaux de nombreux Suédois au cours de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle a donné aux cours de langues une orientation de plus en plus « appliquée » (Allwood, 1981). Aujourd'hui, la fonction communicative des langues, moyen essentiel pour être capable de se comprendre entre communautés culturelles, est centrale dans les cours de langues : la langue n'est plus uniquement un objet d'étude mais un outil concret activement utilisé.

Le travail du Conseil de l'Europe illustre cette évolution. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), très présent dans les programmes (*kursplan*) suédois de 2011, lie clairement l'action d'apprendre une langue avec la possibilité de communiquer grâce à elle. Au travers de ce cadre, le conseil de l'Europe définit des niveaux de compétence permettant de mesurer les progrès linguistiques de l'apprenant. Son but est également de servir de référence commune pour l'élaboration de programmes, manuels scolaires, etc. dans les pays membres. Cet outil peut être considéré comme un premier pas vers une plus grande mobilité éducative et professionnelle au sein de l'Europe souhaitée par le Conseil de l'Europe lors de la Conférence de Lisbonne (Hingel & Kuzma, 2008).

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

La variation de popularité des langues, déjà évoquée plus haut, et la possibilité, depuis 2011, pour les communes de ne proposer que deux des trois langues étrangères (allemand, espagnol et français) a des incidences sur les postes et donc le travail des enseignants. Dans l'étude de Granfeldt, Sayehli et Ågren de 2019 sur le contexte d'apprentissage de la deuxième langue étrangère en Suède, 96,4% des 139 établissements suédois consultés proposent l'espagnol, 89,9% l'allemand et 85,6% le français. Granfeldt et ses collègues constatent également que la possibilité de choisir entre les trois langues n'est pas donnée de la même façon à tous les élèves suédois. En effet, si l'apprentissage de l'espagnol est proposé dans plus de 93% des 139 établissements de l'étude situés dans le sud, le centre et le nord de la Suède, l'apprentissage de l'allemand dans 93,5% dans les établissements du sud, 90% dans le centre et 84,8% dans le nord, le français est lui proposé dans 89,1% des établissements dans le sud, 93,3% dans le centre mais uniquement dans 66,7% des établissements dans le nord de la Suède. L'accès des élèves suédois à l'apprentissage du français dépend donc de leur lieu de résidence.

Un autre défi pour l'enseignement du français aujourd'hui (et certainement dans l'avenir si la situation ne change pas) est le recrutement d'un personnel qualifié. En effet, selon le magazine *Skolvärlden* de novembre 2018, la part des enseignants formés pour enseigner le français de moins de 30 ans en 2017-2018 était de 2%, alors que 31% des enseignants avaient plus de 60 ans et 58% plus de 50 ans. Ces chiffres sont à mettre en relation avec les statistiques du conseil des universités et des établissements de l'enseignement supérieur (UHR) qui, à l'automne 2018, faisaient état de 39 étudiants ayant choisi de suivre, comme premier choix, l'une des deux formations pour devenir enseignant de français dans les universités suédoises. Ces chiffres révèlent une situation préoccupante concernant la possibilité de former le personnel nécessaire pour proposer un enseignement de qualité sur tout le territoire suédois.

2.4 Le choix de devenir enseignant

Plusieurs études internationales et suédoises ont montré que les motivations et attitudes des futurs enseignants en commençant leurs études ont une influence non négligeable sur leur développement professionnel (Heinz, 2015, p. 259). Dans sa présentation des motivations d'étudiants issus de 23 pays (dispersés sur

cinq continents) pour devenir enseignants, Heinz utilise les trois catégories suivantes : les motivations intrinsèques, altruistes et extrinsèques. Les motivations intrinsèques font référence par exemple au plaisir d'enseigner, à la créativité offerte par l'enseignement ou l'intérêt pour la matière enseignée. Ce sont ces motivations qui influencent le plus, selon l'étude Heinz, le choix d'une carrière dans l'enseignement. Les étudiants aux motivations altruistes considèrent que l'enseignement a une forte valeur sociale et qu'enseigner est un métier important. Les étudiants souhaitent, toujours selon Heinz (2015, p. 266) contribuer à améliorer la société en travaillant avec des enfants ou adolescents. Elle note que ces motivations sont, au regard des résultats des études consultées, plus courantes chez les femmes que chez les hommes et chez les étudiants qui se destinent à enseigner aux plus jeunes plutôt qu'aux élèves plus âgés. La troisième catégorie – les motivations extrinsèques – concernent les aspects directement liés au métier d'enseignant comme le statut qu'il procure, le salaire obtenu, les vacances, la sécurité de l'emploi, etc. Certaines études font le constat que ces motivations sont celles qui influencent le moins les futurs enseignants mais Heinz cite Lortie (1975/2002) qui, lui, se demande si les enseignants ne minimisent pas l'importance de ces motivations en raison des attentes de la société d'enseignants qui choisiraient ce métier plutôt par passion ou dévouement (Heinz, 2015, p. 267). Les 41 études internationales qui forment le corpus de la chercheuse ont utilisé des méthodes de récolte de données différentes et incluent des cultures disparates, ce qui incite à une prudence concernant toute généralisation.

Concernant la situation en Suède, Flores et Niklasson ont publié en 2013 une étude sur les motivations et les attitudes de 157 étudiants suédois entre 20 et 32 ans sur leur choix de devenir enseignants (des petites classes aux classes secondaires). L'envie de travailler avec des enfants a été le facteur décisif pour 70% des étudiants. Viennent ensuite l'envie de contribuer à la société (48%), de développer des compétences en leadership (43%), de travailler avec des adolescents (42%), d'augmenter ses connaissances dans un domaine particulier (36%), de développer un intérêt pour certains sujets (35%), de travailler avec les plans de cours et les évaluations (32%) et de développer des relations sociales (29%). Elles remarquent également que la raison *je souhaite devenir enseignant* pour motiver l'inscription à la formation pour devenir enseignant n'arrive qu'en troisième position (46%) après *je souhaite travailler avec des enfants/adolescents* (66%) et *à cause des opportunités de travail* (54%). 73% des étudiants déclarent cependant avoir activement et consciemment choisi le métier

d'enseignant. Dans l'étude de Jungert, Alm et Thornberg (2014), les raisons du choix de devenir enseignant de 333 étudiants en Suède (premier semestre d'étude) ont été étudiées ainsi que le choix des étudiants d'abandonner les études. Les données de cette étude indiquent une dominance de motifs altruistes (par ex. l'envie de soutenir les élèves, de participer au développement de la société) et intrinsèques (par ex. l'intérêt pour la matière enseignée) parmi les futurs enseignants de l'échantillon. Les motifs extrinsèques dans la décision de devenir enseignant (par ex. des horaires et temps de travail avantageux, la sécurité de l'emploi) concernaient moins d'étudiants. L'étude permet également de constater l'existence d'un lien étroit entre les étudiants aux motifs altruistes et un comportement académique positif en dehors des salles de classes : ils travaillent, par exemple, plus profondément les textes à étudier et préparent mieux les cours. Ces futurs enseignants sont également ceux qui abandonnent le moins la formation. Ces résultats confirment d'autres études réalisées hors de Suède qui vont dans le même sens, comme les données de Watt et Richardson (2007, cité par Berger & D'Ascoli, 2011, p. 128) qui, en étudiant 258 étudiants en formation en Australie, constatent que *la perception de ses propres capacités à enseigner, la valeur intrinsèque du métier et de son utilité sociale sont positivement corrélées à la quantité d'efforts et de persistance envisagée, à l'envie de se perfectionner professionnellement, de prendre des responsabilités ainsi qu'à la satisfaction d'avoir choisi la carrière enseignante*. L'étude faite en France par Périer (2004) est également intéressante puisqu'elle observe les raisons qui ont poussé 955 enseignants français à choisir ce métier, leur rapport aux élèves et leur rapport à leur métier. Les données indiquent que les enseignants qui se disent satisfaits de leur choix de carrière car elle correspond à l'image initiale qu'ils en avaient et qui décrivent avoir un rapport positif aux élèves sont les enseignants qui ont choisi le métier par vocation (33% de l'échantillon avec une surreprésentation des enseignants en langues, mathématiques et sport) et pour éduquer (8%). Les enseignants qui ont choisi ce métier pour la discipline enseignée (18%) ou pour des motifs extrinsèques (41%) témoignent d'une satisfaction moindre ou décrivent travailler avec des élèves peu intéressés, passifs, indisciplinés (Périer, 2004, p. 84).

2.5 La formation des enseignants de français en Suède

En Suède, quatre diplômes d'enseignement existent : pour le cycle préscolaire (*förskolelärarexamen*), primaire (*grundskolelärarexamen*), l'enseignement disciplinaire (*ämneslärarexamen*) et professionnel (*yrkeslärarexamen*). Pour enseigner le français, le diplôme disciplinaire est obtenu entre quatre ans et demi et cinq ans et demi, selon la deuxième, voire la troisième matière choisie. Les étudiants qui souhaitent enseigner le français entre la 7^{ème} et 9^{ème} classe de l'école obligatoire (élèves entre 12 et 16 ans) étudient trois matières dont une principale qui sera étudiée plus profondément. Ceux qui vont enseigner dans le secondaire supérieur (élèves entre 16 et 19 ans) étudient deux matières dont une principale. Le nombre de combinaisons de matières est restreint. Les trois composantes de la formation des professeurs sont les connaissances des matières qui vont être enseignées, les stages pratiques en établissement et une formation en éducation (Klingbjier, 2010).

Depuis l'introduction de la formation des enseignants dans les instituts en 1977, la société suédoise s'est diversifiée socialement, culturellement et linguistiquement, ce qui constitue un défi pour l'École (Klingbjier, 2010, p. 102). La demande d'enseignants mieux et davantage formés pour être capables de contribuer au développement de leur profession augmente. Afin de permettre aux personnes qui ont déjà une expérience (comme par exemple une formation universitaire en lien avec la matière qui souhaite être enseignée ou une expérience professionnelle pertinente) de pouvoir devenir enseignant sans refaire toute la formation, une possibilité d'obtenir des crédits correspondant à ce qui a déjà été acquis, existe. Un des grands changements de la formation des enseignants ces dernières décennies est une académisation progressive de la formation. La formation est sous la responsabilité des universités depuis 1977 et des buts à atteindre plus précis ont été introduits en 1993 (Bejerot et al., 2018, p. 8). Le nombre d'enseignants faisant de la recherche est devenu un critère dans l'évaluation des formations des professeurs et les enseignants issus de l'école ont été de moins en moins employés pour enseigner dans ces formations au fil des dernières années. En 2001, la *metodik* (basée sur l'expérience professionnelle) a été remplacée par la *didaktik* (basée sur des résultats de recherche) et les aspects plus « pratiques » de la formation ont été transférés dans les écoles sous forme de stages (*verksamhetsförlagd utbildning*). Une autre évolution a été d'homogénéiser la

formation des enseignants de l'école obligatoire (jusqu'à 16 ans) et de l'école secondaire supérieure (jusqu'à 19 ans). La formation a mis la didactique des matières qui allaient être enseignées au second plan pour laisser plus de place aux aspects communs à tous les enseignants comme la prise en considération de l'élève (*elevomsorg*). Le point culminant de cette tendance est atteint en 2001, où une formation unique est proposée aux étudiants avec un tronc d'apprentissage commun pour tous les futurs enseignants (Bejerot et al., 2018, p. 10). Le champ d'action de l'enseignant s'est élargi et il leur est demandé de contribuer aux activités de l'école, de faire face aux changements sociaux et culturels et de prendre en charge les valeurs communes de la société. Les aspects spécifiques à la matière et ceux plus pratiques concernant le rôle d'enseignant ont été relayés au second plan. Selon ces chercheurs, les travaux sur ce que la formation des enseignants a appris aux étudiants sont peu nombreux et ils souhaitent également plus d'études sur l'effet de la formation sur l'évolution des connaissances des élèves (Bejerot et al., 2018, p. 11).

2.6 La situation des enseignants de français en Suède

Les enseignants actuellement en poste témoignent d'une situation hétérogène. Le rapport TALIS (OECD) de 2018, qui étudie le regard des directeurs/proviseurs et des enseignants sur l'école et leur situation professionnelle dans 48 pays, dévoile un corps enseignant et des responsables suédois positifs et satisfaits. En effet, l'étude montre que 60% du personnel enseignant suédois (toutes matières confondues) estiment parvenir à motiver les élèves en manque de motivation. Plus de 90% des enseignants (toutes matières confondues) se disent également satisfaits de leur métier, deux enseignants sur trois choisiraient le même métier s'ils devaient refaire ce choix et environ 80% d'entre eux considèrent que les avantages du métier surpassent clairement les inconvénients. Ce rapport confirme, selon les rédacteurs, les résultats obtenus par la Direction nationale des Établissements scolaires qui constatent que le système scolaire suédois fonctionne bien dans de nombreux domaines. Les résultats d'Erickson, Österberg et Bardel (2018) vont dans le même sens puisque 80% des 315 enseignants suédois de l'étude affirment qu'ils referaient le même choix professionnel si c'était à refaire. Une faiblesse mise à jour dans le rapport TALIS est cependant la difficulté croissante déjà évoquée de garantir un enseignement dispensé par un personnel qualifié. D'après les

données du syndicat des enseignants suédois *Läraryrbundet*, qui partage cette inquiétude, 64 communes manquaient en 2018 d'enseignants qualifiés en français, 50 en espagnol et 31 en allemand sur un total de 290 communes suédoises. Les données du rapport publié en 2016 par le syndicat enseignant *Lärarnas riksförbund* sur les enseignants de langues étrangères (sauf l'anglais) enseignées à l'école obligatoire et secondaire (*grundskolan* et *gymnasiet*) confirment la difficulté rencontrée pour le recrutement d'un personnel qualifié aujourd'hui et pour les années à venir : 16 étudiants se sont inscrits et ont été acceptés en 2015 pour la formation des enseignants en langues étrangères en Suède alors que 5700 enseignants devront être engagés entre 2015 et 2029 pour couvrir les besoins des écoles. Leur bilan général est également plus contrasté quant à la satisfaction des enseignants. Selon leurs données, 60% des enseignants interrogés (N=775, allemand 32%, espagnol 32%, français 31% et autre langue 5%) déclarent avoir pensé quitter l'enseignement durant les trois dernières années. Les raisons principales évoquées sont le salaire, la quantité de travail et l'absence de formation continue. Plus de la moitié des enseignants interrogés affirment ne pas avoir eu de formation continue en lien avec leur matière ou de formation dans un pays où la langue enseignée est parlée depuis cinq ans. 55% des enseignants à l'école obligatoire (*grundskolan*) et 68% des enseignants à l'école secondaire (*gymnasiet*) enseignent à des groupes d'élèves qui apprennent la langue étrangère à des niveaux différents (comme par exemple des débutants avec des élèves qui étudient le français depuis deux ans), ce qui complique l'enseignement, alourdit la charge de travail et influence les résultats des élèves. Ces résultats diffèrent de ceux d'Erickson, Österberg et Bardel (2018) dont seulement 10% des 315 enseignants participant à leur étude déclarent enseigner simultanément à des élèves qui suivent des cours de niveaux différents. Ces variances pourraient s'expliquer par une situation de travail hétérogène pour les enseignants de langues étrangères (autres que l'anglais) en Suède.

Si l'on regarde l'évolution de l'enseignement des langues au cours des dernières décennies, des changements ont eu lieu suite aux évolutions de la société. La généralisation de l'accès à des outils informatiques et numériques (ordinateurs portables individuels, téléphones ou tablettes) (également constatée dans l'étude d'Erickson, Österberg et Bardel, 2018) ont permis au monde d'entrer dans la classe de langues et d'individualiser plus facilement les contenus des cours en proposant aux élèves des contenus variés et disponibles tout le temps grâce aux plateformes numériques (Chapelle & Savro, 2017). Ces innovations ont facilité

une individualisation des demandes des élèves qui souvent sont demandeurs de contenus ludiques, disponibles en quelques clics (Lamb, 2017). Cette ouverture vers le monde s'accompagne d'un accès à un nombre considérable de ressources pédagogiques, authentiques ou non, ce qui est une source précieuse de matériel pédagogique mais peut être chronophage pour les enseignants. Un autre aspect qui peut influencer la satisfaction et les conditions de travail des enseignants est la possibilité de planifier, échanger et partager avec des collègues. Granfeldt, Sayeli et Ågren (2019) constatent que sur les 143 écoles consultées dans leur étude, le nombre moyen de postes en français par école est de 1,3 postes, ce qui indique un nombre important d'enseignants de français qui sont seuls à enseigner dans leur école. Le fait d'être seul à enseigner sa matière rend plus rares et difficiles les opportunités de collaboration avec des collègues de français. Les enseignants en langues de l'étude d'Erickson, Österberg et Bardel (2018, p. 10) évoquent certes une collaboration moindre avec les collègues enseignant la même langue mais évoquent une aide des autres collègues de langues étrangères, voire d'autres matières.

Cette partie consacrée à la présentation du contexte culturel et pédagogique des deux études a permis de rendre compte d'une situation hétérogène et dynamique qui a transformé, lors des dernières décennies, le cadre d'apprentissage pour les élèves et de travail pour les enseignants suédois. Cette thèse se trouve au croisement d'un certain nombre de ces évolutions où la prise en compte, par les enseignants, des compétences, des besoins et des souhaits individuels des élèves et de ce fait, du niveau de motivation, a pris de plus en plus de place dans le travail de préparation mais aussi dans le travail fait avec les élèves en salle de classe. La première étude, présentée dans le chapitre suivant, en est une première illustration.

Etude I

3 Introduction de l'étude I

Dans son livre *La motivation en contexte scolaire* publié en 1994, Viau amorce son sujet par les questions suivantes : Pourquoi, à l'école, certains élèves font-ils tout pour ne rien faire, alors que d'autres décident de s'engager à fond dans leurs études ? Pourquoi rechignent-ils à faire les activités qu'on leur propose, alors que d'autres y consacrent toute l'énergie nécessaire ? Pourquoi abandonnent-ils leurs activités à la moindre occasion, alors que d'autres persévèrent jusqu'au bout ? Ces interrogations, qui cernent les trois aspects fondamentaux du processus motivationnel - le choix de faire quelque chose, fournir des efforts pour y arriver et persévérer jusqu'à un certain résultat - ont guidé et guident encore les études sur le processus motivationnel en milieu scolaire (Alderman, 1999 ; Duguet & Morlaix, 2012 ; Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006). Si nous sommes aujourd'hui conscients du rôle positif que joue la motivation dans le processus d'apprentissage, nous savons également à quel point la salle de classe est un microcosme où interagissent les attentes, les croyances, les sentiments, les expériences des élèves et des enseignants dans lequel la motivation est un des aspects à gérer pour la réussite de l'apprentissage des élèves, ce qui rend son isolation difficile. Si les études de ces dernières décennies se sont intéressées de façon plus appuyée à « l'action de motiver » que par le passé (Dörnyei, 2001, p. 25), il reste tout de même de nombreux contextes motivationnels à étudier avant de pouvoir prétendre comprendre le processus motivationnel scolaire. Un de ces contextes est l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère (L3) dans le contexte scolaire suédois.

La Suède, comme cela a déjà été évoqué dans le premier chapitre, fait face à quelques défis concernant l'apprentissage d'autres langues étrangères que l'anglais. Le niveau acquis en anglais (L2) par les élèves de 15 ans en Suède est un des plus élevés en Europe (ESLC, Commission Européenne, 2012) alors que celui acquis en espagnol (la L3 apprise par le plus grand nombre d'élèves suédois) est bien plus faible que la moyenne européenne : là où 82% des élèves suédois

atteignaient le niveau B du CECR⁷ européen en anglais, seuls 4% des adolescents suédois atteignaient ce niveau en espagnol (ESLC, Commission Européenne, 2012). Le faible niveau des élèves risque de contribuer au nombre actuellement insuffisant d'étudiants qui souhaitent devenir enseignants en langues étrangères⁸, ce qui pose et posera un problème pour le recrutement d'enseignants de langues qualifiés, déjà difficile aujourd'hui.

Pourquoi des élèves ayant la capacité intellectuelle de réussir décident d'abandonner leur apprentissage du français ? Pourquoi ne parvenons-nous pas toujours, en tant qu'enseignants, à leur donner l'envie de persévérer ? Alastair Henry nous apporte dans sa thèse *L3 Motivation* (Henry, 2012) quelques éléments intéressants. Il démontre, par exemple, que les élèves ont, au début de l'apprentissage d'une L3 à 12 ans, une motivation plus importante pour cette nouvelle langue que pour poursuivre leur apprentissage de l'anglais. Il observe par contre que, déjà un an plus tard, la motivation pour continuer à apprendre cette L3 chute de façon importante, dépassée alors largement par la motivation pour l'anglais, langue omniprésente dans le quotidien des jeunes Suédois aujourd'hui. En effet, les adolescents suédois peuvent, en moyenne, passer jusqu'à 18 heures par semaine de leur temps libre autour d'activités en anglais (Internet, films ou séries, jeux vidéo, magazines, livres, etc.) (Sundqvist, 2009). Ceci mène à un niveau général élevé en compréhension et production orale et écrite en anglais⁹, un niveau cependant parfois surévalué (Hyltenstam, 2004).

Ce temps important passé sur des médias (films, jeux-vidéos, blogs, etc.) en langue anglaise n'a pas qu'un effet linguistique. Ce contact régulier avec les médias anglophones rend les utilisateurs conscients de l'utilisation concrète qu'ils peuvent avoir de l'anglais maintenant mais également d'imaginer les utilisations variées envisageables dans l'avenir. Le travail de Dörnyei et de son équipe a, ces dernières

⁷ CECR est le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. (Conseil de l'Europe (2001), Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Didier.)

⁸ Selon le rapport publié par le syndicat *Lärarnas Riksförbund (Kan bara de bästa studenterna bli bra lärare?*, 2014), le français (et l'allemand) sont les deux matières les moins demandées nationalement par les enseignants qui souhaitent enseigner aux jeunes enfants et font partie des sept matières les moins choisies (avec l'italien, le latin, la psykologi, la technique et la danse) par les étudiants qui souhaitent enseigner aux élèves plus âgés.

⁹ La Suède a obtenu les meilleurs résultats concernant les compétences réceptives (compréhension écrite et orale) en anglais langue étrangère lors de l'Etude européenne sur les compétences en langues (ESLC) en 2011.

décennies, mis en valeur l'importance de la *visualisation*¹⁰ de l'apprenant comme utilisateur de la langue comme facteur motivationnel (Al-Shehri, 2009 ; Dörnyei, 2009 ; Magid & Chan, 2012 ; Muir & Dörnyei, 2013 pour ne citer que quelques exemples). Pour Dörnyei, la visualisation est un but personnel que l'apprenant a fait sien en y ajoutant la réalité de l'expérience du but¹¹. (Ce concept est développé dans la partie 3.2)

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

Certaines recherches ont été menées sur la visualisation de l'apprenant de L2. Elles ont pratiquement toutes été faites au niveau universitaire, sur l'apprentissage de la langue anglaise et un grand nombre d'entre elles se sont déroulées dans un contexte sociétal asiatique (Magid & Chan, 2012 ; Ryan, 2009 ; Sampson, 2012 ; Ueki & Takeuchi, 2013, entre autres). Il est donc nécessaire d'élargir le domaine de recherche à d'autres langues que l'anglais. Il est également intéressant de compléter ces recherches, pour la majorité basée sur des analyses de questionnaires à questions fermées, parfois suivies d'entretiens, par une étude interventionniste. Stimuler, grâce à des exercices pédagogiques, une visualisation de soi en tant qu'utilisateur d'une langue étrangère sur un groupe d'adolescents dans un contexte suédois, c'est ce que cette première étude se propose de faire.

¹⁰ Dans ce texte, le terme de *visualisation* sera utilisé selon la définition suivante : « Action de se représenter mentalement une image visuelle qui n'est pas présente. » (Trésor de la Langue Française)

¹¹ *The sensory experience of a future goal state, or in other words, a personalized goal that the learner has made his/her own by adding to it the imagined reality of the goal experience.* (Dörnyei & Chan, 2013: 454-455)

3.1.1 But de l'étude I

L'objectif de la première étude est d'étudier l'effet de l'utilisation en classe d'activités qui aident les élèves à s'imaginer utilisateurs du français dans l'avenir sur le niveau de motivation des élèves pour obtenir un niveau plus élevé en français. Trois activités pédagogiques ont été proposées à des élèves de 15 ans dans le but de les aider à (mieux) *se visualiser* en tant qu'utilisateurs de français dans leurs projets personnels. Les activités ont été proposées à deux classes d'élèves alors qu'une classe-contrôle n'a pas travaillé avec ces activités. Une question est au centre de cette étude : s'imaginer utiliser le français dans l'avenir est-il un moteur motivationnel permettant aux élèves de poursuivre leurs études de langues en restant motivés ?

L'étude s'inscrit dans un contexte international où de nombreux pays réfléchissent à l'avenir de l'apprentissage des langues étrangères, à comment accompagner les élèves et stimuler leur envie d'apprendre.¹²

3.1.2 Plan de l'étude I

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

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

Le **troisième chapitre** (*Résultats*) présente le travail d'analyse ainsi que les résultats de l'étude.

Le **quatrième chapitre** (*Discussion*) nous permet de rappeler le but de la première étude, d'en discuter les résultats principaux, ses implications et ses limites.

Un texte transitoire guide, finalement, le lecteur de l'étude 1 vers l'étude 2.

¹² <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages-for-the-future-report.pdf>
<http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes-etrangeres-comment-mieux-accompagner-les-eleves/>

3.2 Cadre théorique

Cette partie théorique situe l'étude par rapport aux travaux de recherche concernant la motivation et l'acquisition d'une langue étrangère.

3.2.1 La motivation : un concept qui suit son époque

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

Cette partie suit une évolution chronologique en présentant tout d'abord la théorie socio-éducative de Gardner, Lambert et leur équipe (1972, 1977) dont les résultats vont dominer les travaux en recherche motivationnelle concernant les langues étrangères pendant un demi-siècle. Seront ensuite évoquées les recherches en psychologie menées par Higgins et ses collègues Markus et Nurius dans les années 70 sur le rôle motivationnel de notre imaginaire. La partie se clôt sur le système proposé Dörnyei et appelé L2 Motivational Self System qui lie la théorie socio-éducative aux recherches en psychologie sur le concept de soi. Ce système est à la base d'études de chercheurs comme Ryan (2011) et Henry (2012) qui ont inspiré ce travail.

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

Les travaux des chercheurs canadiens Gardner et Lambert dans les années 60-70 (1959, 1972) mettent en valeur un chaînon manquant dans l'analyse de l'apprentissage réussi d'une langue étrangère. En effet, les travaux scientifiques de l'époque établissent une relation très étroite entre la réussite de l'apprentissage

d'une langue et la capacité naturelle de l'apprenant à apprendre, appelée aptitude linguistique (John Carroll, 1965).

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

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

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

Si certaines personnes étaient, selon Gardner, plutôt d'orientation intégrative, il est nécessaire également de prendre en compte l'orientation instrumentale

(appelée également extrinsèque) des apprenants chez qui les avantages concrets, souvent financiers (carrière, salaire, etc.) motivent à apprendre une langue étrangère.

Gardner et Lambert distinguent la motivation d'apprendre une langue étrangère d'autres motivations puisque celle-ci demande à l'apprenant, non seulement d'acquérir des connaissances sur la langue étudiée mais aussi de s'impliquer dans un processus d'identification vers la (les) culture(s) cible(s). Selon eux, les apprenants de Français Langue Etrangère (FLE) au Canada auront plus de chance de réussir leur apprentissage s'ils ont envie de se rapprocher ou de mieux découvrir la communauté francophone canadienne (intégrativité) ou bien s'ils savent que la maîtrise du français va leur donner des opportunités de trouver un travail, des amis, augmenter leur salaire, etc. (instrumentalité). La construction de leur questionnaire psychométrique Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) va permettre de mesurer les variables de ce modèle socio-éducatif qui va régner sur la recherche motivationnelle pendant pratiquement un demi-siècle. Pourtant, l'effacement progressif du rôle cloisonneur des frontières, l'évolution des technologies, la banalisation des voyages et des séjours professionnels ou privés, dans un pays étranger vont bousculer les choses. Ces évolutions vont inciter certains chercheurs (Au, 1988 ; Dörnyei, 1994 ; Oxford & Shearin, 1994) à remettre en cause une certaine rigidité du modèle et à souligner une difficulté de plus en plus grande, surtout pour les langues internationales comme l'anglais, de définir précisément ce que serait la « communauté cible » avec laquelle s'identifier ainsi que de cloisonner toute motivation entre ce qui serait intégratif ou instrumental. Le nombre croissant de personnes qui apprennent l'anglais sans projet précis d'émigration ou d'intégration vers une communauté précise souligne une étroitesse du concept d'intégrativité, concept clé du travail de Gardner et l'intérêt de retravailler la théorie afin qu'elle corresponde à ce monde en évolution constante.

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

Le concept de soi est une structure mentale qui coordonne les différentes perceptions qu'une personne a d'elle-même (Markus, 1986). Pour certains chercheurs en psychologie, le soi est caractérisé par un ensemble hiérarchique avec un soi *global* et des *sous-structures* qui le composent, alors que pour d'autres (Markus), le soi n'a pas de structure hiérarchique mais *est conçu comme un réseau*

de représentations activées dès lors que l'information est pertinente pour la personne (Lefer, 2012, p. 12). Cette dernière conception du soi renvoie à une perspective dynamique. Le concept de soi scolaire d'un élève serait, par exemple, lié aux différentes impressions que l'élève a pu recevoir à propos de ses performances scolaires individuelles mais aucunement figé, il évoluerait au fil de nouvelles expériences faites par l'élève.

Le travail sur les sois possibles (*possible selves*) de Markus et Nurius (1986) va avoir un impact important sur la recherche motivationnelle. Les sois différents représentent l'idée que l'individu a de ce qu'il pourrait devenir (*future self*), ce qu'il aimerait devenir (*ideal self*) mais aussi ce qu'il est obligé de devenir (*ought to self*) (influence des traditions, de la société, de la famille, des amis, etc.). Les sois possibles encadrent donc tout processus de dynamique actionnelle : son origine, sa raison d'être et son aboutissement. A ce titre, ils forment un lien direct entre le concept du soi et la motivation ; le concept du soi fonctionnant comme un régulateur du comportement de l'individu (Markus & Nurius, 1986, p. 955). En effet, *la prise en compte du futur, de l'avenir, des projets ou du potentiel, par la personne elle-même, agit comme un motivateur vers lequel elle va tendre, si les sois possibles concernent les espoirs, ou un inhibiteur du comportement, si les sois possibles renvoient aux peurs* (Lefer, 2012, p. 13).

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

Les chercheurs se demandent également si l'effet de scénarios construits consciemment (action externe) peut être similaire à celui d'une expérience vécue réellement et font référence aux travaux de Kahneman et Tversky en 1982 (Markus & Nurius, 1986, p. 963). Le fait d'imaginer de façon détaillée et vivante une discussion avec un proche a-t-elle le même effet que si elle s'était déroulée en réalité ? Ceci sous-entendrait une possibilité d'intervention et de manipulation externe des « sois » (par les proches, un professeur, un médecin, etc.), même s'il est important de garder en mémoire que les sois sont très variables et influencés par le contexte du moment. Markus et Nurius illustrent cette idée avec l'exemple

suivant : un individu, qui en thérapie, aura une vision très précise d'un de ses « sois possibles » et saura exactement ce qui est attendu de lui/elle pour que le soi du moment présent aille dans le sens de ce soi dans l'avenir, peut, une fois revenu dans un contexte quotidien, rencontrer des difficultés à agir dans cette voie. Ceci souligne la fragilité et la sensibilité des « sois possibles » mais aussi leur flexibilité.

L'étude menée par Norman et Aron (2003) s'intéresse, elle, aux facteurs qui influencent la corrélation entre les sois possibles et la motivation pour les atteindre. Leurs résultats montrent que plus le niveau de disponibilité, d'accessibilité et de contrôle perçu du soi possible est élevé, plus le niveau de motivation pour l'atteindre sera important. C'est donc le niveau de disponibilité (la facilité avec laquelle nous pouvons nous représenter le résultat final), d'accessibilité (la facilité avec laquelle nos connaissances mémorisées jaillissent dans notre conscience) et du contrôle perçu (le niveau de certitude d'un individu concernant l'influence de son comportement sur le résultat souhaité) qui va modifier notre niveau de motivation pour atteindre nos sois possibles. Un élève qui apprend le français avec une image très claire, présente, détaillée et crédible de ce qu'elle/il en fera dans l'avenir, aurait donc un niveau de motivation plus important que l'élève qui suit simplement un cours, sans vraiment avoir réellement réfléchi à un intérêt personnel.

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

soi idéal (pour plus de détails sur les variations des influences externes, voir la théorie de la détermination des sois de Deci et Ryan, 2000, 2010).

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

Le rôle de la visualisation dans le processus motivationnel

La visualisation, définie comme le fait de se représenter mentalement une image visuelle qui n'est pas présente¹³, a récemment pris une place de plus en plus conséquente dans les recherches effectuées autour de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce processus est utilisé dans d'autres domaines comme la psychologie (Beaulieu, 2005) ou le sport (Le Deuff, 2002) mais n'avait, jusqu'à présent, pas été lié à l'apprentissage des langues étrangères.

Nous savons que la vision que nous avons de nous-même motive notre comportement présent : nous faisons des efforts pour que nos ambitions deviennent réalité et pour éviter de devenir ce que nous ne voulons pas être (Markus & Nurius, 1986). Ce processus est donc totalement personnel à chaque individu et plus l'image de ce que nous souhaitons devenir et ne pas devenir est claire, détaillée et développée, plus la motivation sera importante. En effet, ces visions, que l'on a de soi dans l'avenir, sont une réalité pour l'individu qui peut « voir » et « ressentir » les choses comme si la situation était réelle. Le cerveau ne ferait donc pas la différence entre un événement qui a vraiment lieu et la vision détaillée d'une scène similaire imaginée (Dörnyei & Kubanyiova, 2014). Les implications motivationnelles positives de ce processus sont multiples pour l'apprenant : la vision peut aider à donner un sens à la matière étudiée, aider l'apprenant à garder une certaine distance avec une situation d'échec et utiliser le feedback reçu (positif ou négatif) plus efficacement ainsi qu'à mieux comprendre celui que l'on est aujourd'hui, en relation avec celui que l'on souhaite être demain (Day et al., 1992, p. 185). Un apprenant, selon les auteurs, qui a une vision très précise de ce qu'il aimerait devenir, pourra plus facilement définir le chemin à

¹³ La définition est donnée par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Consulté le 21 octobre 2019, sur <https://www.cnrtl.fr/definition/>

parcourir, les étapes à franchir et à mieux évaluer les progrès déjà faits avant d'y arriver (2013, p. 186).

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

Le soi idéal et la visualisation à l'adolescence

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

famille, ses professeurs, ses lectures, etc.) joue donc un rôle décisif sur la direction que prendront ses sois idéaux.

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

Le *soi idéal* est bien plus une représentation dynamique de l'avenir désiré qu'un but statique perfectionné. Il est donc normal que ces sois idéaux évoluent au fil des expériences et des rencontres de l'adolescent. Même si les sois idéaux se stabilisent au fil des années et seront en général plus stables et détaillés chez un adolescent de 17 ans que chez un jeune entrant à peine dans l'adolescence, il est important de bien prendre en compte cette fluctuation.

Dörnyei : Le système motivationnel du soi L2 (L2 Motivational Self System)

Il est établi, au début des années 90, que nos représentations mentales, qu'elles soient du monde ou de nous-même, jouent un rôle certain dans le processus motivationnel. Il est également devenu évident pour certains chercheurs que la théorie socio-éducative de Gardner et son équipe est trop étroite pour expliquer la motivation alors que l'apprenant n'envisage pas d'utiliser la langue dans un contexte professionnel ou d'intégrer une communauté linguistique

(Fortin, 2011). La tentative de Z. Dörnyei de théoriser ultérieurement le concept de motivation en s'appuyant, d'une part sur les travaux de Gardner et son équipe et d'autre part en intégrant les travaux concernant les sois possibles et les représentations mentales en psychologie, a été accueillie avec enthousiasme (Dörnyei & Ushioda, 2009). La grande majorité de ces études utilise cependant des instruments de mesure quantitatifs (questionnaires à questions fermées), ce qui a été remis en question par d'autres chercheurs (Ushioda, 2009).

Les résultats obtenus par Dörnyei, Csizér et Németh en 2006 concernant la motivation d'élèves hongrois à étudier des langues étrangères (l'anglais, l'allemand, le russe, le français et l'italien) furent l'élément déclencheur qui ouvrira une nouvelle voie à la recherche motivationnelle en L2. En effet, les résultats de l'étude (2006) montrent que ce que Gardner appelle « intégrativité » est la variable la plus forte, c'est à dire celle qui va stimuler le plus l'apprentissage d'une langue étrangère, suivie de la variable attitude de l'apprenant envers la communauté cible puis de la variable instrumentalité. Ces résultats se vérifient également lorsque les variables sont analysées pour chaque langue séparément (Dörnyei, 2009, p. 26), ce qui témoigne de résultats constants. Cependant, ils ne correspondent pas à la logique du modèle de Gardner puisque ces élèves hongrois n'ont pas de projet « intégratif » selon la définition de Gardner : Ils n'ont pas le projet immédiat de migrer dans un pays où la langue apprise est celle parlée par les habitants ou d'intégrer une communauté de personnes où la maîtrise de la langue cible en serait un facteur important d'adhésion. Ce constat a poussé Dörnyei et ses collègues à chercher une interprétation et explication différente du modèle gardnerien.

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

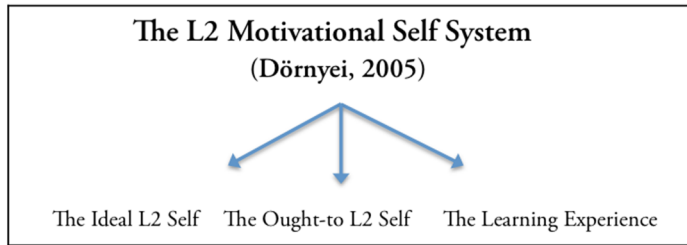


Figure 1. Le système motivationnel des sois en L2

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

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

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

Ces deux concepts sont les deux pièces centrales du système motivationnel de Dörnyei. Un troisième aspect complète le modèle ; le *L2 Learning Experience* (le contexte d'apprentissage de la langue étrangère) qui réunit les effets motivationnels du contexte d'apprentissage. Cela inclut l'effet sur la motivation que peuvent, par exemple, avoir les professeurs, le contenu des cours, les camarades ou les activités proposées. En analysant la motivation de l'apprenant à l'aide de ces trois perspectives, les études ont montré qu'il était maintenant possible de proposer de nouvelles analyses de la motivation en L2 et donc de mieux comprendre ce phénomène dynamique à multiples facettes.

Les différentes études réalisées ces dernières années ont permis à Dörnyei de cerner les facteurs nécessaires à une évolution optimale du *soi idéal* lié à une langue étrangère (Dörnyei, 2014a, p. 9-10).

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

- L'apprenant possède une image de soi-même en tant qu'utilisateur de cette L2 dans l'avenir « activée »
- L'image du *soi idéal* lié à la L2 soit suffisamment différente de celle du *soi actuel* (current self) afin que des efforts soient fournis et qu'une motivation naisse
- L'image du *soi idéal lié à la L2* soit détaillée et vivante pour l'apprenant
- L'image du *soi idéal lié à la L2* soit considérée comme plausible et réaliste par l'apprenant
- Le fait que cette image du *soi idéal lié à la L2* soit atteinte et ne soit pas une évidence mais demande un effort de la part de l'apprenant
- L'image du *soi idéal lié à la L2* n'aille pas trop fortement contre les attentes des proches de l'apprenant (famille, amis, etc.)
- L'image du *soi idéal lié à la L2* soit régulièrement stimulée et rappelée à l'apprenant
- Le but soit accompagné de stratégies efficaces d'apprentissage
- L'image du *soi idéal lié à la L2* soit contrebalancée par une image des risques ou inconvénients encourus en cas de non-réalisation de l'image

Cependant, Dörnyei insiste sur le fait que, même si l'apprenant possède un *soi idéal lié à la langue cible* concret et détaillé, cela ne garantit pas une motivation stable et durable. La motivation reste un processus dynamique et flexible influencé par divers facteurs cognitifs et émotionnels. Afin de favoriser une motivation à long terme, il est, selon lui, important de respecter, lors de l'apprentissage, un processus en six phases interdépendantes (Dörnyei, 2014c, p. 525). Après avoir stimulé la vision de soi en tant qu'utilisateur futur de la langue cible (*creating the vision* (1)), il est important de la conforter afin de rendre cette vision plus détaillée

et plus réelle à l'apprenant (*strengthening the vision* (2)). Ensuite, il va falloir la confirmer en faisant prendre conscience à l'apprenant de la plausibilité de l'image (*substantiating the vision* (3)). Une visualisation trop éloignée du possible pour un apprenant aurait, comme nous l'avons vu plus tôt dans le texte, un effet démotivant. L'étape suivante va être d'opérationnaliser la visualisation, c'est à dire de mettre en place un ensemble de stratégies qui va permettre à l'apprenant d'atteindre son but (*operationalizing the vision* (4)). Finalement, deux mécanismes vont affiner ce processus : une stimulation régulière de la visualisation afin que l'apprenant puisse profiter de son effet stimulateur et motivationnel (*keeping the vision alive* (5)) et compenser cette stimulation avec une prise de conscience des effets négatifs d'une non-réalisation de la visualisation (*counterbalancing the vision* (6)). Ces six phases ne doivent pas être considérées comme un processus isolé et unique mais plutôt comme un processus régulier, mêlé aux activités individuelles et de groupes proposées lors de l'apprentissage de la langue. Ce processus peut être enclenché par différents acteurs : l'enseignant(e), les parents ou un proche de l'apprenant, l'apprenant lui-même, etc.

3.2.2 La motivation et la didactique des langues

L'école est un domaine où le concept de motivation est très présent. La motivation est citée comme étant en partie responsable de phénomènes tout aussi variés que le comportement des élèves (Viau, 1996) ou leurs résultats aux examens (Blanchard et al., 2013 ; Eklöf, 2010). Dörnyei (2014c, p. 523) cite la motivation comme arrivant en deuxième place des difficultés rencontrées par les professeurs en classe. Sa fréquente utilisation témoigne de la popularité du concept qui, sous un terme unique, décrit cependant une réalité très disparate. L'importance du contexte dans le processus motivationnel a guidé les chercheurs qui souhaitent mieux cerner le rôle de la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'inquiétude de certains pays de voir l'apprentissage de langues étrangères, autres que l'anglais, reculer, a certainement permis aux travaux récents sur la motivation de bénéficier d'une écoute particulièrement attentive. L'accueil réservé à la recherche d'Alastair Henry (2012) sur la motivation des élèves suédois à apprendre

une autre langue étrangère que l'anglais, en est une claire illustration, comme le démontrent les liens ci-dessous¹⁴.

La présence de la langue anglaise dans la vie scolaire et privée des Suédois est telle qu'elle a aujourd'hui le statut d'une langue seconde. C'est dans ce contexte linguistique qu'Henry (2012) a étudié la motivation des élèves suédois à apprendre une deuxième langue étrangère (L3) après avoir appris l'anglais (L2). Dans les deux premières études, il a analysé l'évolution motivationnelle de jeunes Suédois entre 10 et 16 ans concernant leur L2 (l'anglais) et L3 (l'allemand, l'espagnol, le français ou le langage des signes) à l'aide d'un questionnaire. Sur les 532 élèves qui ont participé à la première étude, 245 étaient des filles et 287 des garçons, ce qui a permis à Henry d'également prendre en compte dans l'étude la variable *sexe des élèves*.

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

Dans les deux autres études, Henry analyse d'abord, à l'aide d'un questionnaire distribué à 169 élèves, l'impact du *soi idéal lié à l'anglais* (L2) sur celui lié à l'autre langue étrangère apprise par ces élèves (L3) pour finalement, grâce à des entretiens

¹⁴ <http://www.lararnasnyheter.se/alfa/2012/11/15/spannande-forskning-sprak-motivation>
<http://cup.linguistlist.org/journals/2013-christopher-l-brumfit-award-prize-runner-up-announced/>

individuels avec 18 élèves, étudier les stratégies utilisées ou non pour gérer les « interférences » que les sois liés aux langues étrangères peuvent avoir entre eux. Ses résultats indiquent que le *soi idéal concernant la L2* (anglais) des élèves peut « étouffer » le *soi idéal concernant la L3*. Un apprenant qui, lors de son apprentissage de la L3, fait régulièrement référence à l'anglais en ne voyant que des avantages à son apprentissage, contrairement à la L3 apprise, aura un faible niveau de motivation pour cette L3 (Henry, 2010). Ces résultats vont dans le sens de l'hypothèse de Csizér et Dörnyei (2005) qui parlent de compétition entre les langues lorsque l'attitude positive des apprenants envers une langue peut atténuer les possibilités d'une attitude aussi positive envers une autre.

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

Etudes interventionnelles liées au soi idéal et à la visualisation

Des travaux récents comme ceux de Magid et Chan (2012) ou Hadfield et Dörnyei (2013) ouvrent la voie à des interventions auprès d'apprenants en étudiant les possibilités didactiques de faire évoluer le *soi idéal lié aux langues étrangères* des apprenants à l'aide de leur imaginaire.

L'équipe d'Oyserman (Oyserman & Fryberg, 2006, Lee & Oyserman, 2009) a travaillé sur l'utilisation, dans le domaine de la santé, de la visualisation pour

atteindre des objectifs concrets. Hadfield et Dörnyei (2013) poursuivent ce travail en proposant des activités pédagogiques liées à la visualisation adaptées cette fois à l'apprentissage d'une langue étrangère. Leur but n'est pas uniquement d'aider les professeurs à motiver leurs élèves mais également d'aider les élèves à contrôler et entretenir cette motivation. Ils illustrent, par exemple, la nécessité de rendre conscient le *soi idéal* de l'apprenant en proposant une activité où l'apprenant (niveau intermédiaire et plus) doit réfléchir, en utilisant la langue cible, sur ce qu'un portrait peint dans plusieurs années par un artiste pourrait exprimer ou dévoiler d'elle/de lui : quel âge, quel endroit, quelles expressions, quels vêtements, quels sentiments, quelles expériences, etc. seraient choisis par l'élève et pourquoi (Hadfield & Dörnyei, 2013, p. 37). Ce point de départ dans l'élaboration d'un *soi idéal* permet à l'apprenant de se projeter dans un avenir souhaité et de développer un imaginaire détaillé qui devrait stimuler sa motivation à faire ce qui est nécessaire pour faire de ce *soi idéal* une réalité (Hadfield & Dörnyei, 2013, pp. 53-54).

Magid et Chan (2012) ont testé durant quatre mois l'effet de deux programmes d'activités sur le *soi idéal* lié à l'anglais d'étudiants chinois. Les programmes étaient composés de quatre workshops portant sur la langue anglaise, les cultures occidentales et les carrières professionnelles envisagées par les apprenants. Les deux groupes étudiés se trouvaient l'un en Angleterre (n = 31) et l'autre à Hong Kong (n = 80). Le programme en Angleterre était inspiré du travail d'Oyserman et avait pour but de stimuler l'habileté des étudiants à s'imaginer devenir des adultes qui ont réussi et d'établir un lien concret entre cette vision et leur travail actuel à l'université. Le programme à Hong Kong était basé, lui, sur les travaux de Hock et avait pour but de faire mener aux étudiants une réflexion sur leur avenir et leurs buts personnels. Leurs résultats montrent que les activités proposées aux deux groupes d'étudiants ont tout d'abord permis de renforcer leur *soi idéal lié à l'anglais* (c'est à dire que l'image qu'ils ont développée est devenue plus détaillée, plus précise qu'avant). Les programmes ont également eu un effet positif sur la motivation des étudiants à apprendre l'anglais ainsi que sur leur assurance à l'utiliser. Ces programmes ont également permis aux étudiants de préciser leurs objectifs concernant l'utilisation future de l'anglais (Magid & Chan, 2012).

Comme le souligne Dörnyei et Chan (2013), ces résultats impliquent que le degré d'amplitude possible de la motivation de l'apprenant dépend en partie de sa capacité générale à se créer un imaginaire détaillé. Les études ci-dessous rendent

compte d'interventions pédagogiques possibles aidant les apprenants à développer un lien (imaginaire ou pas) entre leur quotidien d'apprenant, les utilisateurs et les cultures de la langue étudiée ainsi que la langue elle-même.

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

Les études de Lee (2004) et Wu, Yen & Marek (2011) démontrent que le fait d'engager les apprenants dans des situations communicatives authentiques a un effet motivationnel positif sur les apprenants. Consolider l'image positive des apprenants en tant qu'utilisateur de la langue cible rend plus consciente l'idée de continuer à le faire dans l'avenir. Leur *soi idéal* devient de ce fait plus concret, ce qui est une étape essentielle pour l'obtention de résultats motivationnels positifs (Dörnyei & Kubanyiova, 2014, p. 13). Lee (2004) étudie l'effet obtenu par un semestre d'échanges (chats écrits) sur une plateforme virtuelle entre des étudiants américains en espagnol (n = 13) et des professeurs d'espagnol natifs résidant aux Etats-Unis (n = 13). Ses résultats soulignent l'effet positif provoqué par l'authenticité ressentie par les apprenants lors des chats. L'importance de la pertinence des sujets de discussion est également évoquée comme élément motivationnel.

Wu, Yen & Marek (2011) ont demandé à 227 étudiants taiwanais en anglais de rencontrer cinq fois durant leur année universitaire, par le biais de la vidéo-conférence, un chercheur américain ayant l'anglais comme langue maternelle. La session commençait par une présentation préparée par le chercheur qui était ensuite discutée avec les étudiants. Les résultats de l'étude confortent ceux de Lee

puisque ces échanges authentiques avec un anglophone natif ont eu pour effet une augmentation du niveau de motivation, de confiance en soi et de langue des étudiants.

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

Si ces études indiquent que l'authenticité du matériel pédagogique et des tâches proposées joue bien un rôle important dans la motivation des apprenants, il est pertinent de se demander si son impact varie selon le niveau linguistique des apprenants. L'étude menée par Jauregi, de Graaff, van den Berg et Kriz (2012) a permis à 35 étudiants en néerlandais de République tchèque de rencontrer virtuellement 36 étudiants de master ayant le néerlandais comme langue maternelle une fois par semaine durant 10 semaines afin de discuter de sujets élaborés par les étudiants néerlandais. Le but de l'étude était de constater l'effet provoqué par cet échange interculturel sur la motivation des étudiants de néerlandais langue étrangère. Leurs résultats démontrent que ce sont les apprenants dont le niveau de néerlandais était le moins avancé qui ont profité

motivationnellement le plus de cet échange avec des natifs. Cependant, il est important de souligner que les étudiants ayant un niveau plus avancé avaient déjà participé à ce genre d'activité, même si leur partenaire était nouveau. Ceci illustre le besoin d'études interventionnelles afin de donner à la recherche motivationnelle des réponses plus riches et nuancées.

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

3.2.3 Bilan : le socle de l'étude

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

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

Notre étude repose également sur les résultats scientifiques suivants :

- Le *soi idéal lié aux langues étrangères* est la variable qui semble avoir le plus d'effet sur la motivation à apprendre une langue.
- L'apprentissage simultané de deux langues étrangères peut créer une compétition entre les *sois idéaux* liés à ces deux langues.
- L'anglais peut avoir une influence négative sur la motivation des élèves suédois à apprendre une L3.
- Le *soi idéal lié à une langue étrangère* peut être stimulé grâce à des activités qui agissent sur l'imaginaire de l'apprenant.
- L'authenticité du matériel pédagogique utilisé avec les apprenants a un effet positif sur leur motivation.
- Un *soi idéal lié à une langue étrangère* fort corrèle avec les *efforts envisagés* durant l'apprentissage de cette langue et la poursuite de l'apprentissage de cette langue.
- La collection de données quantitatives et qualitatives lors d'études sur la motivation permet une étude plus précise et plus complète de son évolution hautement individuelle et dynamique.

3.2.4 Le but de l'étude I et les questions de recherche

Le but de cette étude est, en s'appuyant sur le socle théorique, d'observer l'effet de trois activités pédagogiques sur le *soi idéal lié au français* ainsi que sur les *efforts envisagés* d'élèves suédois de 15 ans qui apprennent le français comme langue étrangère.

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

Question 1 : Quel(s) effet(s) les activités pédagogiques proposées en classe de français produisent-elles sur le *soi idéal lié au français* et les *efforts envisagés* des élèves ?

Question 2 : L'effet des activités sur le *soi idéal lié au français* et sur les *efforts envisagés* des élèves varie t-il selon le niveau de *soi idéal lié au français* des apprenants ?

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

Maintenant que le cadre théorique et les questions de recherche sont posés, le chapitre suivant introduit le cadre méthodologique de cette étude.

3.3 Cadre méthodologique

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

Le tableau 2 se propose de donner au lecteur une vue d'ensemble du design de l'étude pour faciliter la compréhension des différents aspects méthodologiques présentés dans cette partie. Le design de l'étude, qui s'est étendue sur quatre mois, prévoyait quatre étapes majeures : la mesure d'un niveau de référence concernant la variable *le soi idéal lié au français* (SI Fr) et la variable *efforts envisagés* (EE) dans les deux classes d'intervention et la classe contrôle puis un travail autour de trois activités pédagogiques différentes proposées aux deux classes d'intervention de Suédois de 15 ans (alors que la classe contrôle rencontrait certes aussi souvent la chercheuse mais ne travaillait pas avec ce genre d'activités). Le niveau des deux variables de l'étude (SI Fr et EE) a été mesuré dans les deux classes d'intervention grâce à trois instruments après chaque activité. Le niveau des deux variables a également été mesuré au début et à la fin de l'intervention dans la classe contrôle.

Tableau 2. Le design de l'étude

	Août Mesure 1	Septembre Mesure 2	Octobre Mesure 3	Novembre Mesure 4
	Mesure du niveau de référence	Activité 1 Texte stimulateur	Activité 2 Forum	Activité 3 Web-enquête
Classes d'intervention	✓	✓	✓	✓
Classe contrôle	✓	–	–	✓

3.3.1 Les participants

Les élèves

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

Tableau 3. Les élèves participant à l'étude

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

La 9^{ème} classe est, en Suède, l'année qui précède le passage vers l'école secondaire supérieure (*gymnasiet*). Observer des élèves plus âgés aurait exclu de l'étude les élèves qui, découragés ou par manque de motivation, ont choisi au secondaire supérieur une filière où seule la langue anglaise est enseignée. De cette façon, l'étude a pu étudier des élèves apprenant le français de niveaux plus hétérogènes. Ce choix comportait cependant quelques aspects à prendre en compte pour le bon fonctionnement de l'étude.

La compétence linguistique des élèves

Le niveau de français des élèves de 9^{ème} classe a dû être pris en considération. En effet, pour pouvoir travailler avec les activités qui nécessitaient l'utilisation du français, un niveau minimal de compréhension et d'expression écrite en français était nécessaire. Ces élèves, ayant étudié le français plus de trois ans, devraient avoir suffisamment de connaissances pour pouvoir travailler avec les activités. Cet aspect linguistique a été pris en compte durant l'intervention en proposant aux élèves quelques exercices de préparation aux différentes activités. Les élèves ont, par exemple, préparé l'activité sur le forum en travaillant avec des exercices sur les abréviations et le vocabulaire souvent utilisés par les jeunes francophones dans leur communication écrite sur téléphone portable ou ordinateur.

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

La période de l'adolescence est une période caractérisée par la production d'une riche variété de sois possibles qui vont permettre aux adolescents d'explorer différentes identités possibles sans avoir encore à devoir faire un choix (Dunkel & Kerpelman, 2006). C'est pourquoi certains chercheurs (Zentner & Renaud, 2007) considèrent qu'une représentation stable de son *soi idéal* ne peut être envisagée avant l'adolescence. C'est donc en tenant compte de ce *soi idéal* encore assez flexible mais tout de même existant que cette étude a été pensée.

Un élément important dans le choix des trois classes participant à l'étude a été le fait qu'aucune des trois classes n'avait travaillé de façon explicite avec la visualisation de soi en tant qu'utilisateur de la langue cible (anglais ou français dans leur cas) avant notre étude. Ces trois classes avaient également un accès réduit aux ordinateurs, ce qui limitait la possibilité d'avoir déjà travaillé avec des activités pédagogiques en ligne, comme le forum ou la cyberenquête (ce qui a été confirmé par les élèves lors de nos entretiens).

Les professeurs

L'intervention a été conduite par trois professeurs de français enseignant en 9^{ème} classe. Le choix des professeurs était donc une étape importante du travail de recherche. Ces trois professeurs ont géré l'organisation et le déroulement des activités avec leurs élèves (pour les deux classes d'intervention) et la collection des données réalisée en salle de classe (pour les trois classes).

Les critères qui ont guidé la sélection des professeurs :

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

Afin de permettre un investissement et une implication maximum des professeurs dans le projet de recherche, il a été décidé, dès la première rencontre avec les professeurs dont les élèves allaient participer à l'intervention (Emelie et Mia), que toutes les préparations seraient un travail d'équipe et que chaque étape du projet serait discutée et retravaillée ensemble afin que chacun ait la même idée du « pourquoi » et du « comment » de chaque étape de l'intervention. Avoir deux classes d'intervention différentes travaillant les mêmes activités permettait, en cas de résultats semblables, d'augmenter la fiabilité des résultats. Le tableau 4 présente les trois enseignantes qui ont participé à la première étude.

Tableau 4. Les professeurs participant à l'étude

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

En salle de classe, les enseignantes ont eu plusieurs responsabilités : celle de présenter et faire travailler les élèves avec les activités mais aussi celle de présenter et s'assurer que les questionnaires fermés (dans les trois classes), les questionnaires ouverts (dans les deux classes d'intervention) aient été complétés par les élèves et finalement celle de faire en sorte que les entretiens se passent toujours dans de bonnes conditions pour tous les participants.

Ces trois professeures enseignaient, au moment de l'étude, dans trois villes différentes en Suède et avaient la responsabilité de l'enseignement du français des élèves de l'étude depuis trois ans. Il est cependant important de préciser que, durant l'été précédant le début de l'intervention, l'école d'Emelie avait accueilli des élèves dont l'école venait de fermer. Ceci a eu pour conséquence une augmentation des effectifs dans sa classe de français et également une rentrée scolaire avec un groupe d'élèves qu'elle ne connaissait pas et qui ne connaissait pas les autres camarades.

Les activités pédagogiques qui ont été utilisées dans cette étude sont présentées dans la partie suivante.

3.3.2 Les activités pédagogiques

Les trois activités proposées aux élèves ont en commun de créer ou renforcer un lien entre le cours de français et le monde actuel francophone (réel ou imaginaire). Narcy-Combes (2006, p. 8) souligne que l'important (lorsque l'on propose une tâche à un élève), c'est le traitement du sens, le lien avec le monde réel, le résultat qui prime sur la performance langagière. Ce lien entre le monde francophone et l'élève est à la base de cette étude et cette partie va permettre de préciser comment ces trois activités se complètent.

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

Les études sur l'effet qu'ont certaines activités pédagogiques sur la motivation des apprenants soulignent la nécessité de favoriser un imaginaire détaillé et vivant, proche des envies et projets réels des apprenants si nous souhaitons obtenir un effet significatif sur leur motivation. Ces études soulignent également le fait que de nombreux apprenants en langues étrangères n'ont jamais concrètement associé leur apprentissage de la langue avec leurs projets scolaires, universitaires, professionnels ou privés futurs. Le fait qu'un travail pédagogique ait pu, lors de ces études, occasionner des changements positifs sur la motivation des apprenants, encourage, grâce à de nouvelles études interventionnistes, à nuancer et confirmer ces résultats.

Afin de commencer l'intervention par une activité stimulant, chez les élèves, un *soi idéal lié au français* dont ils ne sont pas forcément conscients, l'exercice proposé par Sampson (2012) a été adapté au contexte suédois et à l'âge des élèves et est devenu dans cette étude *Mon job de rêve dans un pays francophone !*

La première activité devait permettre :

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

Les élèves devaient s'imaginer venant de terminer la dernière classe au lycée en ayant un très bon niveau en français. Afin de parfaire leurs connaissances linguistiques, ils ont postulé pour le « job d'été » de leurs rêves et obtenu le poste. Ensuite, lorsque la situation imaginaire est mise en place, il leur est demandé, à l'aide d'une série de questions, de raconter, par écrit et dans leur langue maternelle (afin que la langue ne soit pas une barrière aux processus engagés), leur expérience (dans le document 1, le texte a été traduit. La version originale en suédois est à retrouver en annexe B). Cette activité a été réalisée par les élèves pendant leurs cours de français et c'est leur professeur qui a introduit l'activité.

LE TEXTE STIMULATEUR

Écris un texte en Suédois en partant du scénario suivant :

Tu es en dernière année du secondaire, tu apprends toujours le français. Tu as un très bon niveau, tout va super bien pour toi et tu sens combien il est plus facile maintenant de parler et de comprendre un film ou une chanson en français. Tu es vraiment proche du niveau où c'est vraiment rigolo de maîtriser une langue étrangère. C'est pourquoi tu souhaites utiliser l'été pour trouver un petit boulot à l'étranger et parfaire tes connaissances en français.

Maintenant, l'été est là et tu as obtenu le travail de tes rêves dans un pays francophone, ton rêve est devenu réalité !

- . Où te trouves-tu ? Peux-tu décrire ce que tu vois autour de toi ?
- . Pourquoi as-tu choisi cet endroit ?
- . Es-tu déjà venu avant ?
- . Quel est ton travail ?
- . Est-ce comme tu l'avais imaginé ?
- . Comment sont tes collègues et ton supérieur ?
- . Où habites-tu ? Peux-tu décrire ton logis ?
- . Avec qui habites-tu ? Comment est-il/elle – sont-ils ?
- . Penses-tu que tu garderas des contacts avec certaines personnes ?
- . Comment réagissent les gens quand ils entendent que tu parles aussi bien français ?
- . Quel est ton sentiment quand tu parles aussi bien français ?
- . A quoi ressemblent tes journées ? Est-ce agréable ?
- . Que fais-tu de tes soirées ? C'est sympa ?
- . Que fais-tu pendant ton temps libre ? Tu vois des gens ? Qui sont-ils, comment sont-ils ?
- . De quoi te souviendras-tu concernant cette période/expérience ?

Document 1. Le texte stimulateur (Activité 1)

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

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

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

cette idée plausible à tous, leur montrer qu'ils en étaient finalement déjà capables, était une étape importante.

La deuxième activité devait permettre de :

- Donner un corps et une voix au groupe « adolescents francophones » évoqués dans les textes des manuels des élèves mais peu ou jamais rencontrés en réalité¹⁵.
- Donner aux élèves la possibilité de prendre directement contact avec d'autres adolescents en utilisant la langue cible (ici le français).
- Faire prendre conscience aux élèves que leur compétence linguistique actuelle suffisait déjà pour pouvoir communiquer, de façon simple, avec d'autres francophones.

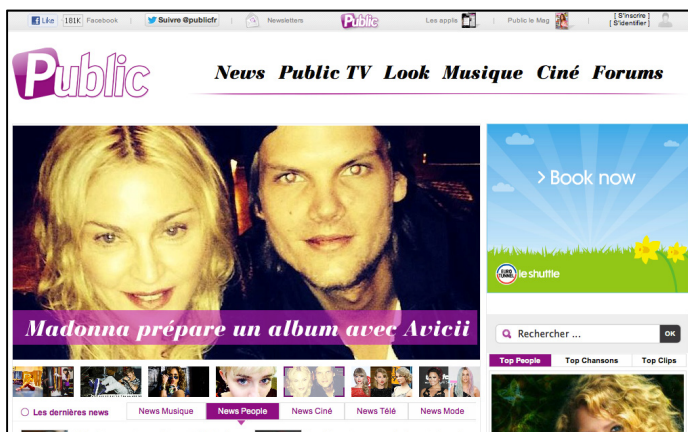
Pour cette activité, un forum de discussion en ligne, c'est à dire un espace de discussion asynchrone sur un site web qui permet aux internautes d'échanger, de poser des questions ou de poster des réponses sur les thématiques proposées¹⁶, a été utilisé.

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

Afin d'engager les élèves dans un processus de participation active à la vie quotidienne de jeunes francophones grâce à et au travers d'Internet, la deuxième activité pédagogique a été construite autour de l'utilisation d'un forum en ligne. Le choix du forum était important car il devait être suffisamment visité par des jeunes francophones et jugé intéressant et actuel par les élèves participant à l'étude pour la validité des résultats obtenus. Le site choisi pour l'activité est www.ados.fr (voir le document 2).

¹⁵ Source : les divers entretiens avec les élèves.

¹⁶ Définition proposée par <http://www.definitions-webmarketing.com/Definition-Forum-de-discussion>



Document 2. Capture d'écran du site www.ados.fr

Le site *ados.fr* est né en 1999 sur la toile. C'est un site indépendant qui 15 ans après son lancement fait partie des sites les plus visités du web pour un public entre 12 et 19 ans. Son contenu est constamment actualisé, ce qui est important pour l'étude. Les thématiques liées au monde des adolescents comme le cinéma, la musique ou la mode. Le site propose différents forums de discussion qui permettent aux adolescents d'échanger sur des sujets variés qui les intéressent (voir le document 3).

Catégories	Nombre de messages	Date du dernier message
Débats		
★ Actualités Réagis sur les faits marquants du moment en France et à l'international	281514	21-09-2014 à 17:07 par Minnie12
★ Blah Blah & Cie Tu as quelque chose à dire mais tu n'as pas trouvé le bon forum pour le dire, alors parles-en sur celui-ci!	2299005	21-09-2014 à 17:11 par Rockyandrea ace
★ Coups de coeur et coups de gueule	493607	21-09-2014 à 17:08 par Carillo
★ Débats Viens débattre sur les grands thèmes de notre société...	439634	21-09-2014 à 17:09 par coucoucemma
★ Entraide	279248	21-09-2014 à 17:09 par Cam_18c7
Loisirs		
★ Présentations Viens te présenter ici ^_^	330860	21-09-2014 à 16:32 par Aoé11
★ Animaux	20669	20-09-2014 à 22:02 par Bryan_DeFF plus

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

La deuxième activité a porté sur les films et les séries. L'internationalité de ces deux thèmes offre une base culturelle commune permettant une discussion et une compréhension transnationale centrale pour la réussite de l'activité.

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

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

Activité 3 : En route pour la découverte de cultures francophones ! (Différentes cyberenquêtes¹⁷ (Webquest))

Après avoir proposé le texte stimulateur comme première activité pour stimuler ou renforcer le SI Fr puis utilisé le français dans le contexte authentique des forums, la troisième activité a confronté le SI Fr des élèves à des exemples de vie afin de poursuivre la stimulation de leur imaginaire francophone. Taylor (2013) parle de l'effet des associations avec la langue apprise¹⁸. Ces images associatives construites, par exemple, lors de discussions avec des amis, la famille ou des professeurs, influencent le regard que portera l'élève sur la langue, ce qui influencera les efforts envisagés pour apprendre.

La troisième activité devait permettre de :

¹⁷ Le terme anglais de « Webquest » connaît différentes traductions dans la littérature scientifique francophone et sur la toile : « cyberquête » ou « cyberenquête » chez M. Catroux, les "rallies internet" sur le site de Franc-Parler, "missions virtuelles", "enquêtes virtuelles" ou "missions web" sur différents sites pédagogiques. Le terme « cyberenquête » semble être celui qui rassemble le plus d'utilisateurs, même si aucun consensus ne semble encore établi.

¹⁸ Le français était considéré comme étant « la langue de l'amour et tout le truc », alors que l'allemand était associé à « la guerre, Hitler et tout le reste ». (*French was considered "the language of love and stuff", while German was equated to "the war, Hitler, and all that"*). (Taylor, 2014, p. 36)

- Faire découvrir aux élèves des personnalités, des destins ou des aspects culturels liés au monde francophone qui pourraient les intéresser.
- S’imaginer travailler dans un contexte francophone, afin de continuer la stimulation régulière du SI Fr.

La cyberenquête est un outil pédagogique pertinent pour atteindre ces buts. Le terme « cyberquête », « cyberenquête », « web-enquête », ou encore « rallye Internet » désigne une activité de recherche sur Internet où les apprenants travaillent autour d’une question centrale et d’indices en vue de réaliser une tâche particulière ou de résoudre un problème (Catroux, 2004). Dans une cyberenquête, les apprenants ont certaines « missions » ou des tâches à accomplir avec des fiches de travail et des liens Internet, préparés en amont par l’enseignant pour les guider (Lozinguez-Ben Gayed & Rivens Mompean, 2009, p. 91). Elle place les apprenants dans une situation de travail collaboratif afin de créer des interactions entre pairs qui sollicitent l’engagement des étudiants dans la tâche, nourrissent leur pensée critique et les aident à utiliser leurs connaissances dans un autre contexte (Catroux, 2004).

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

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

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

Le programme utilisé pour créer mais aussi donner accès aux cyberenquêtes fut zunal.com, un site internet clair, gratuit, facile à utiliser et existant depuis 2001. Le document 4 montre la première page de la cyberenquête « Bienvenue au restaurant ! ».

Bienvenue au restaurant!

Titre

- Introduction
- Tâches
- Procédé ou Processus
- Page d'Évaluation
- Conclusion
- Page du Professeur

Auteur

- Evalue WebQuest
- Commentaires
- Statistiques
- Export WebQuest
- Share This WebQuest

Titre

Titre: Bienvenue au restaurant!
Description: Vous allez réaliser votre rêve: ouvrir votre restaurant!
Niveau d'enseignement: 6-8
Curriculum: Foreign Language
Mots-Clés: Culture - restaurant - tourisme - créativité - français
Author(s): Céline Rocher-hablin

Document 4. Capture d’écran de la première page de la cyberenquête « Bienvenue au restaurant ! »

Chaque étape est clairement expliquée à l’élève qui a accès, pour réaliser son projet, à différents sites Internet sélectionnés par les enseignants (ici par la chercheuse). Le document 5 montre l’exemple du haut de la page « procédé » qui définit pour les élèves les étapes avec les sites internet sélectionnés.

- Titre
- Introduction
- Tâches
- Procédé ou Processus**
- Page d'Évaluation
- Conclusion
- Page du Professeur

- Auteur
- Evalue WebQuest
- Commentaires
- Statistiques
- Export WebQuest
- Share This WebQuest

* Procédé ou Processus



Étape 1:
 Définir le style du restaurant. Par exemple:

- Votre décoration: moderne, traditionnelle, classique, romantique, ...



<http://paris.resto-insolite.com> (décorations de restaurants)
<http://decoratrice-theme-restaurant.blogspot.se/2013/04/decoration-pour-restaurant-theme.html> (décoration - thème)
<http://ca.franceguide.com/idees-vacances/art-de-vivre/Restaurants-restoboudoirs-et-bars-insolites-a-Paris-et-en-province.html?NodeID=110&EditID=201793> (restaurants originaux)

Document 5. Capture d'écran de la page « procédé » de la cyberenquête « Bienvenue au restaurant ! »

La tâche finale était de présenter oralement en français leur projet à leurs camarades de classe. Leur professeur de français a introduit l'activité et a été présente, parfois accompagnée de la chercheuse, tout au long de la réalisation des différents projets afin d'aider les élèves à résoudre leurs problèmes linguistiques, informatiques ou pédagogiques.

Maintenant que le choix des activités a été exposé, les instruments de mesure utilisés pour la récolte des données sont présentés dans la partie suivante.

3.3.3 Les instruments de mesure

Le questionnaire à questions fermées

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

Afin de garantir une fiabilité des résultats, les questions ont été basées sur les questionnaires utilisés par Ryan (2009) et Taguchi, Magid et Papi (2009). Ryan a testé la variable SI lié à l'anglais (L2) comme base d'interprétation des efforts

fournis pour apprendre une langue. Son questionnaire est inspiré du travail de Dörnyei et ses collègues entre 2001 et 2006 et mesure 18 variables. Deux des variables analysées sont au centre de cette étude : le SI L2 (*ideal L2 self*) et EE (les *efforts envisagés /intended effort*). Taguchi, Magid et Papi (2009) ont, eux, validé le modèle de Dörnyei (L2 Motivational Self System) dans un contexte japonais, chinois et iranien (2009, p. 66).

Si le questionnaire de cette étude a été inspiré des instruments de mesure ci-dessus, les items ont tout de même, grâce au pilotage, été adaptés à un public d'élèves suédois de 14 ou 15 ans.

Le pilotage du questionnaire

Les questionnaires présentés dans les deux études citées ci-dessus ont été utilisés dans un contexte principalement universitaire et non-suédois. Il a donc été nécessaire de piloter la nouvelle version du questionnaire avec des élèves afin de vérifier la bonne compréhension des questions par les élèves et d'apporter les changements nécessaires.

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

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

- Les élèves ont trouvé l'échelle de Likert à niveaux pairs préférable à celle à niveaux impairs.
- Les élèves ont exprimé une forte préférence pour une échelle de Likert à quatre niveaux qui leur permet de prendre clairement position (contrairement à un nombre impair de niveaux ou avec 6 niveaux, ce qui leur était aussi proposé).

- Les élèves ont réagi sur certains termes utilisés dans la première version du questionnaire (comme *connaître une langue*¹⁹ ou le mot *couramment*²⁰) qui pouvaient mener à des interprétations différentes de la part des lecteurs. La version finale du questionnaire se trouve en annexe D)

Le questionnaire devait permettre d'établir un profil des participants, une mesure du SI Fr des participants et des *efforts envisagés* pour améliorer leurs compétences en français. La variable la plus importante étant le SI Fr, le questionnaire utilisé après chaque activité contient 9 questions la concernant, 5 questions sur les *efforts envisagés* des élèves et 2 questions plus générales concernant le choix des élèves d'apprendre le français (voir annexe D). Le choix du nombre des items pour chaque variable a été déterminé en fonction de leur occurrence dans les questionnaires originels. Les quatre niveaux de l'échelle de Likert vont de 1 (signifiant « ne correspond absolument pas à mon opinion ») à 4 (signifiant « correspond tout à fait à mon opinion »).

Le questionnaire a été distribué aux élèves puis lu à haute voix par le professeur. La première fois, les élèves ont eu la possibilité de poser des questions alors que les fois suivantes (c'est à dire après les activités 1, 2 et 3), le professeur a lu chaque question à haute voix et laissé du temps aux élèves pour répondre avant de continuer. Le fait que les questions ne portent ni sur les professeurs ni sur leurs méthodes d'enseignement limite naturellement le risque de désirabilité sociale²¹, ou dans notre cas, de désirabilité « scolaire », qui pourrait fausser les résultats.

Les données du questionnaire à questions fermées ont été enrichies par celles d'un questionnaire à questions ouvertes et d'entretiens de groupes. La création de ces deux autres instruments est décrite dans les deux sous-parties suivantes.

Le questionnaire numérique à questions ouvertes

Il était important pour la fiabilité des résultats de l'étude de collecter, le plus rapidement possible après chaque activité, les réactions et opinions des élèves sur les effets sur le SI Fr produits par l'activité. La validité de la triangulation, c'est à

¹⁹ Dans la version originale : *att kunna ett språk*

²⁰ Dans la version originale : *flytande*

²¹ La désirabilité sociale se définit comme *l'adéquation connue des comportements observés ou anticipés d'une personne aux motivations ou aux affects réputés des membres typiques d'un collectif social*. (Pansu & Beauvois, 2004, p. 171)

dire l'utilisation, dans notre cas, d'un questionnaire à questions fermées, un questionnaire à questions ouvertes puis l'entretien avec les groupes focalisés, croît avec la rapidité de la récolte des données ; plus les données sont récoltées rapidement après l'activité, plus les chances sont grandes que les élèves se souviennent plus en détails de ce qui leur est demandé.

Le questionnaire à questions ouvertes (voir annexe E et G) est un document numérique qui propose aux répondants une liste de questions auxquelles les personnes interrogées répondent librement. C'est un outil méthodologique intéressant pour compléter les réponses du questionnaire à questions fermées. Les élèves ont répondu sous la forme d'une réponse par question ou bien d'un texte unique répondant à toutes les questions. Ces questionnaires ouverts ont été adaptés à chaque activité afin de lier le but de l'activité concernée avec son effet sur le SI Fr des élèves et leurs *efforts envisagés* pour améliorer leurs compétences en français. Les questions ont, au préalable et à chaque fois, été discutées avec les deux professeurs des classes d'intervention. Les questionnaires ouverts ont été remplis en classe. Les réponses des élèves ont été rédigées sur ordinateur afin de pouvoir les envoyer rapidement à la chercheuse qui, de ce fait, pouvait préparer les entretiens avec les groupes focalisés qui avaient lieu le cours suivant.

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

Question : Cela a-t-il été motivant de communiquer avec des adolescents « pour de vrai » (par exemple en utilisant un forum) ou pas ? Explique ta réponse.²²

Edvin : Les forums ne m'intéressent normalement pas mais c'était une activité sympa. C'était une activité vraiment motivante.²³

Melissa : Pouvoir donner nos avis sur quelque chose qui nous intéresse en vrai et savoir ce que d'autres personnes de pays différents en pensent était drôle. Et quand on n'a pas le français autour de soi tout le temps, c'était bien que l'on n'ait

²² *Fråga: Att kommunicera med ungdomar på riktigt (t.ex. genom ett forum), blir det motiverande för dig, eller inte? Berätta.*

²³ *Edvin: Jag intresserar mig inte i forum vanligtvis men det var en rolig arbetsuppgift. Det var en väldigt motiverande uppgift.*

pas eu d'autre choix que d'utiliser le français. Et je vais continuer à utiliser le site parce que c'est rigolo de discuter. :-)²⁴

Pour approfondir la compréhension des données, nous avons donc conduit des entretiens. Le processus de préparation des entretiens en groupes est décrit ci-dessous.

Les entretiens en groupes

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

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

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

Le choix d'utiliser des entretiens semi-structurés et non libres s'est fait pour deux raisons : d'abord de guider l'entretien vers les sujets liés aux questions de recherche mais aussi de faciliter le rythme des entretiens afin d'utiliser efficacement les 30 minutes disponibles avant le prochain cours des élèves.

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

²⁴ *Melissa: När vi själva fick skriva våra åsikter om något vi faktiskt är intresserade av och få veta vad andra tycker från andra länder var roligt. Och när man inte heller har franska runt sig hela tiden var det kul att man inte hade något val än att ta till franskan. Och jag kommer nog fortsätta använda sidan för det är kul att diskutera :-)*

relativement systématique, les questions préparées. Les élèves savaient que le contenu de nos entretiens était confidentiel, un facteur important pour instaurer rapidement une relation de confiance avec chaque groupe.

Les élèves avaient la possibilité de prendre la parole lorsqu'ils le souhaitaient. Mon rôle en tant que chercheuse était de leur poser les questions, de faire en sorte que tout le monde s'exprime librement et que les discussions restent focalisées autour du sujet souhaité. Les conditions des entrevues ont été standardisées au cours du semestre. Il était important que les élèves des groupes focalisés retrouvent un déroulement et une atmosphère qui les mettent en confiance afin que les discussions puissent être naturelles et honnêtes. Les facteurs encadrant les entrevues comme le local utilisé, le déroulement des entrevues et le temps accordé aux discussions ont été semblables tout au long de l'étude. Les voix des élèves lors de chaque entrevue ont été enregistrées grâce à un téléphone portable avec l'accord des participants. Ceci a permis de sauvegarder aisément et rapidement tous les entretiens sur un ordinateur et de les réécouter au moment de leur analyse.

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

L'utilisation de groupes focalisés pour les entrevues a permis de pouvoir suivre un plus grand nombre d'élèves que lors d'entretiens individuels. Cela a, en même temps, permis une dynamique de groupe qui était intéressante dans le cadre de cette étude. Le fait d'entendre une opinion développée par un autre élève a souvent donné l'occasion à certains élèves de repréciser ou de compléter leurs propres réponses, ce qui aurait peut-être été moins le cas lors d'entrevues individuelles. Les élèves qui participaient aux entretiens avaient auparavant répondu au questionnaire à questions ouvertes. Ils avaient donc déjà réfléchi seuls aux mêmes

sujets que ceux évoqués durant l'entrevue, ce qui limitait le risque d'un effet de conformisme au sein des groupes²⁵.

Validité et fiabilité méthodologique

Concernant la validité²⁶ et la fiabilité²⁷ de cette étude, les choix centraux sont exposés ci-dessous.

- La triangulation des méthodes de collecte de données doit permettre de montrer la convergence des résultats obtenus mais aussi de mieux en saisir la complexité.
- L'utilisation de questionnaires à questions fermées déjà validés dans d'autres études augmente la validité du questionnaire.
- Les deux construits du questionnaire indiquent une consistance interne satisfaisante (basée sur le niveau de référence dans les trois groupes) : le *soi idéal lié au français* (9 items, $\alpha=.90$) et les *efforts envisagés* (5 items, $\alpha=.76$).
- Les enseignantes ont une vision commune de l'enseignement du français et un enthousiasme pour leur travail avec les élèves.
- En choisissant trois classes d'élèves ayant le même âge, le même nombre d'années d'études de français, on peut s'attendre à retrouver dans chaque classe des élèves représentant différents centres d'intérêt, personnalités, projets personnels, profils motivationnels, etc., ce qui a été ensuite confirmé par les analyses statistiques.

²⁵ Certaines recherches, comme celle de S. Asch (1951-1956) (l'expérience d'Asch) ont montré que certains membres d'un groupe peuvent être influencés par un sous-groupe au point de fournir des réponses identiques tout en étant pleinement conscients de commettre une erreur en agissant de la sorte.

²⁶ On parle de forte validité lorsque l'opérationnalisation des variables théoriques a été faite de telle sorte que la variable définie par la théorie utilisée et la variable opérationnalisée coïncident le plus possible. (Traduction libre du suédois) (Holme & Solvang, 1997, p. 167)

²⁷ On obtient une forte fiabilité si différentes mesures indépendantes d'un même phénomène donne le même ou un très proche résultat. (Traduction libre) (Holme & Solvang, 1997, p. 163)

- Le fait de faire remplir le questionnaire à questions fermées en classe a permis un retour important de réponses et la présence de l'enseignante, en cas de difficultés de compréhension, peut avoir augmenté la fiabilité des résultats obtenus.
- Les élèves des classes expérimentales et de la classe contrôle ont rencontré la chercheuse le même nombre de fois afin de mieux contrôler l'effet Hawthorne, c'est-à-dire le fait que les données récoltées ne s'expliquent pas par la conscience des sujets de participer à une étude scientifique mais bien par les facteurs expérimentaux.
- Les entretiens semi-dirigés entre la chercheuse et les deux groupes d'élèves de la même classe ont eu lieu directement l'un après l'autre afin qu'aucune communication puisse influencer leur contenu.

3.3.4 Une étude longitudinale mixte

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

Afin de pouvoir mesurer l'évolution de l'effet provoqué par les trois activités sur le SI Fr des participants, l'étude s'est étirée sur un semestre scolaire, ce qui a permis de proposer une activité par mois aux élèves et de ne pas troubler exagérément leur travail scolaire habituel.

L'utilisation de méthodes mixtes, c'est à dire la récolte de données quantitatives et qualitatives dans la même étude, a, certes, d'abord été très critiquée dans la deuxième moitié du vingtième siècle mais est aujourd'hui considérée comme un processus méthodologique à privilégier s'il permet d'obtenir des résultats plus intéressants (Pluye et al., 2009 ; Ushioda, 2001 ; Dörnyei & Ushioda, 2009). Dans cette étude, l'utilisation de données quantitatives a permis d'obtenir une réponse générale concernant les classes d'intervention et la classe-contrôle et d'ajouter à ces résultats quantitatifs des données qualitatives pour nuancer et approfondir les résultats obtenus. L'utilisation de la méthode mixte et la triangulation²⁸ des résultats a permis de garantir une plus grande validité et fiabilité des réponses apportées à nos questions de recherche.

3.3.5 Le travail d'analyse

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

Mesure du niveau de référence et identification des groupes focalisés

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

²⁸ Afin d'augmenter la validité et la fiabilité des résultats, plusieurs méthodes (qualitatives, quantitatives ou les deux) analysent le « même » phénomène. Cette utilisation de plusieurs méthodes est appelée *triangulation*. (Scott & Morrison, 2005, pp. 251-252)

Le questionnaire à questions fermées

Les résultats issus du premier questionnaire présenté plus haut ont permis d'établir un niveau de référence du SI Fr des élèves. Chaque item proposait une échelle de quatre niveaux de réponse. Les boîtes à moustaches (figure 2 et figure 3) permettent de visualiser la variabilité des données et vérifier que les écarts de moyennes des trois classes ne présentent pas de différence significative, ce qui aurait empêché leur participation à l'étude²⁹.

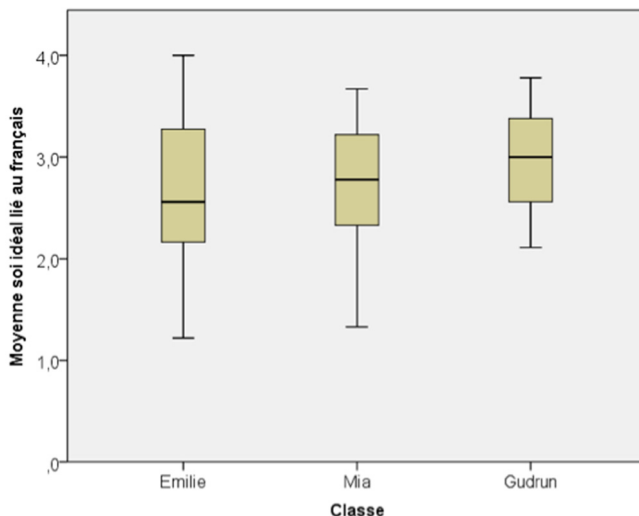


Figure 2. Niveau de référence des trois classes (SI Fr)

Une analyse ANOVA sur les résultats de ce premier questionnaire montre l'absence de différence significative entre les trois classes ($F(2,56)=1,07$; $p=.348$). Les mesures du SI Fr témoignent d'un niveau de SI Fr un petit peu plus élevé et actif dans la classe contrôle (Gudrun) que dans les deux autres classes, mais la différence n'est pas statistiquement significative.

²⁹ Je tiens à remercier Joost van der Weijer (université de Lund) pour son aide avec les analyses statistiques.

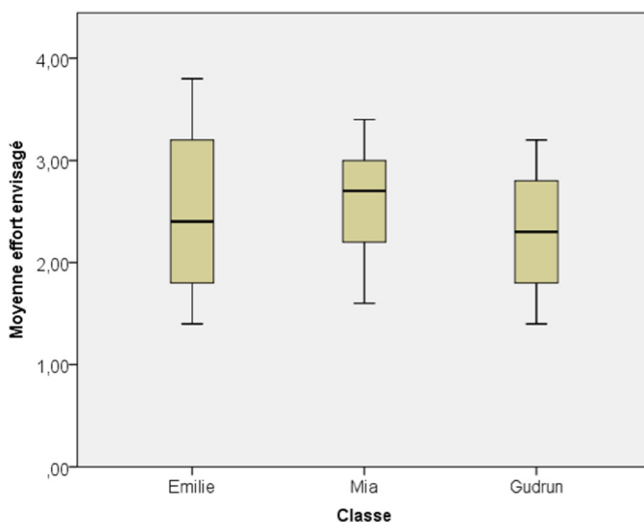


Figure 3. Niveau de référence des trois classes (EE)

Un test ANOVA sur les mesures de la variable EE pour le français par les élèves ne montre pas de différence significative entre les trois classes ($F(2,56) = 1,43$; $p = .247$). La moyenne obtenue de la variable EE ($M = 2,5$ ($ET = 0,61$)) est plus faible que celle du SI Fr ($M = 2,8$ ($ET = 0,68$)). La différence entre les deux variables est significative ($t(58) = 31,09$; $p = .001$).

Le texte introducteur

Le but du texte introducteur était, d'une part, de mieux connaître les élèves qui allaient participer à l'étude mais aussi de compléter les informations du questionnaire à questions fermées concernant leur niveau de SI Fr. Les élèves avaient accès à une batterie de questions qui, s'ils le souhaitaient, pouvait les guider dans leur texte (voir annexe A).

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

Après plusieurs lectures, les thèmes communs entre le questionnaire à questions fermées et le texte introducteur rédigé par les élèves ont été identifiés puis catégorisés dans un tableau où les citations liées aux thèmes ont été retranscrites.

La dernière étape a été d'étudier la correspondance entre les citations et les réponses du questionnaire. Un exemple de correspondance est donné dans le tableau 5.

Tableau 5. Exemple de correspondance entre un extrait de texte et une réponse au questionnaire à questions fermées

Élève	Item dans le questionnaire à questions fermées	Réponse de l'élève ³⁰	Extrait du texte introducteur
Malva	Item traduit : <i>J'aime m'imaginer dans quelques années parlant le français sans difficultés avec des amis ou des collègues issus de pays différents.</i> ³¹	4	<i>Ce serait cool d'apprendre plus de français</i> ³² .

Cette mise en correspondance a permis d'identifier dix catégories dont six sont liées au SI Fr et quatre aux EE qui sont présentées dans le tableau 6 et 7.

Tableau 6. Les catégories liées au concept SI Fr et citations utilisées pour établir le niveau de référence

Catégories d'analyse soi idéal	Citations (librement traduites en français)
Ils expriment que le français sera présent dans leur avenir.	Un jour, je veux retourner en France, rencontrer des Français, manger la cuisine française, visiter des endroits et découvrir plus de choses sur la culture française (Katrin) ³³
Ils expriment que le français ne fait pas partie de leur avenir.	<i>Je ne veux pas découvrir de nouvelles choses</i> (sur les pays francophones) (Fernando) ³⁴
Ils associent le français à quelque chose de positif.	<i>Le français est chouette car on apprend des choses nouvelles tout le temps et c'est vraiment drôle quand on peut parler couramment</i> (Olga) ³⁵
Ils associent le français à quelque chose de négatif.	<i>J'ai tellement de retard que je ressens souvent du dégoût pour les cours de français</i> (Sibel) ³⁶
Ils ont des contacts avec la culture francophone en dehors des cours.	<i>Je regarde rarement des films mais j'écoute plus souvent de la musique</i> (francophone) (Katrin) ³⁷
Ils n'ont aucun contact avec la culture francophone en dehors des cours.	<i>Je n'ai jamais été en contact avec le monde francophone</i> (en dehors des cours) (Magnus) ³⁸

³⁰ Réponses possibles : échelle de Likert à quatre niveaux allant de 1 (très négatif) à 4 (très positif)

³¹ Malva: "Jag gillar bilden av mig själv där jag, om några år, diskuterar med internationella kompisar eller kollegor utan problem på franska."

³² Malva: "Det skulle bli kul att lära mig mer franska."

³³ Katrin: "Någon gång så ville jag åka tillbaka till Frankrike, träffa franskt folk, äta fransk mat, besöker platser och upptäcker mer om den franska kulturen".

³⁴ Fernando: "Jag skulle inte [...] vilja upptäcka något nytt (om fransktalande länder)."

³⁵ Olga: "Franska är roligt för att man lär sig så mycket nytt hela tiden och det är roligt när man verkligen kan flyttande."

³⁶ Sibel: "Jag ligger så långt efter att jag ofta känner avsky för franskalektionerna."

³⁷ Katrin: "Tittar sällan på film men lyssnar oftare på musik."

³⁸ Magnus: "Inte haft någon kontakt med den fransktalande världen."

Tableau 7. Les catégories liées au concept *efforts envisagés* (EE) et citations utilisées pour établir le niveau de référence

Catégories d'analyse « volonté de travailler »	Citations (librement traduites en français)
Ils font des efforts pour réussir en français.	Je regarde parfois des émissions en français avec les sous-titres en suédois (Hilda) ³⁹
Ils ne font pas d'efforts pour réussir en français.	Je ne veux pas prendre le temps pour ça, car ce (les cours de français) n'est plus drôle du tout. (Lovisa) ⁴⁰
Ils envisagent de faire des efforts dans l'avenir pour améliorer leur français.	Mais quand-même, j'aimerais bien voir plus de films (francophones) (Melissa) ⁴¹
Ils n'envisagent pas de faire des efforts dans l'avenir pour améliorer leur français.	J'aimerais changer de langue étrangère ou bien approfondir mes connaissances en anglais (Lovisa) ⁴²

Trois niveaux de SI Fr ont été établis d'après les réponses données au questionnaire à questions fermées et à l'analyse des textes introducteurs (tableau 8).

Tableau 8. Critères de formation des trois groupes Haut, Intermédiaire et Bas (SI Fr)

Groupe de niveau <i>Haut</i>	Groupe de niveau <i>Intermédiaire</i>	Groupe de niveau <i>Bas</i>
<ul style="list-style-type: none"> La majorité des réponses du questionnaire se situe à 3 ou 4 L'analyse de texte correspond au résultat du questionnaire 	<ul style="list-style-type: none"> La majorité des réponses se situe à 2 ou 3 ou varie beaucoup L'analyse de texte correspond au résultat du questionnaire 	<ul style="list-style-type: none"> La majorité des réponses se situe à 1 et 2 L'analyse de texte correspond au résultat du questionnaire

Le tableau 9 permet de visualiser la répartition finale des élèves des deux classes d'intervention et de la classe contrôle dans les trois groupes de niveaux de SI Fr *Haut*, *Intermédiaire* et *Bas*.

Tableau 9. Répartition finale des élèves dans les groupes Haut, Intermédiaire et Bas (SI Fr)

	Niveau <i>haut</i>	Niveau <i>intermédiaire</i>	Niveau <i>bas</i>
Classe d'Emelie (N=15)	26% (n=4)	54% (n=8)	20% (n=3)
Classe de Mia (N=30)	36% (n=11)	45% (n=13)	20% (n=6)
Classe de Gudrun (N=14)	29% (n=4)	71% (n=10)	0% (n=0)

Des entretiens semi-dirigés avec des groupes représentatifs des trois niveaux de SI Fr ayant été privilégiés, deux groupes focalisés de cinq élèves issus de chaque classe

³⁹ Hilda: "Ser ibland program på franska med svensk text."

⁴⁰ Lovisa: "Jag orkar helt enkelt inte ta mig tid för det, då det inte alls är roligt mer."

⁴¹ Melissa: "Men ändå skulle jag vilja se fler filmer."

⁴² Lovisa: "Skulle vilja byta språk eller fördjupa mig i engelska."

ont été formés. Les deux critères pour la détermination des groupes étaient une répartition égalitaire entre le niveau de SI Fr des élèves et entre les deux sexes. Un tirage au sort a été utilisé pour la création des groupes. N'ayant aucun garçon dans le niveau *Haut* dans la classe d'Emelie, il y a deux filles de plus dans les groupes focus préliminaires provenant de la classe d'Emelie que dans les groupes préliminaires provenant de la classe de Mia. Les deux groupes focalisés (c.à.d. dix élèves) de chaque classe devaient contenir trois élèves issus du niveau *Haut*, quatre élèves du niveau *Intermédiaire* (deux élèves dont la majorité des réponses était 2 ou 3 et deux élèves dont les réponses variaient énormément) et trois élèves du niveau *Bas*.

L'entretien en groupes

Le rôle du premier entretien était de trianguler les résultats du questionnaire et du texte introducteur et de valider la constitution des quatre groupes focalisés. Cet entretien était semi-structuré, c'est à dire guidé par des questions préalablement préparées. Les questions choisies devaient permettre de confirmer l'interprétation du lien établi entre les textes introducteurs et les réponses au premier questionnaire. Les questions paraphrasaient en quelque sorte les catégories définies lors de la précédente analyse.

Les résultats de l'analyse de ce premier entretien ont montré une relation forte entre les résultats du questionnaire, les textes introducteurs et les réponses lors de l'entretien. L'entretien a validé la formation préliminaire des quatre groupes focalisés.

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

Analyse des données après chaque intervention

Les analyses quantitatives et qualitatives réalisées une fois le niveau de référence des élèves défini sont ici présentées.

Les données quantitatives : analyse des questionnaires à questions fermées

Les données issues du questionnaire rempli par les participants à quatre moments différents ont permis un traitement quantitatif pour évaluer le niveau des deux variables au moment des quatre mesures. Les données ont été, dans un premier temps, analysées et catégorisées selon les deux variables SI Fr et EE. Des analyses statistiques descriptives ont ensuite permis de calculer si le niveau des variables mesurées à l'aide des différents items montrait un changement quelconque. Des tests de probabilité ont permis de savoir si les changements observés au niveau des classes peuvent être le résultat du hasard ou non. La corrélation entre la variable SI Fr et EE a également été mesurée.

Les données qualitatives

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

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

Dans le texte *Mon job de rêve dans un pays francophone*, il était demandé aux élèves de s'imaginer maîtriser le français dans quelques années et partir vivre une expérience potentiellement positive dans un pays francophone. L'analyse de contenu thématique a été utilisée afin de constater si un SI Fr est exprimé clairement dans les textes des élèves.

L'analyse de contenu thématique (Paillé & Muccielli, 2008, Fallery & Rodhain, 2007) consiste à « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé

& Muccielli, 2008, p. 162). La méthode consiste donc à lier sémantiquement les concepts centraux de l'étude (SI Fr et EE) avec le corpus formé par les textes écrits par les élèves. Lors des différentes lectures, les thèmes communs sont mis en relation avec les concepts théoriques. Ils sont donc sortis de leur contexte textuel pour former une grille d'analyse qui peut ensuite former une base de données qui permet une analyse statistique quantitative des résultats qualitatifs.

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

Le choix de trianguler la récolte des données qualitatives est motivé par le fait que les trois instruments de mesure utilisés se complètent et permettent une lecture plus sûre et précise des données. C'est pourquoi, pour l'analyse qualitative, seules les données des élèves ayant participé aux entretiens (c'est à dire 20 élèves sur 59) seront analysées ici.

3.4 Résultats

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

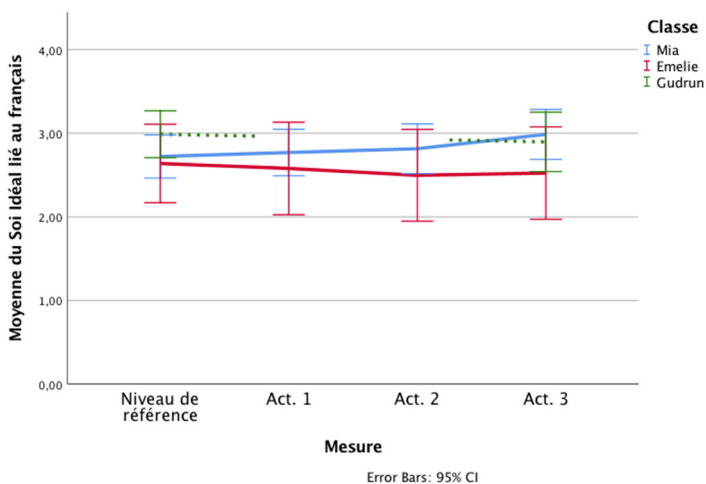
Dans un premier temps, l'effet global produit (ou non) par les trois activités sur les deux classes d'intervention est présenté et suivi de l'effet individuel de chaque activité. Dans un deuxième temps, l'effet produit (ou non) par les activités sur chaque groupe (*Haut*, *Intermédiaire* et *Bas*) est analysé. Dans un troisième temps, l'hypothèse d'une corrélation entre la variable *SI Fr* et *EE* est étudiée. Un bilan, sous la forme de portraits individuels, est proposé dans un dernier temps.

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

Les activités pédagogiques ont été choisies pour leur effet stimulateur sur le niveau de SI lié à une langue étrangère. Notre hypothèse est donc qu'elles devraient avoir pour effet une hausse du niveau du SI Fr chez les élèves qui ont travaillé avec les trois activités. Le niveau du SI Fr chez les élèves de la classe contrôle devrait, lui, rester relativement stable.

Un effet cumulatif des trois activités

Regardons tout d'abord comment la variable SI Fr a évolué lors des quatre mesures effectuées à partir de l'établissement du niveau de référence et après chacune des trois activités. L'évolution pour les trois classes de l'étude est présentée dans la figure 4.



	Niveau de réf.	Activité 1	Activité 2	Activité 3
<i>Mia</i>	2,72 (0,95)	2,77 (0,92)	2,81 (0,97)	2,99 (0,91)
<i>Emelie</i>	2,64 (1,01)	2,58 (1,11)	2,51 (1,07)	2,52 (1,08)
Gp intervention (Moy. de M+E)	2,68 (0,98)	2,68 (1,01)	2,66 (1,02)	2,76 (0,99)
<i>Gudrun</i>	2,98 (0,89)	-	-	2,90 (0,86)

Figure 4. Moyennes générales (écarts-types) de la variable SI Fr par activité et classe

Une régression à effets mixtes a été effectuée afin de vérifier s'il existait une différence significative entre le niveau de SI du groupe d'élèves ayant participé à l'intervention et le groupe contrôle lors de la première et de la dernière mesure. Les variables explicatives étaient les groupes, les mesures et l'interaction des deux. Des tests de comparaisons post hoc de moyennes ont été utilisés pour observer si les différences entre les deux groupes (intervention/contrôle) lors de la première (le niveau de référence) et la dernière mesure mais aussi au sein de chaque groupe étaient significatives. Les valeurs de p (*p-values*) ont été ajustées pour permettre les comparaisons multiples.

Aucune augmentation ou diminution statistiquement significative du niveau de SI n'a été constatée entre la première et la dernière mesure parmi les élèves qui avaient participé à l'intervention ($z=-1.23$, $p=.546$) et parmi le groupe *contrôle* ($z=1.05$, $p=.666$). Lors de la première mesure, la différence du niveau de SI Fr entre le groupe *intervention* et le groupe *contrôle* n'était pas significatif ($z=1.29$, $p=.503$). Il ne l'était pas non plus lors de la dernière mesure ($z=0.56$, $p=.924$).

Afin d'analyser l'effet cumulé des activités sur le niveau de SI Fr dans les classes entre la première mesure et la dernière mesure, un test t a été utilisé. Les résultats n'indiquent aucune augmentation ou baisse statistiquement significative entre la première et la dernière mesure dans les classes de Gudrun ($t(12)=1.27$, $p=.227$) et d'Emelie ($t(13)=1.26$, $p=.230$). Cependant, une augmentation significative a été observée dans la classe de Mia ($t(23)=-2.33$, $p=.029$). L'évolution dans la classe de Mia montre une hausse légère et régulière de la vitalité du SI Fr après chaque mesure. Le niveau de SI Fr dans la classe d'Emelie faiblit légèrement au cours des quatre mois d'intervention avec une stabilisation lors de la dernière mesure. Le niveau de SI Fr de la classe contrôle de Gudrun reste relativement stable, même si une tendance à la baisse se dessine.

Avoir accès aux données qualitatives a permis d'observer si ce qu'exprimaient les résultats quantitatifs correspondait à l'effet décrit par les élèves lors du dernier entretien. En effet, un des buts du dernier entretien avec les quatre groupes focalisés était d'observer si les élèves avaient ressenti un effet quelconque des activités sur leur capacité à s'imaginer en tant qu'utilisateur de la langue française dans l'avenir ou sur leur regard sur la matière français en rapport avec le monde qui nous entoure. Le tableau 10 présente les résultats.

Tableau 10. Bilan de l'effet des trois activités sur le rôle que joue et jouera le français dans un avenir proche et plus lointain

Thème		Catégories des réponses des élèves ⁴³			
		(+)	(+-)	(-)	Non disponible ⁴⁴
Le travail fait ensemble ce semestre a-t-il changé ton regard sur le français (à l'école ou en général) ?	Classe d'Emelie (10 élèves)	4	3	0	3
	Classe de Mia (10 élèves)	9	0	0	1

Le tableau 10 montre que l'effet des trois activités sur le rôle joué par le français dans l'avenir des élèves est positif pour neuf des dix élèves de la classe de Mia. Les résultats dans la classe d'Emelie sont plus mitigés puisque l'effet est positif pour quatre élèves sur sept, neutre pour trois autres et trois élèves ne se prononcent pas. Ces résultats correspondent effectivement aux données quantitatives qui marquent, elles aussi, une différence entre le ressenti des élèves de la classe de Mia et celle d'Emelie.

Les réponses des élèves, après avoir été soumises à une nouvelle analyse thématique, ont été regroupées (voir le tableau 11), en tenant compte de la catégorie (positive et négative) des réponses. Un exemple (en note de bas de page) illustre chaque catégorie.

⁴³ (+) : positive / (+-) : neutre / (-) : négative / ND : non disponible

⁴⁴ Les données non disponibles peuvent être dues à l'absence d'élèves lors de la collecte des données, à une absence de réponse ou alors au fait que, pour des raisons diverses, la chercheuse ait été obligée de passer la question lors de l'entretien (manque de temps, discussion évoluant dans une autre direction, etc.).

Tableau 11. Les explications des élèves pour motiver la catégorie de leurs réponses

Réponses positives	Réponses négatives
En quoi le travail avec les trois activités a représenté quelque chose de positif ou négatif pour le <i>Soi Idéal</i> lié au français des élèves ?	
<p>. Prise de conscience que le français n'est pas uniquement une matière scolaire et peut s'utiliser dans la vie quotidienne.⁴⁵</p> <p>. Le fait de visionner un but personnel et concret a stimulé l'envie d'utiliser la langue.⁴⁶</p>	<p>. La décision prise d'arrêter en fin d'année des études de français ont freiné, voir même empêcher tout effet potentiel des activités.⁴⁷</p> <p>. Le <i>Soi Idéal</i> lié au français est trop éloigné du <i>Soi Idéal</i> de l'élève pour qu'un effet des activités soit possible.⁴⁸</p>

Après ce regard porté sur l'effet général des activités sur le niveau de SI Fr, il est maintenant intéressant d'analyser l'effet de chaque activité sur l'évolution de la variable pour les deux classes soumises à l'intervention.

Effet de l'activité 1 : Le texte stimulateur

La figure 4 indique l'effet de chaque activité pour chaque classe. Le niveau du SI Fr de la classe de Mia augmente légèrement après le travail avec l'activité 1 (MNivRef M⁴⁹=2,73 (ET=0,95) et MAct1 M⁵⁰=2,77 (ET=0,92)) alors qu'il décroît dans la classe d'Emelie (MNivRef E=2,64 (ET=1,01) et MAct1 E=2,59 (ET=1,11)).

L'analyse des données qualitatives complète le résultat quantitatif. L'analyse du contenu thématique des entretiens a isolé cinq thèmes discutés par les élèves sur

⁴⁵ **Hilma (I):** « Cela a complètement changé ma façon de voir les choses car maintenant je sais pourquoi nos apprenons les langues à l'école, je comprends que l'on peut en avoir besoin. [...] Maintenant, je sens que je veux apprendre (le français) pour pouvoir découvrir le monde et peut-être le parler, parce qu'il y a tellement de choses. » (*Det har förändrat hela min syn för nu förstår jag mer varför man har språk i skolan, jag förstår att man kan ha nytta av det. [...] Nu känner jag att jag vill lära mig för att kunna åka ut i världen och kanske kunna prata det för att det finns så mycket.*)

⁴⁶ **Emilia (H):** « J'ai eu (après l'activité 1) une vision plus claire de mes buts avec le français. Donc cela m'a motivée et j'ai pensé "c'est cela que j'aimerais faire", un projet personnel en quelque sorte. » (*Jag fick liksom som en målbild. Så jag blev mer motiverad och tänkte "det här skulle jag vilja göra", någonting att satsa för liksom.*)

⁴⁷ **Lola (B):** « Si j'avais voulu continuer (d'étudier le français), j'aurais eu une autre attitude. » (*Om jag hade velat fortsätta hade jag haft en annan inställning.*)

⁴⁸ **Marcus (B):** « Ce n'est pas pour moi les langues et tout ça. » (*Det är inget för mig, med språk och sådant där.*)

⁴⁹ MNRef M: moyenne du niveau de référence dans la classe de Mia

⁵⁰ MA1 M: moyenne de l'activité 1 dans la classe de Mia

l'effet occasionné par l'activité 1. Ces thèmes qui reflètent les questions posées aux élèves au cours de l'entretien, ainsi que les catégories des réponses données par les élèves, sont répertoriées dans le tableau 12. Un exemple (en bas de page) illustre chaque catégorie.

Tableau 12. Thèmes issus de l'entretien après l'activité 1 - le texte stimulateur

Thèmes (liés aux questions posées)		Catégories des réponses des élèves (10 élèves dans chacune des deux classes)			
		(+)	(+-)	(-)	Non disponible
S'imaginer être capable de parler français couramment était positif.	Emelie	3	2 ⁵¹	0	5
	Mia	9 ⁵²	0	0	1
Choisir un pays francophone où il serait agréable de travailler était facile pour l'élève.	Emelie	9 ⁵³	0	1	0
	Mia	8	0	1 ⁵⁴	1
Le Soi Idéal de l'élève est proche de la situation décrite dans son texte.	Emelie	3 ⁵⁵	1 ⁵⁶	6	0
	Mia	2	0	3 ⁵⁷	5
Si la situation décrite dans le texte se réalisait, cela serait ressenti comme positif par l'élève.	Emelie	4	0	1 ⁵⁸	5
	Mia	8 ⁵⁹	0	1	1
Cette activité a aidé à mieux comprendre l'intérêt d'apprendre le français à l'école.	Emelie	7	1	2 ⁶⁰	0
	Mia	5 ⁶¹	2 ⁶²	1	2
TOTAL	Emelie	26	4	10	10
	Mia	32	2	6	10
	Ensemble (%)	58	6	16	20

⁵¹ **Robert (B):** « Cela (bien maîtriser le français) me donne un sentiment neutre, rien de spécial. » (*Neutralt för mig, inget speciellt.*)

⁵² **Ian (I):** « Cela (bien maîtriser le français) serait cool! » (*Det skulle vara häftigt*)

⁵³ **Lotta (I):** « Je ne trouve pas que c'était difficile (de trouver un pays). Je pense que ce serait chouette si cela arrivait. Donc je me le suis imaginé comme j'aimerais que cela se passe. » (*Jag tyckte inte att det var svårt. Jag tycker att det skulle vara kul typ om det skulle hända. Så jag föreställde mig det som jag ville skulle hända*)

⁵⁴ **Sibel (B):** « Je trouve que c'était assez difficile de trouver (un pays francophone) » (*Jag tycker att det var ganska svårt att komma på.*)

⁵⁵ **Lou (I):** « Je pense que c'était réaliste, je pourrais le faire (en vrai). » (*Jag tycker att det var ganska realistisk, jag skulle kunna göra det*)

⁵⁶ **Johanna (H):** « Peut-être... » (*Kanske...*)

⁵⁷ **Ian (I):** « Non, je pense que ce serait assez difficile... Ce n'est pas ce que je veux (faire). » (*Nej, jag tror det skulle vara ganska svårt... Jag tror inte det är det jag vill*)

⁵⁸ **Andreas (B):** « Ce serait négatif. » (*Negativt.*)

⁵⁹ **Sibel (B):** « Oui, je l'ai écrit à peu près comme un rêve... » (*Ja, jag skrev det som en dröm ungefär...*)

⁶⁰ **Axel (I):** « Non. » (*Nej*)

⁶¹ **Sibel (B):** « En tous cas, je ne savais pas vraiment pourquoi j'allais en français... Cela ne valait pas le coup... de connaître le français mais si on fait comme ça (l'activité 1), on se rend compte que ce serait bien de le connaître. » (*I alla fall jag visste inte riktigt varför jag gick på franskan nästan... det kändes som liksom ingen idé... att kunna det men om man gör såhär så märks det att det kan vara bra att kunna det.*)

⁶² **Martin (I):** « Je ne sais pas vraiment. » (*Jag vet inte riktigt.*)

Le tableau 12 confirme tout d'abord les résultats présentés dans le tableau 10, c'est à dire un effet positif plus important dans la classe de Mia que dans celle d'Emelie. Un autre résultat important est l'indication des instruments de mesure qualitatifs d'un effet plutôt positif de l'activité 1 sur les élèves. Il est donc important de ne pas se contenter d'une réponse positive ou négative mais d'analyser les réponses thématiquement afin de cerner plus précisément les raisons d'un effet positif ou négatif de l'activité. Les résultats de cette deuxième analyse sont regroupés dans le tableau 13. Par soucis de clarté, les arguments des élèves ont été classés en deux colonnes ; les réponses expliquant une évolution positive d'un côté et celle expliquant une évolution négative de l'autre. Un exemple illustre chaque catégorie.

Tableau 13. Les explications des élèves pour motiver la catégorie de leurs réponses

Réponses positives	Réponses négatives
En quoi l'activité a représenté quelque chose de positif ou négatif pour le Soi Idéal lié au français de l'élève ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Stimulation d'un développement personnel⁶³ - Provocation d'une (plus grande) envie de parler le français couramment⁶⁴ - Plus grand intérêt pour les langues⁶⁵ - Envie renforcée de découvrir le monde francophone⁶⁶ - Sentiments positifs nouveaux pour ce que peut représenter cette matière pour le Soi Futur⁶⁷ - Visualisation (nouvelle) d'un but concret personnel comme utilisateur du français⁶⁸ - Prise de conscience du rôle positif de la visualisation⁶⁹ 	<ul style="list-style-type: none"> - Manque d'intérêt pour d'autres pays ou cultures francophones⁷⁰ - Le Soi Idéal lié au français est trop éloigné du Soi Futur de l'élève⁷¹ - Absence d'envie d'investir quelque effort, énergie ou travail que ce soit pour la matière « français » et tout ce qui s'y attache⁷² - Constatation, sans donner de raisons particulières, d'une absence d'effet⁷³

⁶³ Lotta (I): « Ce serait positif (si cela se passait pour de vrai). On pourrait apprendre des choses et évoluer comme personne. » (*Det skulle vara positivt. Man skulle lära sig någonting av det. Liksom utvecklas som person.*)

⁶⁴ Jakob (H): « Je pense que ce serait cool de parler une autre langue que le suédois, ce serait cool de maîtriser couramment le français. » (*Jag tycker att det skulle vara häftigt att kunna ett annat språk än svenska, det skulle vara häftigt att kunna flytande franska.*)

⁶⁵ Saga (H): « C'est une bonne sorte de motivation, c'est la motivation la plus personnelle que l'on puisse avoir. » (*Det är en bra slags motivering, det är den personligaste motivering man kan få...*)

⁶⁶ Malva (H): « Cela (l'activité 1) aide à s'imaginer qu'il existe des possibilités de partir vers un pays francophone. » (*Det hjälper att komma i de tankarna, att det finns möjligheter att åka till ett fransktalande land*)

⁶⁷ Hilma (I): « Oui, j'ai l'impression de vouloir faire plus d'efforts pour le français... avant (l'activité 1), je me disais "oh, maintenant, il faut aller en cours" mais maintenant j'ai l'impression de vouloir apprendre le français. » (*Ja, det känns som man vill satsa mer på franska... Förut kändes det bara som "oj, nu måste vi gå till lektionen" men nu känns det som jag vill lära mig franska...*)

⁶⁸ Linda (H): « Cela m'a donné une image plus concrète de ce que je pouvais faire avec le français. » (*Den har gett mig en mer klar bild om vad jag kan komma med franskan...*)

⁶⁹ Emilia (H): « Si on fait ce genre d'exercice au début quand on apprend une langue, pour avoir un but. Quand ça commence à aller moins bien alors on peut penser « pour pouvoir faire cela (ma vision), je dois apprendre cela. Alors on se sent plus motivé. » (*Om man gör en sådan uppgift i början när man lär sig ett språk så att man har ett mål När det går lite dåligt då kan jag tänka... för att kunna göra det där måste jag lära mig det här. Då blir man mer motiverad.*)

⁷⁰ Axel (I): « Je préfère rester en Suède. » (*Jag vill helst stanna i Sverige.*)

⁷¹ Ian (I): « Je ne vois pas que c'est ce que je veux. » (*Jag tror inte det är det jag vill...*)

⁷² Andreas (B): « Parce que je ne suis pas intéressé par le français. [...] Je trouve que le français est ennuyeux et tout ce qui se trouve en France existe en Suède. » (*För att jag inte är särskilt intresserad av franska. [...] Jag tycker att franska är ganska tråkigt och allt som finns i Frankrike finns typ i Sverige.*)

⁷³ Filip (B): « Je ne suis pas ce genre de personne » (qui pourrait s'imaginer partir vers un pays francophone) (*Jag är inte en sådan person.*)

Le faible nombre de réponses neutres montre que les questions posées aux élèves dans le questionnaire et lors de l'entretien ont, dans la majorité des cas, provoqué chez l'élève une prise de position (positive ou négative) et des résultats plus affirmés. Ensuite, même si les résultats quantitatifs ne montrent pas de différence significative entre le niveau de référence des élèves et le niveau mesuré après avoir travaillé avec l'activité 1, les données qualitatives indiquent un effet positif sur une majorité des élèves, même si cet effet positif ne concerne pas tous les élèves puisque pour 16% d'entre eux, l'activité n'a pas eu d'effet positif.

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

La figure 4 nous permet d'observer l'effet de chaque activité pour chaque classe. La deuxième mesure, effectuée après avoir travaillé avec la deuxième activité, confirme l'effet de l'activité précédente puisqu'une faible hausse du niveau du *soi idéal lié au français* est observée dans la classe de Mia (MAct1 M=2,77 (ET=0,97) et MAct2 M=2,81 (ET=0,91)) et la baisse légère du niveau du *soi idéal lié au français* de la classe d'Emelie se confirme (MAct1 E=2,59 (ET=1,07) et MAct2 E=2,51 (ET=1,08)).

Après avoir constaté que les réponses des élèves au questionnaire à questions ouvertes correspondaient aux réponses données lors de l'entretien, les réponses issues des deux instruments de mesure ont été analysées ensemble. Six thèmes évoqués par les élèves sur l'effet de l'activité 2 sur leur *soi idéal lié au français* ont été identifiés. Ces thèmes, ainsi que les catégories des réponses données par les élèves, sont répertoriés dans le tableau 14. Un exemple en notes de bas de page illustre chaque catégorie.

Tableau 14. Thèmes (analyse qualitative) après l'activité 2 (le forum de discussion en ligne)

Thèmes (liés aux questions posées)		Catégories des réponses des élèves (10 élèves dans chacune des deux classes)				
		(+)	(+-)	(-)	(+) et (-) ⁷⁴	Non disponible
Envie de communiquer avec ces ados. (QQO ⁷⁵)	Emelie	4 ⁷⁶	0	4	2	0
	Mia	8	0	1 ⁷⁷	1	0
Envie de communiquer avec ces ados. (E ⁷⁸)	Emelie	4	0	5 ⁷⁹	0	1
	Mia	9 ⁸⁰	0	0	0	1
Authenticité = effet positif.	Emelie	5	0	4 ⁸¹	0	1
	Mia	8 ⁸²	0	2	0	0
	Emelie	4 ⁸³	0	3	2	1

⁷⁴ Certains élèves ont donné dans leur réponse un élément qui est catégorisé comme "réponse positive" mais également un autre élément caractérisé, lui, comme "réponse négative". Voici l'exemple d'une réponse d'Hilma pour le premier thème: « Ce serait difficile (de rencontrer les adolescents du forum dans la vie réelle) je pense car ils maîtrisent le français tellement bien alors que moi, je dois faire des efforts pour faire une phrase mais en même temps, ce serait super rigolo... » (*Det skulle vara svårt tycker jag eftersom de kan franska så bra medans jag måste anstränga mig för att säga en bra mening. men det skulle samtidigt vara jätte kul.*)

⁷⁵ QQO : Questionnaire à questions ouvertes

⁷⁶ Johanna (H): « Ce serait chouette de rencontrer un ado français et on a compris (avec l'activité 2) qu'ils existent vraiment!! » (*Det skulle även vara kul att träffa någon fransk ungdom och man kom på att de verkligen fanns!!*)

⁷⁷ Marcus (B): « Non, je ne pense pas! Je ne maîtrise pas le français aussi bien donc ce serait difficile! » (*Nej, det tror jag inte! Kan inte franska så flytande så det skulle nog bli svårt!*)

⁷⁸ E: Entretiens (groupes focalisés)

⁷⁹ Robert (B): « Non car je ne comprends pas la langue (française) » (*Nej för att jag inte förstår språket*)

⁸⁰ Hilma (I): « Alors avant (l'activité 2), j'avais l'impression qu'ils (les ados francophones) avaient des centres d'intérêt totalement différents car on ne savait rien. [...] Je ne pensais pas qu'il y avait des ados francophones mais maintenant on sait qu'ils sont comme nous, qu'ils aiment les mêmes choses. » (*Alltså förut kändes det som att de hade helt andra intresse för vi visste ingenting...[...] Jag tänkte inte att det fanns franska ungdomar men nu vet man att de är precis som oss, de gillar samma sak.*)

⁸¹ Robert (B): « Je l'ai fait (le travail sur le forum) moins sérieusement que le livre (utilisé dans le cours de français). » (*Jag gjorde det mer oseriöst än boken.*)

⁸² Sibel (B): « Oui, vraiment! Maintenant, on a vraiment vu qu'il y a des Français de notre âge qui ont les mêmes intérêts parce qu'avant, dans le livre, on avait l'impression que c'était que des adultes avec des baguettes et des trucs comme ça... » (*Ja, verkligen! För nu märkte man att det verkligen fanns franska personer i vår ålder som hade samma intresse för inman i boken då känns det att det bara är vuxna som har typ baguette och sådant...*)

⁸³ Johanna (H): « C'était bien parce qu'on a utilisé la langue sans que l'on nous force, genre le travail scolaire, on se sent plus motivé. » (*Det var bra för att man använder språket utan att det blir så här att man måste, typ, plugga utan man blir mer motiverad*)

Forum (moy. de com.) en classe = exp. positive	Mia	9	0	1 ⁸⁴	0	0
L'activité a rendu le français plus réel.	Emelie	9 ⁸⁵	0	0	0	1
	Mia	10	0	0	0	0
TOTAL	Emelie	26	0	16	4	4
	Mia	44	0	4	1	1
	Tous (%)	70	0	20	5	5

Comme pour l'activité 1, les résultats présentés dans le tableau 14 montrent que, même si l'analyse quantitative ne permet pas de voir une différence significative entre le niveau de référence du SI Fr des élèves et le niveau mesuré après l'activité 2, l'analyse qualitative montre plusieurs effets positifs sur la majorité des élèves, puisque 70% des élèves évoquent un effet positif de l'activité 2 sur leur SI Fr. Certains aspects liés à l'activité (voir tableau 14) sont plus stimulants que d'autres. Ce résultat demande donc à être développé plus précisément. C'est pourquoi les réponses des élèves ont été soumises à une analyse thématique dont le résultat est présenté dans le tableau 15, en tenant compte de la catégorie (positive et négative) des réponses. Un exemple (en notes de bas de page) illustre chaque catégorie.

⁸⁴ **Martin (I):** « C'était difficile. » (*Det var svårt.*)

⁸⁵ **Hedda (I):** « La meilleure façon pour apprendre une langue, c'est de l'utiliser. La meilleure façon d'apprendre le français, c'est d'aller en France mais si on ne peut pas le faire, alors on peut écrire aux gens de là-bas. » (*Det bästa sättet att lära sig ett språk är att använda det. Det bästa sättet att lära sig franska är att åka till Frankrike men kan man inte göra det, så kan man väl skriva med människorna där.*)

Tableau 15. Les explications des élèves pour motiver la catégorie de leurs réponses

Réponses positives	Réponses négatives
En quoi l'activité a représenté quelque chose de positif ou négatif pour le <i>Soi Idéal lié au français</i> de l'élève?	
<ul style="list-style-type: none"> - Prise de conscience qu'il existe des adolescents avec les mêmes intérêts⁸⁶ - Envie plus forte de rencontrer de nouvelles personnes, de nouvelles cultures, d'en savoir plus sur leur quotidien⁸⁷ - Effet motivant des activités « réelles », de l'utilisation concrète de la langue⁸⁸ - Impression plus forte de faire quelque chose pour soi et non pas un travail pour le professeur.⁸⁹ 	<ul style="list-style-type: none"> - Niveau de français trop bas pour permettre une communication écrite⁹⁰ - Manque d'intérêt pour l'utilisation d'un forum (trop lent, pas assez interactif et rapide)⁹¹ - Souhait de communiquer sur un sujet choisi, plutôt qu'imposé par le professeur.⁹²

L'analyse qualitative a permis de constater que, même si l'effet de l'activité 2 sur le SI Fr des élèves n'est pas quantitativement significatif, un effet positif est décrit par la majorité des élèves. Il est cependant important de noter que l'effet n'est pas positif pour tous les élèves (20% de réponses négatives) et que l'effet est, comme pour l'activité 1, moins positif pour les élèves d'Emelie que pour ceux de Mia. Selon les commentaires des élèves, les raisons qui expliquent l'absence d'effet

⁸⁶ Hilma (I): « Je ne savais rien sur les ados français. Je ne pensais même pas qu'il existait des ados français mais maintenant on sait qu'ils sont comme nous, qu'ils aiment les mêmes choses. » (*Jag visste ingenting om franska ungdomar... Jag tänkte inte att det fanns franska franska ungdomar men nu vet man att de är precis som oss, de gillar samma sak.*)

⁸⁷ Jakob (H): « Peut-être que si l'on parle de ce qu'ils font dans le pays (francophone), de ce qui est cool dans ce pays alors peut-être on sera motivé pour s'y rendre et faire ce dont on a tellement parlé et voir ce qu'ils font. » (*Kanske om man pratar också om det de gör i det landet, vad som är häftigt med det landet då kanske man får motivation att åka dit och göra det de har pratat så mycket om och se det de gör.*)

⁸⁸ Marcus (B): « On était plus motivé pour le français lorsque c'était des personnes réelles plutôt que ce maudit bouquin. » (*Man vart lite mer motiverad för franska när det var realistiska personer istället för den jävla bok man läser hela tiden*)

⁸⁹ Saga (H): « Je trouve que je suis plus motivée pour le français maintenant. C'est plus drôle, maintenant que nous avons parlé avec de vraies personnes. Maintenant je pense que ce n'est plus simplement un travail scolaire mais que cela a plutôt un lien avec mes propres intérêts. » (*Jag tycker att franska är mycket mer motiverande nu, mycket roligare nu när vi har pratat med riktiga människor. Nu tänker jag att det inte bara är skolarbete utan det kan faktiskt ha någonting med mina egna intressen att göra också.*)

⁹⁰ Selma (I): « Cela aurait été beaucoup plus drôle si on avait compris. » (*Det hade varit mycket roligare om man hade förstått*)

⁹¹ Robert (B): « Un forum, c'est super chiant parce qu'ils n'écrivent rien d'intéressant. » (*Forum är skittråkigt för att de skriver inget intressant.*)

⁹² Johanna (H): « Je trouve que nous aurions pu regarder d'autres sujets que les films. » (*Jag tycker att vi skulle kunna titta på flera ämnen än filmer.*)

positif de cette activité sont souvent plus liées aux conditions dans lesquelles s'est déroulée l'activité (comme les difficultés techniques rencontrées par quelques élèves au moment de se connecter au forum) et aux compétences personnelles des élèves au moment de l'activité (comme le ressenti d'un niveau linguistique trop faible pour pouvoir communiquer facilement en français) plutôt qu'à l'activité pédagogique en elle-même.

Effet de l'activité 3 : La cyberenquête

La figure 4 illustre l'effet de chaque activité pour chaque classe d'intervention. La quatrième et dernière mesure témoigne d'une progression légèrement différente des deux précédentes. Alors que le niveau du SI Fr de la classe de Mia continue d'augmenter légèrement (MAct2 M=2,81 et MAct3 M=2,99), le niveau de la classe d'Emelie ne baisse plus et se stabilise (MAct2 E=2,51 et MAct3 E=2,52).

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

Ces thèmes, ainsi que les catégories des réponses données par les élèves sont répertoriés dans le tableau 16. Un exemple (en notes de bas de page) illustre chaque catégorie.

Tableau 16. Thèmes (analyse qualitative) après l'activité 3 (les cyberenquêtes)

Thèmes (liés aux questions posées)		Catégories des réponses des élèves (10 élèves dans chacune des deux classes)				
		(+)	(+-)	(-)	(+) et (-)	Non disponible
La visualisation du soi idéal lié au français est maintenant plus précise.	Emelie	3	5	2 ⁹³	0	0
	Mia	4 ⁹⁴	5 ⁹⁵	0	0	1
Une plus grande envie de découvrir des pays et cultures francophones. (QO)	Emelie	4	1 ⁹⁶	5 ⁹⁷	0	0
	Mia	5 ⁹⁸	0	4	0	1
Une plus grande envie de découvrir des pays et cultures francophones. (E)	Emelie	3 ⁹⁹	1	4 ¹⁰⁰	0	2
	Mia	3	5 ¹⁰¹	1	0	1
	Emelie	3 ¹⁰²	4 ¹⁰³	2 ¹⁰⁴	1	0

⁹³ Emilia (H): « Non... Ce n'était pas si intéressant que ça de juste chercher des informations sur différentes choses et autres. » (*Nej... Det var inte så intressant att bara söka information om olika saker och så.*)

⁹⁴ Hilma (I): « On entre en contact avec le français dans le monde.» (*Man kommer mer i kontakt med franskan ute i världen.*)

⁹⁵ Saga (H): « Je pense que l'on apprend des choses qu'on le veuille ou non. » (*Jag tror att man lär sig oavsätt om man vill eller ej.*)

⁹⁶ Emilia (H): « Oui et non. » (*Nja, både och.*)

⁹⁷ Lola (B): « Non, je n'ai pas pensé que je voulais apprendre de nouvelles choses sur la culture etc. car j'ai déjà appris beaucoup à l'école. » (*Nej, jag tänkte inte på att jag ville lära mig mer om kulturen osv då jag redan lärt mig rätt så mycket i skolan.*)

⁹⁸ Saga (H): « Je veux vraiment aller dans un restaurant en France et voir si cela correspond à mes attentes.» (*Jag vill verkligen besöka en restaurang i Frankrike och se om det stämmer med mina förväntningar.*)

⁹⁹ Linda (H): « Maintenant que nous avons appris beaucoup de choses sur Paris, cela a augmenté ma curiosité d'y aller et de découvrir Paris encore plus. » (*Nu när vi fick arbeta och lära oss mycket om Paris, det ökade nyfikenheten att åka och upptäcka Paris ännu mer*)

¹⁰⁰ Axel (I): « C'était bien avec de la variation, c'était rigolo mais cela ne m'a pas rendu plus intéressé. » (*Det var bra med variation, det var kul men jag blev inte direkt intresserad.*)

¹⁰¹ Hedda (I): « Je ne sais pas... Je ne suis toujours pas vraiment motivée... » (*Jag vet inte... jag är inte så peppad fortfarande...*)

¹⁰² Lotta (I): « C'était chouette de travailler avec quelque chose de réel. On a appris beaucoup. » (*Det var spännande att arbeta med någonting riktigt. Man lärde sig mycket av det.*)

¹⁰³ Lou (I): « Ce n'était pas difficile et pas vraiment intéressant non plus. » (*Det var inte så svårt och inte särskilt spännande heller.*)

¹⁰⁴ Robert (B): « Ce n'était pas si intéressant que ça. C'était dur. » (*Det var inte så spännande. Det var svårt.*)

Authenticité des documents aide à voir le lien entre la matière et le monde francophone.	Mia	2	6	0	1 ¹⁰⁵	1
L'activité aide à rendre la matière plus réelle.	Emelie	5 ¹⁰⁶	2	3 ¹⁰⁷	0	0
	Mia	7	2 ¹⁰⁸	0	0	1
TOTAL	Emelie	18	13	16	1	2
	Mia	20	18	5	1	6
	Tous (%)	50 (45)	31 (28)	21 (18,5)	2 (1,5)	8 (7)

Le tableau 16 souligne une différence avec les autres mesures effectuées après l'activité 1 et 2 : Les réponses neutres des élèves sont beaucoup plus fréquentes. L'analyse qualitative nous permet de démontrer que la majorité des élèves de Mia considère que l'activité 3 a eu un effet positif ou neutre sur leur niveau de *soi idéal lié au français* alors que peu d'élèves évoquent un effet négatif. Dans la classe d'Emelie, la situation est différente puisque le nombre d'élèves qui évoquent un effet positif de l'activité 3 est quasiment le même que ceux qui le considèrent comme négatif. Le pourcentage à évoquer un effet neutre est également élevé. Ces résultats ne correspondent pas exactement aux mesures quantitatives et demandent donc de continuer l'analyse afin de mieux comprendre les réactions des élèves. Ces explications, après avoir été soumises à une analyse thématique, sont regroupées dans le tableau 17, en tenant compte de la catégorie (positive et négative) des réponses. Un exemple (en notes de bas de page) illustre chaque catégorie.

¹⁰⁵ Hilma (I): « Travailler avec cette activité était rigolo et difficile en même temps. » (*Att arbeta med detta var både roligt och svårt.*)

¹⁰⁶ Linda (H): « Absolument! Cela m'a fait voir le français comme une langue que les gens parlent, plutôt que comme une langue qui ne contient que des mots et des phrases compliqués. » (*Absolut! Det fick mig att tänka på franskan mer som ett språk människor talar istället för något som bara innehåller krångliga och svåra ord och meningar.*)

¹⁰⁷ Axel (I): « L'activité ne l'a pas rendu plus "réelle" (la matière) mais c'était bien avec un peu de variation. » (*Det blev inte mer verkligt, men det var bra med lite variation.*)

¹⁰⁸ Malva (H): « Ce n'était ni positif, ni négatif. » (*Det var varken positivt eller negativt.*)

Tableau 17. Les explications des élèves pour motiver leurs réponses

Réponses positives	Réponses négatives
En quoi l'activité a représenté quelque chose de positif ou négatif pour le <i>Soi Idéal lié au français</i> de l'élève ?	
<ul style="list-style-type: none"> - L'authenticité du matériel pédagogique stimule le <i>Soi Idéal</i> des élèves.¹⁰⁹ - Envie de découvrir les nouvelles connaissances de ses propres yeux.¹¹⁰ 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence d'intérêt pour découvrir le monde francophone.¹¹¹ - Le niveau de langue est trop faible pour permettre un ressenti positif.¹¹² - La curiosité existait déjà avant l'activité donc difficulté de l'augmenter encore plus.¹¹³

Les résultats montrent que cette troisième activité, qui demandait aux élèves un travail plus long et ambitieux puisqu'elle s'étendait sur plusieurs cours, a eu un effet plus mitigé sur le SI Fr des élèves que les deux autres, alors que les données quantitatives montrent, elles, que le niveau plus général du SI Fr des élèves, mesuré par le questionnaire à questions fermées, témoigne d'une évolution positive pour les deux classes d'intervention.

Maintenant que les résultats des données permettant de répondre à la première question de recherche concernant le *soi idéal lié au français* des élèves ont été présentés, intéressons-nous à celles permettant de répondre à la deuxième question de recherche.

3.4.2 L'effet obtenu sur le *soi idéal lié au français* varie-t-il selon le niveau de *soi idéal lié au français* des apprenants ?

Puisque, comme l'a montré le tableau 10, l'évolution du SI Fr ne suit pas la même progression dans les classes de Mia et d'Emelie, il est important de continuer

¹⁰⁹ **Sibel (B):** « (En travaillant avec les web-enquêtes) on a l'impression que c'est plus vivant, que c'est plus réel. » (*Det känns mer levande, det känns mer på riktigt.*)

¹¹⁰ **Selma (I):** « On a créé un restaurant (web-enquête) et alors c'est rigolo, on veut savoir ce qu'ils mangent là-bas et goûter... » (*Vi gjorde en restaurang och då bli det roligt, man vill veta vad de äter där och smaka på det...*)

¹¹¹ **Andreas (B):** « Je n'aime pas le français. La matière "français" est inutile. » (*Jag gillar inte franska. Det är onödigt med franska.*)

¹¹² **Robert (B):** « Je ne pigeais rien, comme d'habitude alors peu importe pour moi. » (*Jag fattade ingenting som vanligt så det spelade ingen roll för mig.*)

¹¹³ **Malva (H):** « Je veux aller à Paris mais je le voulais déjà avant cette activité. Je ne trouve pas que l'activité ait tellement eu d'effet sur moi. » (*Jag vill åka till Paris men det ville jag innan den här uppgiften. Jag tycker inte att uppgiften har påverkat mig så himla mycket.*)

l'analyse des données en fragmentant les classes en trois niveaux (*Haut*, *Intermédiaire* et *Bas*) afin de pouvoir préciser davantage nos résultats.

Les tableaux 18 et 19 présentent l'évolution non plus de la classe comme entité mais des élèves groupés en trois niveaux (*Haut*, *Intermédiaire* et *Bas*) définis lors de l'établissement du niveau de référence (SI Fr). Ces données sur le développement du SI Fr des élèves en fonction de la vigueur du SI Fr au début de l'intervention vont permettre de cerner avec plus de précision l'effet des activités.

Tableau 18. Moyennes (écarts-types) de la variable SI Fr pour les trois niveaux (Mia)

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

Tableau 19. Moyenne (écarts-types) de la variable SI Fr pour les trois niveaux (Emelie)

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

L'effet des 3 activités sur le niveau du SI Fr des élèves de niveau Haut

L'évolution du niveau de SI Fr chez les élèves du niveau *Haut* de Mia (tableau 18) est légèrement croissante et régulière (MNivRef M=3,67 (ET=0,62), MAct1 M=3,72 (ET=0,61), MAct2 M=3,85 (ET=0,58) et MAct3 M=3,89 (ET=0,60)). Le niveau de SI Fr des élèves du niveau *Haut* chez Émelie (tableau 19) croît entre le niveau de référence et la première activité, pour ensuite décroître après la deuxième activité et finalement progresser et légèrement dépasser le niveau de référence lors de la dernière mesure (MNivRef E=3,67 (ET=0,63), MAct1 E=3,70 (ET=0,64), MAct2 E=3,52 (ET=0,74) et MAct3 E=3,78 (ET=0,65)).

Si l'on compare le niveau du SI Fr des élèves appartenant au niveau *Haut* chez Mia et Emelie lors de la première et dernière mesure, une progression a eu lieu dans les deux groupes. La différence entre ces moyennes du SI Fr (*Haut*) n'est cependant pas significative pour les élèves d'Emelie ($t(3)=0,40$, $p=.713$) mais l'est pour ceux de Mia (*haut*) ($t(9)=-3,49$, $p=.007$).

L'analyse du contenu thématique des données qualitatives permet également de compléter cette analyse quantitative (tableau 20). L'analyse thématique a permis d'isoler cinq thèmes qui aident à une compréhension souvent plus détaillée de l'effet ressenti par les élèves. Les réponses des élèves ayant été quantifiées, il nous a été possible d'observer l'évolution du niveau de SI Fr des élèves concernés. Cette analyse qualitative sera effectuée de la même façon pour les niveaux *Intermédiaire* et *Bas*.

Tableau 20. Résultat de l'analyse de contenu thématique (act. 1, 2 et 3) (Groupe Haut)

5 thèmes / activité		Catégories des réponses des élèves du groupe <i>Haut</i> (3 élèves chez Émilie et 3 chez Mia)				
		(+)	(+-)	(-)	(+) et (-)	Non disponible
Activité 1 : Le texte stimulateur	Emilie	11	1	0	0	3
	Mia	13	0	1	0	1
Activité 2 : Le forum de discussion	Emilie	11	1	1	2	0
	Mia	15	0	0	0	0
Activité 3 : Les cyberenquêtes	Emilie	11	3	1	0	0
	Mia	7	7	1	0	0
TOTAL	Emilie	33	5	2	2	3
	Mia	35	7	2	0	1
	Tous (%)	68 (75,5)	12 (13)	4 (4,5)	2 (2,5)	4 (4,5)

Le tableau 20 montre que dans l'ensemble (75,5%), les élèves qui appartiennent au niveau *Haut* ont une opinion très positive de l'effet suscité par les activités. Les réponses des élèves du niveau *Haut* démontrent un SI Fr fort, et ceci durant tout le semestre de l'intervention.

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

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

L'évolution positive du SI Fr des élèves du niveau *Intermédiaire* chez Mia et chez Emelie (tableaux 18 et 19) suit une progression assez similaire tout au long du semestre où l'intervention a eu lieu. Le niveau croît entre le niveau de référence et la mesure qui suit l'activité 1. Il revient ensuite au niveau de référence pour les élèves de Mia, alors qu'il baisse encore plus chez les élèves de la classe d'Emelie. La dernière mesure réalisée après la troisième activité montre que le niveau de SI Fr des élèves *Intermédiaire* dépasse, dans les deux classes, le niveau établi avant l'intervention (Mia : MNivRef M=2,60 (ET=0,77), MAct1 M=2,74 (ET=0,73), MAct2 M=2,60 (ET=0,78) et MAct3 M=2,83 (ET=0,75) Emelie : MNivRef E=2,53 (ET=0,76), MAct1 E=2,53 (ET=0,83), MAct2 E=2,28 (ET=0,87) et MAct3 E=2,64 (ET=0,75)).

Si l'on compare les moyennes du niveau de SI Fr des élèves appartenant au niveau *Intermédiaire* chez Mia et Emelie lors de la première et dernière mesure, une progression a eu lieu dans les deux groupes. La différence entre ces moyennes du SI Fr (*Intermédiaire*) n'est cependant pas significative pour les élèves d'Emelie ($t(3)=0,40$, $p=.713$) alors qu'elle l'est pour ceux de Mia (*Intermédiaire*) ($t(8)=-3,41$, $p=.009$).

Il est intéressant d'observer si les données qualitatives confirment ces résultats quantitatifs. Cela est présenté dans le tableau 21.

Tableau 21. Résultat de l'analyse du contenu thématique (act. 1, 2 et 3) (Groupe Interm.)

5 thèmes pour chaque activité		Catégories des réponses des élèves du groupe <i>Intermédiaire</i> (4 élèves chez Emelie et 4 chez Mia ¹¹⁴)				
		(+)	(+-)	(-)	(+) et (-)	Non disponible
Activité 1 : Le texte stimulateur	Emelie	12	0	4	0	4
	Mia	10	1	2	0	7
Activité 2 : Le forum de discussion	Emelie	9	0	6	1	4
	Mia	17	0	2	1	0
Activité 3 : Les cyberenquêtes	Emelie	6	7	4	0	3
	Mia	8	3	2	1	6
TOTAL	Emelie	28	7	14	1	11
	Mia	35	4	6	2	13
	Tous (%)	63 (52)	11 (9)	20 (16)	3 (3)	24 (20)

Les données qualitatives montrent que, concernant le niveau *Intermédiaire* de la classe d'Emelie, l'activité qui a stimulé le plus de réponses positives est le texte stimulateur. Les réponses négatives restent, elles, relativement stables pendant toute l'intervention. Il est intéressant d'observer que, concernant l'activité des cyberenquêtes (activité 3), qui selon les résultats quantitatifs correspond à un moment où le niveau de SI Fr est plus élevé dans la classe de Mia (tableau 18), les données qualitatives témoignent d'un effet plus mitigé. En effet, même si les réponses négatives ne sont pas plus importantes qu'après la première et la deuxième activité, les réponses positives, elles, sont moins importantes. Il est cependant important de souligner que le nombre d'élèves ayant fourni une réponse neutre (c'est-à-dire ni positive, ni négative) et n'ayant pas répondu à la question du tout, est, lui aussi, élevé pour l'activité 3.

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

¹¹⁴ Pour un rappel de la composition des groupes focalisés, se référer au cadre méthodologique.

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

L'évolution du niveau de SI Fr chez les élèves du niveau *Bas* (tableaux 18 et 19) mérite une attention particulière. Dans le groupe *Bas* de la classe de Mia (tableau 18), l'évolution du SI Fr indique une croissance entre les deux premières mesures, suivie d'une baisse qui ramène au niveau initial puis une mesure finale qui montre une progression du niveau de *SI Fr* (MNivRef M=1,59 (*ET*=0,80), MAct1 M=1,79 (*ET*=0,82), MAct2 M=1,59 (*ET*=0,70) et MAct3 M=2,00 (*ET*=0,78)). En ce qui concerne les élèves du niveau *Bas* de la classe d'Emelie (tableau 19), le développement est différent. Une baisse est observée entre la mesure du niveau de référence et la deuxième mesure, suivie d'une stabilisation entre la deuxième et la troisième mesure et une nouvelle baisse entre la troisième et la dernière mesure (MNivRef E1=1,44 (*ET*=0,50), MAct1 E=1,19 (*ET*=0,48), MAct2 E=1,22 (*ET*=0,42) et MAct3 E=1,07 (*ET*=0,26)). L'effet produit par les activités n'a pas été le même dans les deux groupes d'élèves du niveau *Bas*. Si l'on étudie la différence entre la première et la dernière mesure du niveau de SI Fr des deux groupes *Bas*, on constate qu'elle n'est pas significative dans la classe d'Emelie ($t(2)=2,27, p=.151$), ni dans celle de Mia ($t(4)=-1,1, p=.297$).

Voyons maintenant si les données qualitatives confirment les résultats quantitatifs. Les résultats sont présentés dans le tableau 22.

Tableau 22. Résultat de l'analyse du contenu thématique (act. 1, 2 et 3) (Groupe Bas)

5 thèmes pour chaque activité		Catégories des réponses des élèves du groupe Bas (3 élèves chez Emelie et 3 chez Mia ¹¹⁵)				
		(+)	(+-)	(-)	(+) et (-)	Non disponible
Activité 1 : Le texte stimulateur	Emelie	3	3	6	0	3
	Mia	8	2	3	0	2
Activité 2 : Le forum de discussion	Emelie	6	0	9	0	0
	Mia	12	0	2	0	1
Activité 3 : Les cyberenquêtes	Emelie	1	3	10	1	0
	Mia	5	8	2	0	0
TOTAL	Emelie	10	6	25	1	3
	Mia	25	10	7	0	3
	Tous (%)	35 (40)	16 (18)	32 (37)	1 (1)	3 (4)

¹¹⁵ Pour un rappel de la composition des groupes focalisés, se référer au cadre méthodologique

Les données quantitatives ont montré que la différence entre le développement du *SI Fr* dans les deux classes d'intervention dépendait essentiellement du résultat obtenu dans les deux groupes *Bas* de l'intervention. On remarque, si l'on observe l'effet créé par les trois activités sur le groupe d'Emelie, que les réponses données par les élèves correspondent au résultat illustré par le tableau 19. Le travail sur le forum de discussion (activité 2) semble avoir affecté le niveau de *SI Fr* de façon légèrement plus positive que le texte stimulateur (activité 1). Cette deuxième activité semble avoir partagé le groupe en deux : ceux chez qui l'activité a eu un effet positif et ceux chez qui l'activité n'a pas eu d'effet positif. Le travail sur les cyberenquêtes (activité 3) semble, lui, avoir influencé négativement le niveau de *SI Fr* des élèves de ce groupe puisque les réponses sont majoritairement négatives.

L'effet des activités sur le niveau de *SI Fr* du groupe *Bas* de la classe de Mia a suivi une évolution relativement différente. Le travail sur le forum de discussion (activité 2) semble avoir renforcé le *SI Fr* chez de nombreux élèves (12 réponses sur 15 sont positives et 2 négatives). L'effet du travail avec les cyberenquêtes est plus relatif puisque, si le nombre de réponses négatives reste le même, les réponses neutres, elles, augmentent énormément.

Une différence importante entre le ressenti des deux groupes est constaté. Le résultat total du tableau 22 est parlant. Le nombre de réponses négatives dans le groupe *Bas* de la classe d'Emelie est de trois fois supérieur à celui des élèves de Mia alors que les réponses positives représentent moins de la moitié de celles des élèves du niveau *Bas* de la classe de Mia. Les réponses des élèves du niveau *Bas* de la classe d'Emelie dépeignent une évolution vers un *SI Fr* moins précis, moins vivant donc moins efficace comme moteur motivationnel. Ce résultat corrèle avec les résultats issus des données quantitatives.

3.4.3 L'effet des activités sur la variable *efforts envisagés* et la corrélation entre le niveau de *SI Fr* et *EE*

Il est nécessaire ici de revenir aux buts de ce projet afin de mieux cerner l'importance de cette question. Cette étude repose sur le constat qu'un nombre important d'élèves abandonnent leur cours de langue étrangère avant de terminer leurs études ou se contentent de ne procurer que peu d'efforts, ce qui les mènent à un niveau souvent médiocre et non motivant. D'où la question centrale de cette étude : le fait de travailler avec des activités permettant de mieux s'imaginer utiliser

le français dans l’avenir peut-il aboutir à une stimulation de l’envie d’apprendre des élèves ?

Dans le cadre de cette première étude, des activités pédagogiques ont été présentés aux élèves dans le but de stimuler leur envie de faire des efforts concrets en français. Il est donc intéressant de mesurer l’effet des activités sur la variable *efforts envisagés* des élèves de l’étude. Ce sont ces résultats que présente la figure 5.

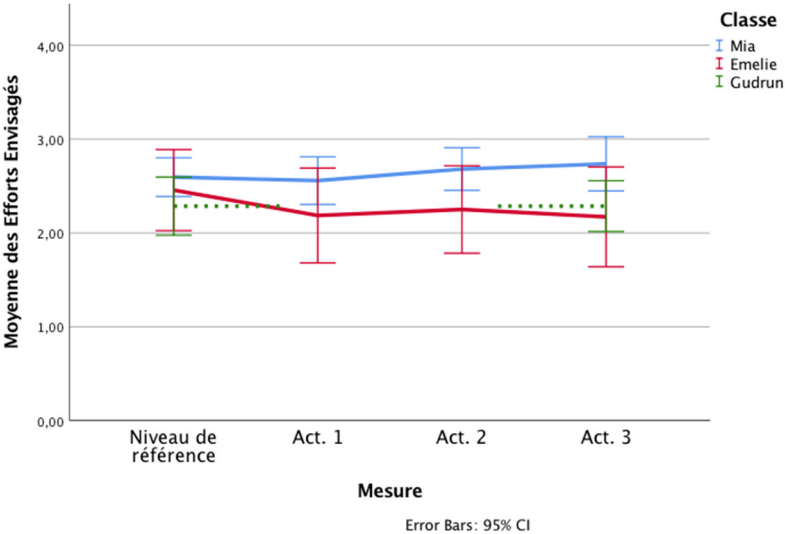


Figure 5. Moyennes (écarts-types) de la variable *Efforts Envisagés* (EE) par activité et classe

Une régression à effets mixtes a été effectuée afin de vérifier s’il existait une différence significative entre le niveau de EE du groupe d’élèves ayant participé à l’intervention et le groupe contrôle lors de la première et dernière mesure. Les variables explicatives étaient les groupes, les mesures et l’interaction entre les deux. Des tests de comparaison post hoc de moyennes ont été utilisés pour observer si les différences entre les deux groupes (intervention/contrôle) lors de la première

et dernière mesure mais aussi au sein de chaque groupe étaient significatives. Les valeurs p ont été ajustées pour permettre les comparaisons multiples.

Aucune augmentation ou diminution statistiquement significative du niveau de EE n'a été constatée entre la première et dernière mesure parmi les élèves qui avaient participé à l'intervention ($z=0,37$, $p=.978$) et parmi le groupe *contrôle* ($z=0,00$, $p=1.000$). Lors de la première mesure (c'est-à-dire le niveau de référence), la différence entre le groupe *intervention* et le groupe *contrôle* n'était pas significative ($z=-1,26$, $p=.534$). Elle ne l'était pas non plus lors de la dernière mesure ($z=-1,105$, $p=.639$).

Afin d'analyser l'effet cumulé des activités sur le niveau de EE dans les trois classes entre la première et la dernière mesure, un test t a été utilisé. Les résultats montrent que le niveau de EE reste relativement identique dans les deux classes d'intervention (tableau 23) et n'indiquent pas d'augmentation ou de diminution statistiquement significative entre la première et la dernière mesure dans les classes de Mia : $t(23)=-1,23$, $p=.230$ et de Gudrun : $t(12)=1,27$, $p=.227$. Il est intéressant de noter qu'une diminution significative est observée dans la classe d'Emelie : $t(13)=2,89$, $p=.012$.

Il était également intéressant de savoir si, comme pour la variable SI Fr, une étude de la variable EE par niveau *Haut*, *Intermédiaire* et *Bas* permettrait d'affiner les résultats. C'est ce que nous présentent les tableaux 23 et 24.

Tableau 23. Moyennes (écarts-types) de la variable EE pour les trois niveaux (Mia)

	Niveau de ref.	Activité 1	Activité 2	Activité 3
Niveau Haut	3,33 (0,87)	3,30 (0,66)	3,33 (0,74)	3,47 (0,77)
Niveau Interm.	2,61 (0,90)	2,60 (0,81)	2,55 (0,80)	2,60 (0,92)
Niveau Bas	1,87 (1,06)	1,73 (0,73)	1,60 (0,84)	2,00 (0,70)

Tableau 24. Moyennes (écarts-types) de la variable EE pour les trois niveaux (Emelie)

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

Le niveau d'EE dans le groupe de niveau *Haut* varie peu concernant les élèves de Mia. Une très légère baisse dans le groupe d'Emelie est notable après la première activité pour ensuite augmenter très légèrement, puis dépasser le niveau de référence. La différence entre la première et la dernière mesure du EE dans le groupe de niveau *Haut* d'Emelie n'est pas statistiquement significative ($t(3)=-0,77$, $p=.495$), tout comme le groupe *Haut* de la classe de Mia ($t(9)=-2,11$, $p=.064$).

Concernant les groupes de niveau *Intermédiaire*, le niveau de EE reste stable dans le groupe de Mia alors que le niveau décroît légèrement parmi les élèves d'Emelie. La diminution entre la première et la dernière mesure de EE est statistiquement significative dans la classe d'Emelie ($t(6)=3,9$, $p=.007$). La différence n'est pas significative dans la classe de Mia ($t(8)=0,02$, $p=.979$).

C'est finalement peut-être chez les élèves appartenant au niveau *Bas* que l'évolution est la moins régulière puisque le niveau des EE décroît après les deux premières activités chez les élèves de Mia pour ensuite remonter et dépasser le niveau de référence après la dernière activité. Alors que chez les élèves du groupe *Bas* de la classe d'Emelie, le niveau décroît après le début de l'intervention et la première activité, pour augmenter légèrement après la deuxième activité et décroître de nouveau légèrement après la troisième. La différence entre la première mesure et la dernière n'est pas statistiquement significative ni pour les élèves d'Emelie ($t(2)=2,50$, $p=.130$), ni pour ceux de Mia ($t(4)=-0,38$, $p=.717$).

L'effet des trois activités sur les efforts que les élèves sont prêts à faire pour leur apprentissage du français est très limité, voir même parfois négatif (voir l'évolution au sein du groupe intermédiaire dans la classe d'Emelie). L'évolution du niveau d'EE dans les deux classes est également moins homogène que celle du SI Fr qui, lui, suivait une évolution similaire concernant les groupes *Haut* et *Intermédiaire* mais différait pour les deux groupes *Bas*.

Un autre but de cette étude était d'examiner la relation qui existe entre le niveau de *soi idéal lié au français* des élèves et celui des *efforts* qu'ils pourraient *envisager* de faire pour améliorer leur apprentissage. Une corrélation forte et positive parlerait, en effet, en faveur de la prise en compte, par les enseignants de français, du niveau de SI Fr des élèves.

Les analyses des données de cette étude indiquent une corrélation forte et positive entre le niveau de *SI Fr* et *EE* ($r=.71^{**}$), ce qui signifie que plus la vivacité du *SI Fr* s'intensifie, plus les *efforts envisagés* par les élèves pour améliorer leurs connaissances en français sont importants.

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

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

Les résultats descriptifs montrent que le travail autour des trois activités semble avoir stimulé le *SI Fr* des élèves mais les analyses quantitatives indiquent que l'effet est faible et affecte la motivation des élèves différemment. Il est donc intéressant, à partir des données quantitatives et qualitatives obtenues dans cette étude et en conclusion de cette partie, de mettre en valeur la complexité de l'élève en tant qu'individu.

Nous avons mis en relation l'effet mesuré quantitativement et le contenu des récits des élèves¹¹⁶, afin de mieux comprendre le processus complexe vécu par l'élève. Chaque niveau de *SI Fr* (*Haut*, *Intermédiaire* et *Bas*) est représenté par deux élèves sur qui l'effet a été différent. Leurs déclarations et résultats sont discutés à la lumière des « conditions pour pouvoir obtenir un effet motivationnel stimulé chez l'apprenant » décrits par Dörnyei et Kubanyiova (2014, pp. 10-11). Le soutien de la famille ou des amis, condition importante, selon Dörnyei et Kubanyiova, pour développer favorablement son *soi idéal lié à une langue étrangère*, n'est pas commenté dans ces portraits car les 20 élèves, qui faisaient partie des groupes

¹¹⁶ Pour un rappel des instruments de mesure quantitatif et qualitatif utilisés dans cette étude, se référer au cadre méthodologique.

d'entretiens, ont tous affirmé avoir le soutien de leurs proches en ce qui concerne l'apprentissage du français.

Jakob (Haut) : L'élève conscient

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

Tableau 25. Moyenne générale des variables SI et EE concernant Jakob

Jakob	Niveau de ref.	Act. 1	Act. 2	Act. 3
SI Fr	3,67	3,56	3,78	3,78
EE	3,40	3,20	3,20	3,40

Les réponses de Jakob aux quatre questionnaires à questions fermées ont oscillé, comme le montre le tableau 25, entre 3 et 4¹¹⁷. Au début de l'intervention, Jakob semble avoir une image de lui-même en tant qu'utilisateur du français dans l'avenir suffisamment détaillée et vivante pour lui donner envie de la rendre réelle. Lors du premier entretien, Jakob disait par exemple :

Jakob : « Je peux m'imaginer partir pour la France, étudier là-bas. »¹¹⁸

Ses réponses aux quatre questionnaires à questions fermées sont homogènes et dessinent le portrait d'un élève qui voit clairement l'apprentissage de la langue française comme un avantage personnel. Les résultats des questions concernant les EE complètent ce portrait puisque, même si le niveau d'EE est un peu plus faible que celui de SI Fr, les réponses de Jakob montrent une envie d'investir concrètement du temps et de l'énergie dans le français. Les données qualitatives dressent un portrait similaire puisque, durant les entretiens, Jakob exprime le fait que maîtriser parfaitement la langue française serait un avantage pour lui et qu'il est prêt à investir du temps et du travail pour y parvenir. Il parle de la maîtrise du français un jour comme d'un but déjà fixé :

¹¹⁷ Rappel : L'échelle de Likert utilisée dans ce questionnaire est à quatre niveaux : 1 étant la réponse symbolisant un niveau de *soi idéal lié au français* faible alors que 4 symbolise un niveau de *soi idéal lié au français* fort.

¹¹⁸ Jakob : *Jag kan tänka mig åka till Frankrike, studera där.*

Jakob : « C'est un but pour moi de pouvoir parler français. »¹¹⁹

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

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

Jakob : « Si l'on peut se voir parler le français, le but de continuer à apprendre le français devient encore plus important. »¹²⁰

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

Jakob : « Si on comprend quelques mots, peut-être peut-on construire une phrase et alors, c'est plus simple et cela peut motiver pour le français, qu'on puisse apprendre à lire ce genre de textes.¹²¹ (Forum en ligne)

Un autre aspect intéressant dans le récit de Jakob, qui renvoie d'ailleurs aux résultats d'A. Henry¹²², est qu'il semble jongler sans difficulté entre son SI Fr et celui lié à l'anglais. En effet, il fait souvent, au cours des entretiens, référence aux stratégies utilisées lors de son apprentissage de l'anglais (où il est arrivé plus loin qu'en français au moment des entretiens) en créant des parallèles possibles et avantageuses entre l'apprentissage des deux langues.

¹¹⁹ Jakob: *Det är ett mål för mig att kunna prata franska.*

¹²⁰ Jakob: *Om man kan se sig själv skulle det kunna vara ett större mål att fortsätta lära sig ett språk.*

¹²¹ Jakob: *Om man snappar upp några ord kanske man kan bilda någon mening, då blir det lättare och sedan kan man använda det som motivation för franskan att man vill lära sig att kunna läsa det här.*

¹²² Rappel: Henry (2013) parvient à la conclusion que certains élèves parviennent à gérer plusieurs *sois idéaux* lié aux langues étrangères alors que d'autres élèves semblent être dérangés lorsque les *sois idéaux* coexistent.

Jakob : « (C'est important) de l'(le français) intégrer à sa vie comme par exemple l'anglais ». ¹²³

On constate donc, en ce qui concerne Jakob, que toutes les conditions définies par Dörnyei et Kubanyiova (2014) sont remplies et qu'il profite de ses connaissances d'autres langues pour établir des parallèles et instaurer des stratégies d'apprentissage personnelles et efficaces. Ceci encourage à penser qu'un élève ayant ce profil profitera de ce genre d'activités pédagogiques qui l'aideront à solidifier les bases d'un SI Fr et à stimuler la visualisation afin de donner à l'élève un maximum de stimulation motivationnelle.

Johanna (Haut): L'élève disciplinée

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

Tableau 26. Moyennes générales des variables SI Fr et EE concernant Johanna

Johanna	Niveau de ref.	Act. 1	Act. 2	Act. 3
SI Fr	3,89	3,89	3,89	3,89
EE	3,20	3,00	3,20	3,60

Les réponses de Johanna dans les quatre questionnaires à questions fermées oscillent, comme le montre le tableau 26, entre 3 et 4 et montrent une élève ayant une attitude générale positive envers le français. On peut cependant noter que le niveau d'*EE* est plus faible que celui de Jakob au cours de l'intervention pour terminer à un niveau plus fort lors de la dernière mesure, ce qui est positif.

Dès notre premier entretien, Johanna évoque son projet de maîtriser un jour le français :

Johanna : « Un jour, je maîtriserai cette langue. » ¹²⁴

Ce qui diffère entre le profil d'élève comme Jakob et celui de Johanna, est la conscience active de l'élève relatif au processus motivationnel. Jakob et Johanna ont, d'après les données quantitatives un profil assez similaire, ce qui les a placés,

¹²³ Jakob: *Att man lägger in det (franska ämnet) mer i ens liv som t.ex. engelska.*

¹²⁴ Johanna: *Jag ska kunna språket en dag...*

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

Johanna : « C'est possible de vouloir investir plus de temps pour le français puisqu'on a (après le travail avec les activités) une image plus personnelle de la France et l'on comprend que ce n'est pas seulement une matière inutile pour laquelle il faut travailler à l'école. On a du français (à l'école) pour atteindre un but. »¹²⁵

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

Johanna : « Ce serait même chouette de rencontrer un ado français maintenant qu'on a réalisé qu'ils existaient pour de vrai !! »¹²⁶ (QQO après le travail sur le forum en ligne)

On remarque, au fil des entretiens, que la matière est liée petit à petit aux projets divers et aux intérêts actuels de Johanna.

¹²⁵ Johanna: *Man kan nog vilja lägga mer tid på franska för man får en mer personlig bild av Frankrike och förstår att det inte bara är ett oanvändbart ämne att plugga av i skolan. Det är till för att nå ett ändamål.*

¹²⁶ Johanna: *Det skulle även vara kul att träffa någon fransk ungdom och man kom på att de verkligen fanns!!*

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

Ian (Intermédiaire) : L'élève suiveur

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

Tableau 27. Moyennes générales des variables SI Fr et EE concernant Ian

Ian	Niveau de ref.	Act. 1	Act. 2	Act. 3
SI Fr	2,78	3,00	3,11	3,00
EE	2,25	2,60	2,40	2,60

Ian représente, comme le montre le tableau 27, un élève caractéristique du niveau de SI Fr *Intermédiaire*. Son niveau de SI Fr connaît, au fil des trois premières mesures, une petite croissance qui est freinée lors de la troisième activité. Son niveau d'EE augmente légèrement entre la première et la deuxième mesure, pour ensuite décroître légèrement après la troisième et reprendre un peu de vigueur lors de la dernière.

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

Ian : « Ce serait cool de parler couramment français ». ¹²⁷

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

Ian : « Oui mais en anglais... parce que l'on peut parler avec tout le monde dans le monde entier. » ¹²⁸

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

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

Ian : « C'était un exercice comme les autres. Mais ça se sent qu'on parle avec quelqu'un d'une façon différente que lorsqu'on écrit dans le cahier. » ¹²⁹ (Forum en ligne)

Ian : « Je crois que ces exercices ont rendu le français plus utile pour moi. » ¹³⁰ (Bilan des 3 activités)

Le profil d'Ian a certains points communs avec celui de Johanna, qui certes a une vision plus positive de la langue et des cultures francophones mais qui n'a pourtant

¹²⁷ Ian: *Det skulle vara häftigt (att kunna flytande franska).*

¹²⁸ Ian: *Ja men med engelska... för man kan prata med alla i världen.*

¹²⁹ Ian: *Det var som vilken uppgift som helst. Men det känns att man pratar med någon på ett annat sätt istället för att bara skriva i boken.*

¹³⁰ Ian: *Jag tror att dessa uppgifter har gjort franskan nyttigare för mig.*

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

Hedda (Intermédiaire) : L'élève révoltée

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

Tableau 28. Moyennes générales des variables SI Fr et EE concernant Hedda

Hedda	Niveau de ref.	Act. 1	Act. 2	Act. 3
SI Fr	2,56	2,89	2,00	2,44
EE	2,00	2,00	1,20	1,40

Dans un cas comme Hedda, où les données quantitatives donnent un profil aussi irrégulier, il est vraiment important d'avoir accès aux données qualitatives pour pouvoir mieux cerner sa façon de penser. Le tableau 28 montre que le niveau de SI Fr et EE évoluent de façon similaire. Si le niveau de SI Fr croît légèrement entre la première et la deuxième mesure, il baisse lors de la troisième pour remonter très légèrement lors de la dernière mesure. Le niveau d'EE reste faible même s'il connaît, lui aussi, les mêmes fluctuations.

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

Hedda : « Je n'ai pas vraiment envie de fournir d'efforts pour devenir suffisamment forte pour que cela (= ce qu'elle a décrit dans son texte stimulateur) puisse devenir réalité. »¹³¹

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

Hedda : « C'est comme « Oh, ce serait génial si cela se passait pour de vrai ! » mais je ne ferai pas d'efforts pour y arriver. »¹³² (Texte stimulateur)

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

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

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

Hedda : « J'aimerais communiquer avec quelqu'un ou quelques ados mais pour qu'on puisse parler ensemble, pas simplement écrire quelque chose. »¹³³ (Forum en ligne)

¹³¹ Hedda: *Jag har inte så mycket ork för att liksom bli så duktig så att jag skulle kunna det (dvs. att kunna genomföra det som står i min text).*

¹³² Hedda: *Det är typ « Oj, vad kul om det kunde hända » men det är ingenting man riktigt skulle kämpa för.*

¹³³ Hedda: *Jag skulle vilja skriva med någon eller några, så att man får prata med människor, inte bara skriva någonting.*

Hedda exprime clairement que le manque de connaissances de base freine son envie et l'empêche de profiter des activités au maximum.

Hedda : « C'était comme n'importe quel exercice de français. La langue ne venait pas et je ne savais pas ce que je devais écrire. Le même sentiment que d'habitude. »¹³⁴ (Forum en ligne)

L'importance de l'aspect linguistique, discuté précédemment dans ce texte, doit être pris en compte lors de l'introduction d'activités stimulant le SI Fr. Hedda exprime une frustration de vouloir participer activement aux activités proposées mais d'en être plus ou moins mise à l'écart du fait de son faible niveau en français. Il est donc indispensable de préparer les élèves avant le début des activités afin que la langue ne bloque pas le potentiel motivationnel des activités. Dans le cas de Hedda, les activités ont finalement eu l'effet bénéfique de placer la matière « français » dans un contexte plus proche de sa réalité.

Hedda : « J'avais le sentiment de faire quelque chose qui avait du sens. »¹³⁵

Comme pour Ian, il aurait été intéressant de continuer l'utilisation d'activités permettant de stimuler le SI Fr en tenant compte du niveau linguistique de l'élève, voire même proposer parfois des activités à réaliser dans la langue maternelle des élèves afin que l'effet sur le niveau de SI Fr ne soit pas anéanti par les faiblesses linguistiques de l'élève. Ceci permettrait peut-être d'observer un effet plus important et plus durable.

Andreas (Bas) : L'élève déjà parti

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

Tableau 29. Moyennes générales des variables SI Fr et EE concernant Andreas

Andreas	Niveau de ref.	Act. 1	Act. 2	Act. 3
SI Fr	1,67	1,11	1,44	1,00
EE	1,60	1,00	1,40	1,40

¹³⁴ Hedda: *Det kändes som en vanlig fransk uppgift. Jag hade inte något flyt och visste inte vad jag skulle skriva. Det kändes som vanligt.*

¹³⁵ Hedda: *Det kändes som att jag gjorde något betydelsefullt.*

Le tableau 29 indique un niveau très bas de SI Fr, parfois même le niveau au plus bas de l'échelle utilisée dans le questionnaire à questions fermées. Dans le cas d'Andreas, il est intéressant de noter que le niveau d'EE, contrairement aux autres élèves, n'est pas beaucoup plus faible que celui de SI Fr. Il lui est même supérieur lors de la quatrième mesure. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que, même si Andreas ne se projette absolument pas comme futur utilisateur de la langue française dans l'avenir, il pense fournir un minimum de travail pour réussir son parcours scolaire.

Andreas exprime dès nos premiers entretiens un manque d'intérêt pour la matière français.¹³⁶ La première activité, la rédaction du texte stimulateur, n'a pas eu d'effet motivationnel car la situation décrite par l'élève dans le texte ne correspond pas aux projets personnels de l'élève, qui a simplement choisi une situation au hasard.¹³⁷ Les recherches sur le soi soulignent l'importance de créer une vision plausible, souhaitée et détaillée si l'on souhaite obtenir un résultat qui mène à un changement (dans notre cas, plus d'efforts investis dans la matière « français»). Dans le cas d'Andreas, il est difficile d'attendre un effet positif puisque l'élève ne s'engage ni émotionnellement, ni cognitivement dans aucune des activités.

Andreas : « Les autres travaillaient donc je n'avais pas besoin de me fatiguer. »¹³⁸
(Cyberenquête)

Andreas : « Je n'aime pas le français. C'est inutile le français. »¹³⁹

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

¹³⁶ Andreas: « Je trouve que le français est assez ennuyeux. » (*Jag tycker att franska är ganska tråkigt.*)

¹³⁷ Andreas: « C'est la seule chose que j'ai trouvée » (*Det var det enda jag kom på.*)

¹³⁸ Andreas: *De andra jobbade så jag behövde inte göra så mycket.*

¹³⁹ Andreas: *Jag gillar inte franska. Det är onödigt med franska.*

Pourtant, Andreas reconnaît l'importance de l'utilisation d'activités authentiques qui permettent à l'élève de communiquer vraiment avec des francophones. Il apprécie également l'aspect créatif des activités, même s'il a du mal à s'investir et à travailler sérieusement avec elles. Le profil d'élève comme Andreas ne correspond à aucune des conditions définies par Dörnyei.

Sibel (Bas) : L'élève dynamisée

Au début de l'intervention, le niveau de SI Fr de Sibel est assez faible ainsi que le niveau d'EE pour améliorer son français. Ses réponses aux questionnaires à questions fermées varient majoritairement entre 1 et 2 même si quelques réponses correspondent au niveau 3. Sibel a donc été placée dans le groupe de niveau de SI Fr *Bas*.

Tableau 30. Moyennes générales des variables SI Fr et EE concernant Sibel

Sibel	Niveau de ref.	Act. 1	Act. 2	Act. 3
SI Fr	2,00	2,38	2,22	1,89
EE	2,00	1,80	2,40	2,00

Le tableau 30 montre que, comme Andreas, le niveau d'EE dépasse, lors de la troisième et la quatrième mesure, le niveau de SI Fr. Là aussi, on peut imaginer que pour Sibel, qui est une élève plus forte dans les autres matières qu'en français, la volonté de réussir son parcours scolaire pèse sur les efforts qu'elle est prête à investir en français.

Lors de l'entretien qui a suivi le travail sur le texte stimulateur, Sibel raconte la difficulté éprouvée pour trouver une situation à décrire, le fait de séjourner dans un pays francophone lui étant étranger.¹⁴⁰ Elle affirme cependant, sans vraiment en connaître la raison, souhaiter la réalisation de ce qu'elle a imaginé dans son texte.¹⁴¹

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

¹⁴⁰ Sibel: *Jag tycker att det var ganska svårt att komma på... jag kan inte tänka mig själv liksom... och prata franska och så...*

¹⁴¹ Sibel: *Ja, jag vet inte varför riktigt, det skulle kännas bra...*

Sibel : « Avant, je ne savais pas vraiment pourquoi j'allais en français presque... Cela semblait inutile... mais si on fait comme ça, alors on comprend pourquoi c'est bien de connaître (le français). »¹⁴²

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

Sibel : « J'ai le sentiment que (le français) est plus vivant, que c'est plus « pour de vrai » ». ¹⁴³ (Cyberenquête)

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

Sibel : « Avant, le français était ma dernière priorité mais maintenant, j'ai l'impression que je pense que c'est un peu plus important. Ma vision des choses a peut-être tout simplement changé. »¹⁴⁴

Le profil d'élève comme Sibel montre que le processus de visualisation peut être un aspect important de la motivation des élèves et que le nombre d'élèves qui n'ont jamais établi de lien direct entre la matière et leur vie future est peut-être plus important que nous ne le pensons. Si nous observons les critères définis par Dörnyei pour obtenir un effet motivationnel maximum, on se rend compte qu'aucun des critères ne correspond à Sibel au début de l'intervention. Cependant, les résultats qualitatifs montrent que Sibel, au fil de l'intervention, a pris conscience d'un lien possible entre cette matière qu'elle n'appréciait pas vraiment et ses projets personnels. Même si les résultats quantitatifs ne montrent pas de

¹⁴² Sibel: *Förut, ... i alla fall jag visste inte riktigt varför jag gick på franskan nästan... det kändes som liksom ingen idé... att kunna det men om man gör såhär så märks det att det kan vara bra att kunna det.*

¹⁴³ Sibel: *Det (franska) känns mer levande, det känns mer på riktigt*

¹⁴⁴ Sibel: *Förut prioriterade jag franskan sist av allting men nu känns det som om jag tycker att det är lite viktigare. Jag kanske har fått en annan uppfattning bara.*

changement positif, entendre l'élève dire qu'elle se sent motivée et qu'elle donne à la matière une importance plus grande après l'intervention est déjà un résultat positif. Comme pour Johanna, les critères définis par Dörnyei ne correspondent pas au profil de Sibel au début de l'intervention. Il semble pourtant que l'intervention ait eu un effet sur le SI Fr.

Il est donc important, en tant qu'enseignant, de donner aux élèves la possibilité de stimuler régulièrement des visions personnelles qui incluent la langue cible. Cependant, il faut garder à l'esprit que, même si un processus a été enclenché et que l'élève parle d'un changement dans sa façon de considérer la matière « français », un certain temps semble nécessaire avant de pouvoir sentir des effets mesurables quantitativement.

Bilan des portraits

Les critères définis par Dörnyei et Kubanyiova (2014) ont ici été une grille de lecture pertinente pour analyser et mettre en parallèle les portraits quantitatifs et qualitatifs des élèves présentés dans ce chapitre. Ces portraits ont établi une corrélation étroite entre ces critères et l'effet des activités sur le SI Fr. En effet, les élèves correspondant aux conditions, sont ceux qui profitent le plus des avantages proposés par les activités, ils évoquent un lien plus fort entre la matière « français » et leur vie future et sont prêts à faire des efforts pour atteindre leur but. Cependant, l'étude montre que le fait de vouloir réussir ses études de façon générale permet également à certains élèves de trouver une motivation à l'apprentissage d'une langue étrangère.

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

Il est, pour finir, important de poursuivre la recherche pour mieux comprendre et aider ceux qui, comme Andreas, semblent se sentir étranger au français, surtout lorsqu'un profil comme Sibel nous montre qu'un niveau de SI Fr faible peut croître en liant clairement la matière et la vie future de l'élève.

3.4.5 Bilan du chapitre 5

Le but du chapitre 5 était de présenter l'analyse des données et les résultats obtenus grâce aux données quantitatives et qualitatives.

Les résultats les plus importants sont présentés ci-dessous :

- Les résultats quantitatifs montrent que les activités ont eu un effet limité sur l'évolution du niveau de SI Fr et de EE des élèves de l'étude. Il n'y a pas de différence significative entre le niveau de SI Fr et de EE entre les classes d'intervention et la classe contrôle lors de la dernière mesure.
- L'effet a été différent dans les deux classes d'intervention concernant la variable SI Fr : une évolution significativement positive de la variable SI Fr entre la première et la dernière mesure de SI fr a été observée dans la classe de Mia mais pas de différence significative n'a été constatée dans la classe d'Emelie.
- Le groupe *Bas* de la classe d'Emelie est le seul groupe dont la moyenne des réponses concernant la variable SI Fr lors de la dernière mesure n'est pas supérieure au niveau de référence (c'est-à-dire le niveau mesuré avant le début de l'intervention).
- Le niveau de la variable EE s'est peu modifié au cours de l'intervention. Aucune différence significative et positive n'a été constatée entre la première mesure concernant les EE des élèves et la dernière mesure dans la classe de Mia. Dans la classe d'Emelie, les résultats montrent une baisse significative de la variable EE entre la première et la dernière mesure.
- Les données qualitatives montrent que les activités ont eu un effet positif sur la perception des élèves du français (la matière à l'école ou le français en général dans la vie présente ou future des élèves) dans la classe de Mia et relativement positif dans la classe d'Emelie.
- Il existe une corrélation positive entre les deux variables *soi idéal lié au français* et *efforts envisagés* ($r_s = .71^{**}$).
- L'authenticité des activités, leur lien avec le monde francophone actuel et la prise de conscience de l'existence d'adolescents francophones qui leur

ressemblent et avec qui ils peuvent échanger sont les aspects qui ont surtout stimulé le SI Fr des élèves selon les données qualitatives.

- Le sentiment d'un retard linguistique important et un SI Fr trop éloigné du *soi futur* de l'élève sont les deux facteurs qui semblent altérer le SI Fr des élèves de l'étude.

3.5 Discussion et limites de l'étude I

Donner envie aux jeunes Suédois d'apprendre différentes langues et de fournir les efforts nécessaires pour les maîtriser peut, à en croire de nombreuses études (voir la revue de littérature), être facilité par un travail pédagogique autour de la motivation en général, et du *soi idéal lié aux langues étrangères* en particulier. Cette étude empirique mixte, en analysant l'effet de trois activités pédagogiques dans deux classes d'intervention, a permis d'élargir la base empirique en s'intéressant au contexte d'apprentissage de la langue française (comme langue étrangère) à l'école obligatoire suédoise.

3.5.1 Point de départ et but de l'étude I

Cette première étude n'aurait pas existé sans la frustration d'une enseignante de français de voir un certain nombre d'élèves ayant la capacité de réussir leur apprentissage du français mais ne souhaitant pas fournir, comme l'exprime Lotta ci-dessous, les efforts nécessaires pour améliorer leurs compétences en français, abandonner et accepter un échec scolaire dans cette matière.

Lotta : « Je ne pense pas que cela arrivera un jour... que j'aille dans un pays francophone et que je parle français. Je n'ai pas l'intérêt nécessaire pour arriver à ce niveau. Dans ce cas, ce serait, genre, en anglais mais pas en français.¹⁴⁵

L'objectif général de cette première étude était d'étudier la possibilité pour qui enseigne le français de stimuler, au travers d'activités proposées aux élèves, la

¹⁴⁵ **Lotta:** *Jag tror inte att det kommer att hända... att jag åker i ett fransktalande land och snackar franska. Jag har inte det intresset som krävs för att komma på den nivån. I sådana fall skulle det vara typ med engelskan, inte med franskan.*

motivation des élèves. Trois activités pédagogiques créées pour stimuler le *soi idéal lié au français* (SI Fr), ont été testées par 45 élèves suédois de 15 ans (classe d'Emelie : n=15 et classe de Mia : n=30). Leur effet sur le niveau de SI Fr de ces élèves et sur les efforts qu'ils souhaitaient faire (*efforts envisagés (EE)*) pour améliorer leur apprentissage du français a ensuite été mesuré. Une classe contrôle (classe de Gudrun : n=14) a également participé à l'étude. Le niveau de SI Fr dans cette classe a été calculé avant le début de l'intervention et après la fin de l'intervention. Le groupe contrôle permettait, à la fin de la période d'étude, de comparer le niveau de SI Fr des élèves participants avec celui des élèves qui n'avaient pas travaillé avec des activités qui stimulent consciemment le SI Fr des élèves.

La première activité, inspirée principalement du travail de Sampson (2012) était un texte libre, rédigé en suédois où les élèves, guidés par des questions, décrivaient une expérience imaginaire positive dans un pays francophone avec une bonne maîtrise de la langue française. Le but de cette activité était de stimuler le SI Fr des élèves en visualisant une situation où ils utilisaient la langue française naturellement dans un contexte positif pour eux.

La deuxième activité, inspirée principalement des travaux de Lee (2004) et Wu, Yen et Marek (2011), était un échange sur un forum de discussions sur Internet, entre les élèves suédois et des adolescents francophones. Le but de cette activité était de donner la possibilité aux élèves suédois, dans un contexte authentique, de rencontrer d'autres adolescents francophones pour discuter d'intérêts communs et renforcer le *soi actuel lié au français* en rendant le SI Fr plus vivant et plausible pour l'élève.

La troisième activité, principalement inspirée du travail de Alstaedter et Jones (2009), était une cyberenquête qui traitait, au choix, la musique, le sport, la cuisine et le tourisme francophones. Le but de cette activité était de faire découvrir aux élèves des personnalités, des aspects culturels francophones qui stimulent leur *soi actuel lié au français* et ancre un sentiment positif pour le monde francophone en renforçant l'envie de faire des efforts pour améliorer les compétences linguistiques nécessaires.

La méthode utilisée dans cette étude longitudinale de 4 mois était mixte dans le sens où des données quantitatives et qualitatives ont été recueillies. Afin d'être capable de mieux comprendre et expliquer la complexité du processus

motivational, les résultats des questionnaires à questions fermées (N=59) ont été triangulés grâce à l'utilisation de questionnaires à questions ouvertes (N=59) et à des entretiens semi-structurés menés avec des groupes focalisés (n=20). La répartition des apprenants en trois groupes de niveaux de *SI Fr* (le niveau *Haut*, *Intermédiaire* et *Bas*), basé sur un niveau de référence mesuré avant le début de l'intervention, a permis d'avoir des représentants des trois niveaux de *SI Fr* dans chaque groupe focalisé. Les résultats quantitatifs sont issus d'analyses statistiques descriptives et inférentielles. L'analyse de contenu thématique (Fallery & Rodhain, 2007 ; Paillé & Muccielli, 2008) a permis de traiter les résultats qualitatifs. (Pour un récapitulatif plus détaillé des résultats, référez-vous à Rocher Hahlin (2014, pp. 144-149).

3.5.2 Discussion de l'étude I

La première étude repose sur le souhait de trouver des pistes pédagogiques intéressantes pour parvenir à donner ou redonner l'envie d'apprendre les langues étrangères aux adolescents suédois. Nous sommes partis du constat scientifique établi que le fait de pouvoir s'imaginer, se visualiser comme utilisateur d'une langue étrangère était, pour de nombreux apprenants, un facteur motivationnel important (Dörnyei & Ushioda, 2009). Les études précédentes sur ce sujet ont été principalement réalisées avec des étudiants universitaires et concernaient surtout la langue anglaise. L'hypothèse qu'une stimulation pourrait également être obtenue chez des adolescents de 15 ans qui apprennent la langue française en Suède est l'hypothèse à la base de cette étude.

Le fait que la gestion de l'intervention ait été confiée à deux personnes différentes pourrait être considéré comme une faiblesse pour la validité de l'étude. Il est cependant important de rappeler que le point central de cette étude se situe autour de l'impact des activités et non pas sur la façon d'enseigner des professeurs. Les données recueillies directement après le travail avec l'activité 1, 2 et 3 ne concernaient que le ressenti de l'élève lors du travail avec l'activité en elle-même, ce qui a limité, dans cette étude, l'importance du rôle du professeur comme facteur de modification des résultats. Il est cependant indéniable qu'en règle générale, les enseignants peuvent jouer un rôle important dans le processus motivationnel des apprenants (Dörnyei & Ushioda, 2011) et il est regrettable de constater que peu

d'études se sont, jusqu'à présent, intéressées à la perception qu'ont les enseignants de leur rôle motivateur.

Les premières analyses quantitatives indiquent un effet faible des activités. Il n'y a d'ailleurs pas de différence significative entre les classes d'intervention et la classe contrôle. Les analyses quantitatives montrent également que l'intervention a stimulé le SI Fr des élèves de façon différente puisque l'effet cumulatif des trois activités n'est significativement positif que dans la classe de Mia. Les données qualitatives montrent que ces trois activités pédagogiques, dont le but était de stimuler la visualisation de soi en tant qu'utilisateur du français dans l'avenir, ont déclenché des réactions différentes parmi les élèves : certains voient pour la première fois un lien entre les cours de français et leurs projets de vie personnels, ce qui stimule une attitude plus positive envers la langue française alors que d'autres ont déjà tourné le dos à cette langue qui ne semble éveiller aucune envie de poursuivre son apprentissage. Ces résultats vont dans le sens de Dörnyei ou Urshioda qui soulignent que, pour que des activités pédagogiques choisies consciemment stimulent, à l'aide de visualisation, le niveau de SI Fr et de ce fait la motivation des élèves, plusieurs conditions essentielles doivent être réunies, comme par exemple le fait d'être capable de visualiser une utilisation future et souhaitée de la langue apprise ou bien d'imaginer en détails les conséquences négatives et personnelles qu'aurait le non-apprentissage de la langue cible (Dörnyei, 2014a, p. 9). Ces conditions clés sont certainement différemment remplies au sein d'une classe d'élèves. La différence, par exemple, du niveau de développement et de précision des sois possibles des élèves varie ; certains élèves ont déjà un *soi idéal* bien plus développé et détaillé que d'autres. Le soi que l'élève projette (futur ou idéal) doit également être perçu comme étant différent du soi présent mais comme étant atteignable. Cette perception diffère certainement de façon individuelle parmi les élèves d'une classe. Les projections du soi (futur ou idéal) doivent également, selon Dörnyei et Ushioda, être relativement en harmonie avec les autres parties du concept de soi de l'élève (et ne pas, par exemple, aller à l'encontre des attentes des amis ou de la famille). Il existe certainement des attentes différentes des élèves eux-mêmes ou des gens autour d'eux, sur le rôle que pourrait jouer le français dans l'avenir des élèves. Ces exemples de conditions clés pour la stimulation du SI Fr peuvent expliquer qu'au sein d'une classe, des individus réagissent de façon différente à l'intervention. On peut également se demander si l'intervention était trop courte pour parvenir à une stimulation quantitativement mesurable. Dans les études présentées par Dörnyei

et Ushioda (2009), les données concernent souvent des adultes ayant choisi d'apprendre une langue étrangère au niveau universitaire. Le soi des enfants et adolescents est, comme nous l'avons déjà discuté, moins stable que celui des adultes qui ont souvent une idée plus claire des compétences qui pourraient être bénéfiques dans leur avenir. Il est donc plausible qu'une intervention motivationnelle avec de jeunes adolescents demande une stimulation répétée régulièrement et sur une période plus longue pour permettre aux visualisations d'avoir un effet plus important sur le *soi idéal lié au français* des élèves.

Les données ont également permis d'analyser si l'effet cumulé des activités a été plus important chez les élèves qui se « voyaient » clairement utiliser le français dans leurs projets de vie personnels que chez les élèves qui ne pensaient pas utiliser le français dans l'avenir. Les données quantitatives concernant le niveau de SI Fr montrent que, même si la moyenne de la dernière mesure du niveau de SI Fr indique une légère croissance du niveau de SI Fr puisqu'elle est plus élevée que lors de la première mesure à tous les niveaux sauf le groupe *Bas* dans la classe d'Emelie, seuls les groupes *haut* et *intermédiaire* dans la classe de Mia ont connu une stimulation statistiquement positive et significative entre la première et la dernière mesure. Cela pourrait indiquer une sensibilité plus grande chez les élèves qui ont déjà créé un lien entre l'apprentissage du français et leurs projets futurs. Ces élèves sont peut-être aussi ceux dont le *soi présent lié au français* est relativement proche de leur *soi idéal*, ce qui, selon Higgins (1987) et Dörnyei et Ushioda (2009), est un élément important pour que l'effet stimulateur soit activé.

Concernant le niveau d'EE, aucune différence significative et positive n'a pu être constatée entre la première et la dernière mesure dans les trois niveaux des deux classes. Une évolution négative et significative du EE entre la première et la dernière mesure a même été constatée concernant le groupe *intermédiaire* de la classe d'Emelie. Cela permet de réfléchir à ce qui pourrait occasionner chez les élèves suédois une envie de faire des efforts supplémentaires pour mieux apprendre le français. L'intervention ne semble pas avoir été suffisante pour cet échantillon d'élèves. Trois facteurs sont intéressants ici à prendre en compte quant à ces résultats : Dörnyei souligne l'importance de stimuler régulièrement le *soi idéal* (ou *futur*) pour obtenir un effet positif des activités. Une intervention basée sur trois activités et une période de quatre mois est, comme nous venons de l'évoquer, peut-être insuffisante pour pouvoir observer des effets quantitatifs et significatifs plus importants. Les résultats qualitatifs décrivent cependant un début de processus

chez de nombreux élèves. Ces élèves parlent de la matière « français » comme étant devenue plus « vraie » et ayant plus de sens pour une utilisation future grâce à l'intervention. Ces commentaires marquent qu'il s'est passé quelque chose mais peut-être pas suffisamment pour pouvoir être confirmé dans les analyses statistiques. Ensuite, intervenir dans une classe de 9^{ème}, c'est à dire trois ou quatre ans après le début de l'apprentissage de la langue cible, est peut-être trop tard pour certains élèves qui se sont déjà forgés une opinion négative sur la matière « français » ou ont baissé les bras. Finalement, les études pilote avaient mené au choix de ne proposer que quatre niveaux sur l'échelle de Likert. Ces niveaux avaient été décrits par les élèves de l'étude pilote comme étant plus faciles à interpréter par les adolescents. On peut cependant se demander si une échelle plus importante aurait permis aux élèves d'exprimer plus de nuances dans leur ressenti après chaque activité et aux données d'être des témoins de changements plus subtils, comme ceux exprimés dans les données qualitatives qui, elles, donnaient aux apprenants plus d'espace pour des données plus précises.

Les activités semblent, d'après les données qualitatives, avoir activé une réflexion sur le lien entre la matière « français » enseignée à l'école et leur vie future chez les élèves participant à l'intervention mais les données montrent que cela peut stimuler positivement et négativement la vivacité du SI Fr. Le contraste entre l'augmentation significative du niveau de SI Fr dans la classe de Mia et sa décroissance dans le groupe Bas de la classe d'Emilie montre la complexité et l'individualité du processus. Dans la classe contrôle de Gudrun, la différence entre la mesure des moyennes du niveau de SI Fr réalisée avant l'intervention et celle après l'intervention montre une très faible décroissance, ce qui pourrait décrire une stabilité relative du niveau du SI Fr. Mais le fait de ne pas avoir mesuré le SI Fr entre la première et la dernière mesure ne permet pas de constats plus précis.

Quel rôle a joué chaque activité ? L'analyse de l'effet de chaque activité sur la vigueur du SI Fr des élèves de l'intervention renforce l'idée que de multiples facteurs influent le processus de stimulation du SI Fr. L'analyse descriptive des réponses du questionnaire fermé concernant le SI Fr par classe et par activité montre que les moyennes du niveau de SI Fr dans la classe de Mia a augmenté légèrement mais régulièrement après la première et la deuxième activité et de façon plus marquée après la troisième activité. Dans la classe d'Emilie, la moyenne du niveau de SI Fr diminue légèrement et régulièrement après la première et la deuxième activité mais croît légèrement après la troisième activité (sans pour

autant retrouver le niveau de SI Fr mesuré avant le début de l'intervention). Plusieurs réflexions peuvent être pertinentes pour tenter de comprendre ces différences. Les données mixtes concernant le groupe *Bas* de la classe d'Emelie montrent un non-intérêt pour la matière « français » et peu d'envie de développer une visualisation du soi futur qui permettrait peut-être d'avoir une plus grande envie d'apprendre. On peut se demander si la faible vigueur de SI Fr de ce groupe suffit à expliquer la décroissance du niveau de SI Fr concernant la classe d'Emelie. Il est également intéressant de noter que la deuxième activité (discussion sur le forum) demandait un effort plus important aux élèves qui devaient quitter leur zone de confort pour oser entrer en contact avec de « vrais » adolescents francophones. Les données indiquent alors un effet général moins positif que les deux autres activités. La croissance plus marquée du niveau de SI Fr dans les deux classes d'intervention lors de la dernière mesure est peut-être également le signe qu'un certain temps de mise-en-route est nécessaire pour que les élèves puissent adhérer et bénéficier de ce processus de visualisation. Cette « maturité » complèterait alors le bénéfice motivationnel obtenu par l'utilisation pédagogique de cyber-enquêtes, déjà constaté par Alstaeder et Jones en 2009.

Même si les données quantitatives ne montrent une croissance positive et significative que dans la classe de Mia, les données qualitatives semblent tout de même indiquer un effet positif des activités, en aidant la majorité des élèves appartenant aux groupes de niveaux *Haut* et *Intermédiaire* des deux classes d'intervention et au groupe *Bas* de Mia à mieux définir et visualiser leur SI Fr. Cependant, les données signalent également que lorsque les élèves se sentent trop peu concernés par la langue cible, les activités semblent n'avoir que peu, voire aucun effet sur le SI Fr, comme si c'était déjà trop tard et que son évolution décroissante était irréversible. L'analyse des raisons de ces réactions, si importantes pour la recherche motivationnelle concernant les langues étrangères, se situe en dehors du cadre de cette étude mais cette analyse est de grande importance, surtout si l'on se base sur le lien fort qui semble exister, d'après nos données, entre les variables SI Fr et EE. La relation positive qui semble exister entre ces variables implique une possibilité, si l'enseignant parvient à créer ou stimuler le SI Fr des élèves non ou peu motivés, de leur donner une envie plus forte de travailler pour améliorer leurs compétences, ce que cette intervention n'est pas parvenue à faire.

L'aspect dynamique de l'apprentissage d'une langue étrangère et sa relation étroite avec le contexte d'apprentissage d'un côté et des différences individuelles entre les

apprenants de l'autre, tient une place importante depuis quelques années dans le débat actuel sur la motivation (De Bot, K. & Dörnyei, 2009 ; Dörnyei, 2014 ; Kormos, J., Kiddle, T. & Csizér, K., 2011 ; Lowie, W. & Verspoor, M., 2007 ; Ushioda, 2011, par exemple). Ces travaux illustrent parfaitement la complexité et les multiples facettes impliquées au cours du processus motivationnel lors de l'apprentissage d'une langue étrangère mises en valeur dans cette étude. Les résultats ont montré que les activités pédagogiques utilisées dans un contexte de salle de classe semblent avoir stimulé un début de réflexion concernant l'utilisation possible de la langue française dans les projets d'avenir de ces élèves. Les élèves ont apprécié l'authenticité des activités, le fait de mieux découvrir les cultures francophones et certains ont raconté avoir pris conscience de leurs similitudes avec les adolescents francophones. Les données indiquent des variations du développement du SI Fr au cours de l'intervention qui pourraient être liées aux multiples conditions nécessaires pour que la visualisation d'un soi futur ou idéal (lié au français) des élèves puisse exercer son impact motivationnel. Chaque apprenant est un individu dont les particularités sont à prendre en compte. Chaque apprenant a un passé, un présent et des rêves d'avenir qui influencent leur motivation à s'investir, ou pas, dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

3.5.3 Limites de l'étude I

Travailler sur une thèse, c'est faire des choix. En choisissant d'axer cette première étude principalement sur les travaux de Dörnyei sur la motivation, l'étude s'est appuyée sur un cadre stable et validé par de nombreuses recherches. Cela a, d'un autre côté, demandé de mettre de côté d'autres facteurs importants pour le processus de motivation des élèves comme les sentiments, la personnalité de l'élève ou les expériences passées de l'élève.

La longueur de l'intervention est également un aspect important de l'étude. Un semestre semblait raisonnable pour demander aux professeurs de s'immiscer autant dans leur cours, de demander également aux élèves d'avoir la patience de faire les efforts nécessaires pour remplir les questionnaires, venir parler et faire ce travail de réflexion sur les processus en cours, ce qui n'est pas toujours évident, ni habituel pour eux. Cependant, on peut se demander si les résultats auraient été différents si la période de travail avait été plus longue.

On peut aussi réfléchir sur la pertinence pour l'analyse des résultats des quatre niveaux de l'échelle de Likert. Les élèves ont estimé, lors du pilotage, que ces quatre niveaux étaient plus clairs pour eux et qu'ils devaient être utilisés dans cette étude afin d'augmenter la validité des résultats. Il semble évident cependant qu'une échelle à plusieurs niveaux aurait permis des résultats plus nuancés.

Les participants jouent évidemment un rôle central dans ce genre d'étude. Que ce soit les professeurs ou les élèves. Il aurait peut-être été préférable, d'un point de vue strictement scientifique, de faire cette intervention avec un seul professeur afin de pouvoir éliminer le « facteur professeur » des différences remarquées entre les classes. Il est d'un côté extrêmement difficile aujourd'hui de trouver un/une professeur de français ayant trois classes parallèles qui auraient pu participer à l'étude. D'un autre côté, les élèves se seraient connus, auraient pu communiquer entre les différentes étapes de l'intervention, ce qui auraient pu avoir des conséquences sur les résultats obtenus. Cependant, comme cela a déjà été évoqué plus tôt dans ce texte, les questions posées aux élèves étaient directement dirigées vers leur ressenti concernant l'effet direct de l'activité sur leur conception du français et leur envie de faire des efforts, et non sur la façon d'enseigner du professeur.

Le choix de l'âge des élèves mérite également quelques lignes. Les résultats montrent que le niveau linguistique a joué un rôle dans cette intervention et que certains élèves motivent l'absence d'effet par un niveau linguistique trop faible. Si l'étude avait été réalisée avec des élèves plus âgés, le niveau de langue aurait, certes, été plus élevé mais en même temps, les participants auraient été relativement proches des participants de la majorité des études déjà faites, c'est à dire de jeunes étudiants d'université. Travailler avec des adolescents plus jeunes me permettait de rencontrer des jeunes de profils motivationnels beaucoup plus variés. Nombreux sont ceux qui, n'étant pas très intéressés par le français, choisissent l'année suivante un programme qui ne contiendra pas de français. Travailler avec des apprenants plus jeunes permettait également de pouvoir apporter une perspective nouvelle à la recherche motivationnelle.

Pour que les résultats soient les plus précis possible, il était important de collecter les données le plus rapidement possible. Les instruments choisis pour l'étude ont permis une collecte pendant l'heure de cours qui a suivi la fin du travail avec l'activité. Il aurait peut-être été intéressant d'utiliser une méthode permettant

d'avoir un accès encore plus direct aux données comme en utilisant la méthode *stimulated recall* par exemple qui permet au chercheur de capturer instantanément les réactions de l'élève. L'avantage des méthodes utilisées dans cette étude était qu'elles ne dérangent aucunement l'élève pendant le travail avec l'activité.

Les activités portent également une lourde responsabilité concernant les résultats obtenus. Chacune a été choisie en fonction de la fonction particulière qui lui était incombée en lien avec les résultats de recherche connus. On peut se demander si les élèves ont été suffisamment préparés (une heure de cours préparatoire pour chacune des activités 2 et 3), si les activités auraient dû être encore simplifiées pour aider ceux qui ont un niveau linguistique plus faible, si le temps imparti à chaque activité était suffisant et si les sujets choisis étaient les plus pertinents. Mais l'avis général positif recueilli à la fin de l'intervention témoigne, même si tout est perfectible, d'une appréciation de la part des élèves.

Il aurait également été intéressant d'avoir complété la première et la dernière mesure dans la classe de Gudrun avec deux mesures quantitatives intermédiaires. Cela aurait permis de pouvoir se prononcer plus précisément sur la responsabilité des activités concernant le dynamisme du niveau de SI Fr durant l'intervention parmi les élèves.

Pour finir, il est important de garder en mémoire que les choix de l'étude en posent les limites naturelles : la période de temps à notre disposition, les écoles choisies, le contexte scolaire, les individus participant au projet, les choix méthodologiques... Tout cela influe évidemment sur les résultats.

3.5.4 Remarques finales

« La motivation n'est pas selon moi le problème essentiel. Chaque professeur doit naturellement faire des efforts pour rendre ses cours intéressants mais ce n'est pas ceci qui suffira à pousser les élèves à faire les efforts personnels nécessaires pour retravailler les notions essentielles. »

La page de F (le blog d'une enseignante sur Internet)

L'opinion exprimée par F dans son blog diffère de la conviction à l'origine de cette étude. La motivation est certes un facteur parmi d'autres qui influent sur l'apprentissage d'une langue étrangère mais de nombreuses études, dont celle-ci,

ont indiqué que l'agir de l'enseignant et le travail proposé en classe peuvent aider de nombreux élèves à établir un lien plus étroit entre leur vie actuelle, leurs rêves d'avenir et la matière enseignée et de ce fait stimuler les élèves à fournir un travail plus important en français. Cette stimulation est loin d'être négligeable dans des salles de classe où l'homogénéité du niveau de motivation des élèves oblige les enseignants à mettre en pratique toute leur compétence motivationnelle.

La citation de cette enseignante témoigne cependant de la diversité des perceptions qui existent probablement au sein du corps enseignant quant à l'impact que peuvent avoir les enseignants en faisant des efforts pour activement stimuler l'envie d'apprendre de leurs élèves. Peu d'études se sont intéressées jusqu'à présent à ce sujet et il serait intéressant d'étudier la perception qu'ont les enseignants de français langue étrangère de leur rôle motivateur auprès de leurs élèves.

3.6 De l'étude 1 à l'étude 2 : du point de vue de l'élève à la perspective de l'enseignant

Ce qui lie les deux études qui composent cette thèse est le socle commun que représente le processus motivationnel en classe de français en Suède. Ce sont les questions et réflexions suscitées par le travail autour de la première étude qui ont progressivement mené vers la deuxième.

Les travaux de Dörnyei et Ushioda (2009, 2011) puis la thèse de doctorat de Henry (2012) ont constitué le cadre de la première étude. La mise en relation par Dörnyei (2009) de résultats d'études en psychologie sur l'importance, pour le passage à l'action, du fait de s'imaginer utiliser activement ce que nous sommes sur le point d'apprendre, avec le processus d'apprentissage d'une langue étrangère et le travail fait ensuite par Henry (2012) dans le contexte suédois, a été au cœur de la première étude. Les travaux scientifiques sur les sois possibles qui, selon Dörnyei, permettent de stimuler l'envie d'apprendre une langue étrangère lorsque l'apprenant s' imagine utiliser activement dans l'avenir la langue qu'il ou elle est en train d'apprendre étaient (et restent encore) majoritairement anglophones, concernaient surtout les étudiants universitaires et étaient rarement empiriques. Poursuivre ces travaux en choisissant d'analyser les effets de trois projets pédagogiques créés afin de stimuler le *soi idéal* (SI) d'élèves suédois de 15 ans

apprenant le français à l'école a permis de présenter une étude empirique, non plus basée sur une L2 mais une L3 apprise dans un milieu scolaire (et non universitaire) et dans un pays européen.

L'effet des trois activités sur le niveau de *soi idéal lié au français* des élèves et sur leur envie de faire des efforts est nuancé puisque, si les résultats confirment un lien fort entre le niveau de SI Fr des élèves et les efforts qu'ils envisagent de faire pour améliorer leurs connaissances en français, l'effet mesuré quantitativement des activités est généralement faible et varie selon les groupes d'élèves. En effet, il semble que les activités ont eu un effet plus important sur les élèves qui possédaient déjà un *soi idéal lié au français* (relativement) développé avant l'intervention. Certains élèves, pour qui les activités ne semblent pas avoir eu d'effet positif et dont le niveau de *soi idéal lié au français* reste faible durant l'intervention, expriment un manque d'intérêt pour la matière « français », quelles que soient les activités proposées. Le fait que la majorité des élèves perçoivent, selon les données qualitatives, un lien plus étroit entre la matière « français » et une utilisation personnelle et plus concrète du français dans leur vie future après l'intervention, pourrait indiquer que les activités ont commencé à activer le *soi idéal lié au français* de ces élèves. Cette analyse renforce l'idée que l'enseignant de français joue un rôle central puisque c'est majoritairement l'enseignant qui, dans un contexte scolaire, choisit le contenu des cours et la nature des activités proposées aux élèves.

Cependant, si les enseignants ne considèrent pas comme de leur devoir d'inclure ces stratégies ou activités motivationnelles dans leurs cours, savoir qu'elles pourraient stimuler l'envie d'apprendre servira peu aux élèves.

Un survol de la recherche concernant la perception des enseignants de langues étrangères de leur rôle motivateur auprès des élèves a certes confirmé un intérêt récent et croissant pour la psychologie de l'enseignant (Kubanyiova & Feryok, 2015 ; Mercer & Kostulas, 2018) mais a également souligné l'absence d'études sur le regard que posent les enseignants de langues étrangères sur leur rôle motivateur auprès de leurs élèves.

C'est précisément dans le but de contribuer aux recherches sur la psychologie de l'enseignant de langues étrangères, la motivation et l'agir en classe que se situe la deuxième étude de cette thèse. Mieux comprendre les processus qui mènent à une situation d'apprentissage enrichissante pour l'élève comme pour l'enseignant peut aider à mieux préparer ceux qui se destinent au métier de l'enseignement mais aussi soutenir les enseignants actifs aujourd'hui.

Etude II

4 Introduction de l'étude II

L'effet positif de la motivation sur l'apprentissage d'une langue étrangère a été constaté dans plusieurs études (Bernaus & Gardner, 2008 ; Dörnyei, 1998), ce qui a encouragé l'identification de stratégies efficaces pour stimuler l'envie d'apprendre. Ces études se sont, jusqu'à récemment, principalement concentrées sur l'apprenant et les mécanismes qui peuvent les mener à un apprentissage réussi. Pour que la recherche puisse continuer de contribuer au débat sur la motivation et l'apprentissage des langues et clarifier de quelles façons les apprenants peuvent être soutenus dans cet apprentissage (L2 ou L3), il est nécessaire d'inclure la perspective de l'enseignant à celle de l'apprenant et de ne pas se contenter d'études sur l'efficacité de méthodes ou stratégies d'apprentissage (Dörnyei, 2014). La psychologie de l'enseignant est au centre de plusieurs publications récentes (Kubanyiova & Feryok, 2015 ; Lamb 2017 ; Mercer & Kostoulas, 2018) et s'est révélée être un élément central pour identifier les différents facteurs impliqués dans l'apprentissage réussi d'une langue en contexte scolaire. Ce domaine de recherche est encore relativement récent, même si le travail de Williams et Burden annonçait en 1997 son importance. La deuxième étude de cette thèse se propose de contribuer à son développement.

La remise en question d'une « programmation » des enseignants pour agir en classe et enseigner une langue étrangère d'une façon relativement identique inculquée durant la formation a placé au centre du débat ce que Borg nomme *teacher cognition* – souvent traduit en français par la *pensée enseignante*. Borg définit ce concept comme incluant tout ce que *l'enseignant pense, sait et croit et qui sera à la base de son travail en tant qu'enseignant* (Borg, 2015, p. 1). Les croyances des enseignants, leurs préférences et leur façon de concevoir leur enseignement ont particulièrement attiré l'attention des chercheurs lorsque, par exemple, l'efficacité inégale de réformes scolaires a été constatée (Birello, 2012). On a alors pris conscience, selon Borg, que de nombreuses réformes visaient le comportement des enseignants sans tenir compte de leurs croyances didactiques (Birello, 2012, p.

88). Le « bagage » pédagogique de l'enseignant et son « agir professoral », défini de la façon suivante par F. Cicurel (2011, p. 48) ont été pris en compte.

L'agir professoral [...], c'est l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Il comporte également les intentions, les motifs et les stratégies mises en place. Il ne se limite pas à ce qui se passe dans l'ici maintenant de la classe, car il est aussi un projet, une projection et une prise en compte du passé.

Dans sa définition, Cicurel intègre la partie « invisible » de l'enseignement à l'agir professoral et met en valeur le lien étroit entre le « bagage » professionnel de l'enseignant (formé, entre autres, à partir de ce qui a été vécu en tant qu'enfant, élève, étudiant mais aussi à partir de lectures ou observations) et l'action enseignante en classe. Comme le soulignent Gkonou, Mercer & Daubney (2016, p. 501), même si les connaissances sur les méthodes d'enseignement et les outils didactiques sont importants, sans une analyse de la psychologie des apprenants et des enseignants, il sera difficile de tirer le meilleur parti de ces ressources et de ces outils. Gkonou et ses collègues insistent sur cette relation forte entre la pensée et l'action enseignante en soutenant que les croyances de chaque enseignant influencent les pratiques de classe ainsi que les processus de prise de décision et déterminent, de ce fait, la nature de la vie de classe et l'atmosphère générale dans la classe (Gkonou et al., 2016). Les données récoltées par les trois chercheurs sur la perception que les enseignants de langues ont de la psychologie de l'apprentissage des langues (PAL) (PLL en anglais) montrent la place prépondérante tenue par la motivation dans les réponses des 311 enseignants grecs, portugais et autrichiens (2016). La motivation est citée comme priorité par les enseignants des trois niveaux scolaires représentés (primaire, secondaire et tertiaire). Ce résultat fait écho à l'importance de la motivation au sein de la recherche sur l'apprentissage des langues étrangères et montre à quel point le besoin de mieux comprendre le processus motivationnel concerne autant les chercheurs que les enseignants sur le terrain. Cette étude se propose de poursuivre cette exploration en y apportant le regard d'enseignants de français sur leur rôle motivateur auprès d'élèves suédois.

4.1.1 Le but de l'étude II

Afin de contribuer au travail réalisé sur la pensée enseignante et sur la motivation des apprenants en cours de langues, cette deuxième étude s'intéresse aux mécanismes psychologiques de la pensée enseignante et à la stimulation externe de l'envie d'apprendre les langues étrangères. Cette étude propose l'introduction d'un nouveau concept appelé *le soi motivateur enseignant* (SME) défini comme étant « la perception que les enseignants ont de leur rôle concernant la stimulation de l'envie d'apprendre de leurs élèves » et son observation sous trois aspects distincts : l'influence du passé, la vigueur du SME au moment de l'étude et sa projection dans l'avenir et dans une situation idéale d'enseignement. La pensée enseignante sera également étudiée en relation aux stratégies motivationnelles utilisées en classe.

Cette étude se propose donc de présenter le concept de SME, puis d'analyser la vigueur du concept de SME des enseignants de français en Suède, ses fluctuations et l'influence que peuvent avoir sur lui certaines variables socio-biographiques, pour finalement examiner la relation entre la vigueur du SME et les stratégies et méthodes motivationnelles utilisées par les enseignants de français selon les données recueillies.

4.1.2 Plan de l'étude 2

Un premier chapitre (*Cadre théorique*) propose au lecteur un survol des stratégies motivationnelles les plus importantes pour ensuite introduire le concept central de cette étude, le *Soi Motivateur de l'Enseignant de français* (SME Fr). Ce concept est présenté après avoir d'abord introduit les sub-concepts qui permettent de comprendre le SME Fr : la pensée enseignante, le concept de soi ou les croyances de l'enseignant. Le chapitre se ferme sur les questions de recherche de cette étude.

Un deuxième chapitre (*Cadre méthodologique*) présente aux lecteurs les choix méthodologiques et le design final de l'étude. Le questionnaire, les entretiens, les échantillons et le traitement des données y sont présentés.

Un troisième chapitre (*Résultats*) présente le travail d'analyse ainsi que les résultats du questionnaire et des entretiens.

Un quatrième chapitre (*Discussion*) propose de discuter les résultats de l'étude en les liant aux questions de recherche et aux études antérieures.

Un cinquième chapitre (*Conclusion et perspectives*) nous permet de rappeler le but de la thèse, de discuter les résultats principaux de l'étude et ses implications pédagogiques et scientifiques.

4.2 Cadre théorique

La motivation des apprenants est considérée comme un élément facilitateur de l'apprentissage des langues. De nombreuses méthodes ou stratégies permettant de stimuler les élèves ou étudiants d'une langue étrangère à mieux apprendre ont été étudiées (Dörnyei & Csizér, 1998 ; Rocher Hahlin, 2014 ; Viau, 2000 par exemple). Un nombre croissant d'études mettent également en valeur le rôle de l'enseignant, et plus particulièrement de la psychologie de l'enseignant dans le processus motivationnel des apprenants (Borg, 2006 ; Kubanyiova & Feryok, 2015 ; Lamb, 2017 ; Mercer, 2018). Cette deuxième étude a l'ambition d'approfondir les connaissances sur la relation entre la pensée enseignante¹⁴⁶ d'enseignants de français en Suède et le processus motivationnel en introduisant tout d'abord le concept de *soi motivateur de l'enseignant* pour ensuite le tester empiriquement auprès d'enseignants de français en Suède.

Ce chapitre se propose donc, après avoir présenté quelques stratégies motivationnelles ayant montré un effet stimulant concernant l'apprentissage d'une langue étrangère, d'introduire les concepts théoriques qui aident à mieux comprendre le concept de *soi motivateur de l'enseignant* (SME) qui se trouve au centre de cette étude. Le concept le plus vaste, celui de la *pensée enseignante*, est d'abord présenté, suivi du concept de *soi enseignant*, puis des *croyances*, qui nourrissent le SME pour finir par le concept de *soi motivateur de l'enseignant*. Le contenu de ce chapitre permet, outre le fait de présenter les concepts centraux de l'étude, de mieux saisir la construction des outils de recherche utilisés dans cette étude et leur analyse. Les stratégies motivationnelles ainsi que les concepts liés au SME posent les fondements de l'analyse des résultats (chapitre 4) et de la discussion (chapitre 5).

¹⁴⁶ La pensée enseignante est définie par Borg de la façon suivante: *I use the term teacher cognition [...] to refer to the unobservable cognitive dimension of teaching - what teachers know, believe, and think [...] and the relationships of these mental constructs to what teachers do in the language teaching classroom.* (Borg, 2003, p. 81)

4.2.1 Les stratégies motivationnelles efficaces

De par les comportements qu'il met en œuvre, les activités d'apprentissage qu'il propose, la nature de ses interactions avec les élèves, le climat psychologique qu'il aménage, les feedbacks qu'il délivre, l'enseignant est susceptible de « faire la différence », en termes d'apprentissage et plus généralement de réussite scolaire des élèves

(Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006, p. 148)

Cette citation de Sarrazin et al. (2006) illustre comment, au niveau micro de la salle de classe, le processus motivationnel peut toucher une multitude d'aspects de l'agir professoral. On ne peut, à ce jour, décrire la relation exacte et le niveau nécessaire d'intensité pour que la motivation d'un apprenant garantisse un apprentissage de qualité. De nombreuses études restent à faire pour parvenir à ce niveau de certitude. Cependant, il est difficile d'ignorer, dans le domaine scientifique, comme dans la société en général, la place importante qu'occupe le processus motivationnel dans le discours éducatif. Dörnyei et Cheng parlent des stratégies motivationnelles comme d'un aspect important de l'analyse théorique de la motivation L2 et reconnaissent que trop peu d'études scientifiques se sont intéressées au développement de techniques pour stimuler la motivation des apprenants (2007, p. 154). Le mot *stratégie* peut faire référence au niveau micro (comme par exemple la façon d'expliquer une tâche nouvelle à des élèves) et au niveau macro (comme par exemple l'établissement d'un climat de confiance avec les élèves en français).

Le travail réalisé par Dörnyei et Csizér (1998) pour parvenir, après une étude empirique impliquant 200 enseignants en anglais, à 10 commandements (choisis parmi 51 stratégies motivationnelles) pour motiver l'apprenant en langue, reste à ce jour une référence. Leur étude, dont les données sont issues du contexte hongrois de la fin du siècle dernier, fut reproduite par Dörnyei et Cheng en 2007 dans un contexte Taiwanais et par Ruesch, Bown et Dewey en 2012 dans un contexte nord-américain. Les études montrent des résultats relativement similaires. Pour plus de détails sur la relation entre ces études et la deuxième étude de cette thèse, consulter Rocher Hahlin, (sous presse).

Les dix stratégies motivationnelles¹⁴⁷ mises en valeur dans ces études sont les suivantes :

- *Être en tant que professeur un modèle pour les élèves.* La motivation personnelle de l'enseignant pour la matière et pour son enseignement joue un rôle important pour la motivation des élèves (intérêt pour les films, séries, romans, BD, podcasts francophones ou bien récits ou anecdotes intéressants).
- *Créer une atmosphère agréable en cours.* L'anxiété des élèves due à une ambiance tendue en classe est un des facteurs qui peut abîmer le plus la motivation pour apprendre une langue étrangère.
- *Présenter clairement la tâche à accomplir en établissant des buts réalistes, en présentant des stratégies efficaces et différenciées selon les élèves.*
- *Développer une bonne relation entre le professeur et l'apprenant* est la base d'un enseignement centré sur les besoins de l'apprenant.
- *Renforcer la confiance en soi linguistique de l'apprenant.* La conception que l'apprenant a de ses capacités linguistiques influence ses choix et les efforts fournis pour apprendre la langue étrangère.
- *Rendre le cours intéressant pour les élèves.* Le « monde de l'élève » intégré dans son environnement scolaire est un facteur motivateur (Thoonen et al., 2011).
- *Encourager l'autonomie des élèves.* Il est important que le professeur communique clairement sur le rôle moteur de l'apprenant sur son apprentissage et sur le fait que les succès et les échecs sont dus aux efforts et aux stratégies utilisées et non pas à des facteurs externes hors de leur contrôle.
- *Adapter le cours en le personnalisant.* Un cours que les élèves vont ressentir comme ayant un lien avec leurs projets de vie, leurs intérêts, etc. va être une base intéressante pour développer la motivation des élèves.

¹⁴⁷ Dörnyei (2001) définit une stratégie motivationnelle en faisant référence aux influences motivationnelles qui sont consciemment utilisées afin d'aboutir à un effet positif systématique et durable.

- *Aider les élèves à établir des buts précis et réalistes sur leur évolution au sein du cours va également permettre de stimuler leur motivation.*
- *Introduire l'apprenant aux pratiques culturelles et aux idées des pays où la langue cible est utilisée. L'apprentissage doit avoir lieu dans des contextes authentiques en lien avec le monde qui attend l'élève.*

Il est important de rappeler que les stratégies motivationnelles sont utilisées et présentées de façon dynamique par des enseignants différents dans des contextes d'apprentissage uniques. Les résultats présentés par l'étude de Dörnyei et Csizér (1998), Cheng et Dörnyei (2007) et Ruesch, Bown et Dewey (2012) concernent les professeurs d'anglais langue étrangère en Hongrie à la fin des années 90 (n=200), sur l'île de Taiwan en 2007 (n=387) et en Amérique du Nord en 2012 (125 étudiants et 30 enseignants). Il est intéressant de constater que certaines stratégies semblent être communes à ces cultures européenne, asiatique et américaine (comme *être en tant que professeur un modèle pour les élèves, renforcer la confiance en soi de l'apprenant, créer une atmosphère agréable en cours et présenter clairement la tâche à accomplir*) alors que d'autres diffèrent. *Encourager l'autonomie des élèves* n'est pas une stratégie privilégiée par les enseignants taiwanais contrairement au fait de *mettre en avant le travail et les efforts des élèves*, qui est plus fortement plébiscité par les enseignants taiwanais que par les enseignants hongrois. Moskovsky et ses collègues ont, en 2013, souhaité répliquer l'étude de Dörnyei et Csizér et ont observé la relation entre les stratégies motivationnelles utilisées par des enseignants d'anglais en Arabie Saoudite et leur effet sur la motivation ressentie par des apprenants (n=296). Pendant l'étude pilote, les chercheurs ont demandé à 119 enseignants d'anglais (ALE) de classer par ordre d'importance 53 stratégies motivationnelles (Cheng & Dörnyei, 2007 ; Dörnyei & Csizér, 1998). Leurs données ont relativement bien confirmé les résultats des deux études précédemment décrites. Leurs données récoltées lors d'un programme de huit semaines de cours où les stratégies ont été introduites auprès d'un groupe expérimental d'apprenants adolescents et jeunes adultes montrent un impact positif des stratégies motivationnelles sur le niveau de motivation des apprenants. Prendre en compte la motivation des élèves en utilisant par exemple des stratégies motivationnelles variées corrèle positivement avec le niveau de motivation des élèves (Guilloteaux & Dörnyei, 2008), un niveau qui lui-même est considéré comme étant un facteur influençant la rapidité et le niveau de réussite de l'apprenant d'une langue étrangère (Dörnyei, 1998, p. 117).

Les études sur l'utilisation ou les effets de l'utilisation de stratégies motivationnelles lors de l'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte éducatif sont encore trop rares. Les résultats de ces études présentés ci-dessus ont contribué à la construction des outils de recherche utilisés dans cette étude. Afin de mieux comprendre l'utilisation (ou la non-utilisation) de stratégies motivationnelles lors de l'enseignement du français en salle de classe, les représentations mentales de l'enseignant concernant son rôle professionnel peuvent donner des clés explicatives intéressantes. Les concepts principaux liés aux représentations mentales des enseignants utilisés dans cette deuxième étude de la thèse sont présentés dans la partie suivante.

4.2.2 Les représentations mentales de l'enseignant

Le but de cette partie est de présenter les concepts fondamentaux du concept *soi motivateur de l'enseignant* (SME).

La pensée enseignante

L'intérêt grandissant des chercheurs ces trois dernières décennies pour ce que Borg appelle la dimension cognitive non observable de l'enseignement (2003, p. 81) témoigne du fait que l'agir professoral est loin de se limiter à sa partie visible. La recherche des années 60-70 concernant l'enseignement, et pas uniquement des langues étrangères, s'est surtout focalisée sur la partie comportementale de l'agir en classe et des méthodes utilisées pour un enseignement efficace (Borg, 2015, p. 6). Elle ne prenait pas en compte le rôle de processus cognitifs des enseignants dans l'acte d'enseigner, ce qui fut remis en question dans les années 70. En effet, Borg souligne l'influence, à ce moment-là, de trois mouvements interdépendants : la psychologie cognitive qui s'est intéressée à l'impact de la pensée sur les comportements, la reconnaissance d'un rôle plus actif et central des enseignants et une réflexion sur les limitations d'une volonté de quantifier les comportements isolés des enseignants. Ils permettent d'aboutir à des modèles généralisables d'effectivité de l'enseignement, qui avait longtemps caractérisé la recherche sur l'enseignement (Borg, 2015, pp. 6-7). Cette évolution a contribué à une augmentation progressive de travaux sur la pensée enseignante (PE).

L'enseignant est aujourd'hui considéré comme un acteur-penseur qui doit continuellement faire de nombreux choix pédagogiques en s'appuyant sur des

croyances, des pensées et des connaissances complexes adaptées au contexte situationnel (Borg, 2003). La PE semble se forger à partir des expériences personnelles liées à l'apprentissage des langues étrangères, à la formation professionnelle et aux contextes spécifiques dans lesquels les professeurs enseignent (Borg, 2003 ; Kubanyiova & Feryok, 2015).

Trois chercheurs australiens et américains ont tenté de synthétiser les trajectoires choisies par la recherche sur la PE et montrent comment de nouvelles méthodes de recherche, comme la méthode du rappel stimulé, l'utilisation de protocoles verbaux ou l'analyse de journaux d'enseignants, ont mis en avant l'importance du contexte socio-culturel dans la PE (Burns et al, 2015). La PE est aujourd'hui vue comme un système complexe, écologique, dynamique, non-linéaire où l'imprévu et le contexte tiennent une place importante. Burns et ses collègues parlent d'interdépendance entre les croyances, les connaissances et les pratiques d'enseignement des langues étrangères (Burns et al., 2015, p. 593). Dans une étude empirique, Kiss (2012) analyse l'apprentissage de cinq étudiants aux Philippines qui suivent un cours de master en enseignement de langue et littérature anglaise pour certains et d'études doctorales en langue et littérature anglaise pour d'autres. Le cours durait dix jours avec des rencontres le matin pour discuter la littérature du cours, des travaux pratiques et un travail personnel de lecture et de réflexion l'après-midi. Deux sources ont été utilisées pour analyser la compréhension des étudiants du contenu du cours : les journaux personnels rédigés par les étudiants et une batterie de questions anonymes posées en fin de chaque matinée au responsable du cours. Les résultats montrent une pensée enseignante qui évolue au fil du temps (Kiss parle de « passé », « présent » et « futur ») fondée sur les expériences passées, les conversations et réflexions durant la formation, l'environnement physique, l'humeur et le comportement des étudiants ainsi que le souvenir d'épisodes qui aide à faire sens de la formation et à faire siennes les nouvelles connaissances. Cette étude montre comment des facteurs multiples interagissent dans le processus de structuration complexe, voire parfois chaotique, de la pensée enseignante de ces étudiants de troisième cycle.

Considérer l'aspect dynamique, écologique et complexe de la PE plutôt que de la réifier, la considérer comme statique et de ce fait la dissocier de l'action et du contexte en classe est décrit par Kubanyiova et Feryok (2015) comme une nécessité. Cela demande, selon elles, une prise en compte plus importante de la nature socio-interactive et fortement interprétative de l'activité de recherche et de

la capacité de réflexivité de l'humain qui permet de faire sens du passé à la lumière du présent et inversement (2015, p. 438). La pensée enseignante liée à l'enseignement des langues étrangères est centrale pour notre étude puisqu'elle nous permet de cerner la façon dont l'enseignant pense son agir professoral. Il nous faut cependant, afin de saisir l'axe conceptuel entier de l'étude, compléter *l'agir professoral* avec *l'être professoral*. C'est ce que va apporter le concept du *soi enseignant*.

Le soi enseignant

Afin de parvenir à capter et comprendre les représentations que les enseignants ont de leur rôle motivateur auprès de leurs élèves, le concept de soi (nommé également les *images de soi*, les *représentations de soi* ou les *schémas de soi*), terme central en psychologie sociale, offre un cadre conceptuel précieux. Comme l'explique P. H. Ruel :

Se représenter à soi-même, c'est une façon de se voir, de se concevoir, tel qu'on se perçoit à partir de ou à travers ses expériences quotidiennes et les comparaisons qu'on établit entre soi et les autres. Interviennent aussi, dans cette formation du concept de soi, les jugements explicites que les autres portent sur soi, et la perception qu'a l'individu des jugements des autres sur lui-même. (1987, p. 247)

Le concept de soi a d'abord été perçu comme étant la somme des perceptions que nous avons de nous-mêmes, un concept de soi unique, global et unidimensionnel. Il est aujourd'hui compris comme multidimensionnel, dynamique, actif, puissant régulateur de nos comportements, capable d'évoluer et impliqué dans tous les aspects du traitement d'informations sociales (Markus & Wurf, 1987 ; O'Mara et al., 2006). Aujourd'hui, une discussion existe autour de la coexistence entre des représentations de soi relativement bien établies (qui pourraient s'exprimer par exemple par « Je suis quelqu'un d'assez réservé ») et des représentations plus instables et fluctuantes (qui pourraient s'exprimer par « Le coup de fil de ma collègue m'a vraiment mise de mauvaise humeur ») (Duval, 2009, p. 11). L'auteur indique que ce système sur deux axes pourrait expliquer que *des modifications du self puissent surgir au cours de l'existence sans affecter le sentiment subjectif d'identité et de continuité dans le temps* (p.11).

Certaines conceptions du soi sont donc plus stables et plus centrales que d'autres à différents moments de la vie de l'individu. Les conceptions centrales sont

d'ailleurs souvent plus précises et détaillées et semblent avoir un pouvoir plus important sur le traitement des informations et sur les comportements que les autres représentations (Markus & Wurf, 1987, p. 302). Toutes ces représentations altèrent notre façon de nous comporter, d'échanger avec les autres, de définir les buts que nous nous fixons, les défis que nous choisissons de relever et notre propension à persévérer en cas de difficultés (Williams, Mercer & Ryan, 2015, p. 45). Les représentations évoluent et se modifient. Comme nous l'avons déjà vu dans la première étude, certaines font référence au moment actuel vécu (soi présent) alors que d'autres sont plus étroitement liées aux vécus passé (soi passé) ou souhaité dans l'avenir (soi futur) alors que d'autres reflètent plutôt un *soi idéal*, un *soi non-souhaité* ou un *soi « comme il devrait être »* (Markus & Wurf, 1987, p. 302). S'intéressant à ces différentes perceptions du concept de soi, appelées *sois possibles* par Markus et Nurius (1987), Higgins a étudié la relation entre ces différentes perceptions (1987). Sa théorie, aussi déjà évoquée dans la première étude, nommée « self-discrepancy » explique que, quand un écart trop important existe entre le soi présent d'une personne et son *soi idéal*, celle-ci va alors souffrir psychologiquement. Higgins parle par exemple de cas de dépression.

Les recherches citées jusqu'ici sur le concept de soi sont issues du domaine de la psychologie et ne sont pas destinées spécifiquement au domaine de l'apprentissage ou de l'enseignement des langues étrangères. Dörnyei reprend, comme cela a été décrit plus en détails dans la première étude, les conclusions de Higgins pour les adapter au domaine de l'apprentissage des langues étrangères. Il renverse sa théorie pour affirmer que le *soi idéal lié à l'apprentissage d'une langue étrangère* va fonctionner comme un motivateur puissant d'apprentissage si le *soi idéal* d'une personne n'est pas trop éloigné de son soi présent (Dörnyei & Ushioda, 2009). Dans le cas de notre étude, on peut imaginer qu'un enseignant dont le soi enseignant idéal inclurait un rôle motivateur développé serait plus stimulé à tenir ce rôle auprès des élèves si le soi enseignant motivateur présent n'est pas trop éloigné du soi enseignant motivateur idéal.

La multidimensionnalité du concept de soi est un aspect central déjà évoqué par Goffman dans les années 50 qui expliquait la construction du concept autour des rôles multiples tenus par chacun dans des contextes différents (Elliott, 2001, p. 31). Les rôles divers de l'enseignant peuvent être catégorisés de différentes façons (Stojilković et al., 2012, p. 961). La catégorisation utilisée dans l'étude serbe dirigée par Stojilković est inspirée de celle de Ivić et al. (2001) et comprend six

rôles de l'enseignant : le transmetteur de savoir, le motivateur, l'évaluateur, le diagnostiqueur cognitif, le médiateur des relations sociales dans la salle de classe et le partenaire lors d'interactions affectives (2012, p. 962). Lorsque les trois chercheuses ont demandé aux 120 enseignants (de niveaux d'enseignement et de matières variés) de classer ces rôles selon leur importance, ces enseignants (n=120) placent le rôle motivateur largement en tête, suivi du rôle de transmetteur de savoir.

Si la recherche en Suède a commencé ces dernières années à s'intéresser au concept de soi des élèves de langues sous différentes perspectives et dans des contextes scolaires variés (Henry, 2012, 2017 ; Rocher Hahlin, 2014), il est difficile de trouver des données sur le concept de soi des enseignants suédois et sur leur perception du rôle motivateur.

Pour analyser le concept de soi des enseignants de français, il est nécessaire de comprendre ce qui le construit, le nourrit. Les croyances, qui vont être présentées dans la partie suivante, jouent ici un rôle central.

Les croyances des enseignants

Pour Williams et ses collègues (2015, p. 45), le concept de soi d'un enseignant de langues étrangères, n'est pas forcément le reflet exact de ses aptitudes et de ses prestations réelles mais plutôt de ce que cet enseignant perçoit être. Ce qui est exact ou pas, selon ces auteurs, est moins important pour le soi enseignant que les croyances liées à ce soi (*self-beliefs*) et à la façon dont ces croyances vont guider le comportement.

Les représentations mentales qui forment le concept de soi résultent *d'expériences de vie, de croyances, de pensées encodées dans la mémoire autobiographique*¹⁴⁸ (Duval et al., 2009, p. 10) qui se construisent à partir de l'interprétation de ces expériences et sont influencées par les évaluations de l'entourage (O'Mara, 2006, p. 182). Les croyances changent et évoluent au cours du temps, influencées par le contexte et la culture dans lequel on se trouve (Williams et al., 2015, p. 61).

Ces croyances sont considérées par la recherche comme étant un élément déterminant dans les décisions et l'agir professoral des enseignants (Barcelos,

¹⁴⁸ La mémoire autobiographique désigne l'ensemble des souvenirs et des connaissances qu'un individu a de son passé personnel (définition issue de l'Encyclopédie Universalis).

2015, Fives, Lacatena et al., 2015 ; Pajares, 1992). Aylwin, pédagogue canadien, va jusqu'à dire que *de tous les facteurs qui favorisent ou inhibent l'évolution chez un enseignant, c'est l'idée qu'il se fait de la pédagogie qui, face au changement, motive principalement sa décision de faire du surplace ou d'aller de l'avant* (1997, p. 26). Selon Aylwin, certaines croyances peuvent même empêcher les enseignants de progresser dans leur enseignement. Il cite par exemple le fait de croire que l'échec scolaire est inévitable pour certains élèves (Aylwin, 1997). Williams et ses collègues citent le cas d'une personne adulte convaincue de l'impossibilité pour les adultes, même en travaillant beaucoup, d'améliorer la prononciation dans une langue étrangère et l'impact négatif de cette croyance sur son travail lié à sa prononciation.

Selon Pajares (1992, p. 317), plus une croyance est incorporée tôt dans la structure (ou le schéma) des croyances, plus il sera difficile de la changer, ce qui explique que les croyances établies plus récemment sont aussi les plus vulnérables. Les croyances ne filtrent pas seulement ce dont l'individu se souvient mais également la façon dont il ou elle s'en souvient (Pajares 1992). Une fois la croyance formée, les individus ont tendance à construire une explication autour de cette croyance, qu'elle soit correcte ou inventée. Williams et ses collègues (2015) ne lient pas la difficulté de faire évoluer une croyance à son ancienneté comme Pajares mais plutôt au niveau de conviction. Une croyance dont nous sommes convaincus et qui se trouve au cœur de notre soi enseignant ou à laquelle nous sommes émotionnellement attachés évolue peu, en général.

Même si les croyances ne sont pas figées ou immuables, elles sont en général relativement stables. Guskey (1986) relève cependant qu'un effet de changement positif peut avoir lieu si l'apport positif du changement est concret et évident pour celui qui l'expérimente. Les changements occasionnés à la suite de formations professionnelles ont montré des résultats variables mais extrêmement positifs quand les étudiants ont pu tester certains conseils à la suite de la formation et que les résultats ont été, selon eux, clairement positifs. C'est pourquoi Guskey (1986) souligne que les changements de croyances suivent plutôt que précèdent les changements de comportements.

S'il existe de nombreuses études sur l'application de théories motivationnelles lors de l'apprentissage d'une langue étrangère (voir par exemple les travaux de Clément et Gardner, Dörnyei, Deci et Ryan ou Dweck), force est de constater que le

nombre d'études qui s'intéressent aux représentations que les enseignants ont de leur rôle motivateur auprès de leurs élèves est limité.

Peterson et ses collègues (2011) constatent que les professeurs en formation et ceux qui commencent leur carrière d'enseignant se représentent la motivation comme quelque chose d'assez statique qui existe à l'intérieur de chaque étudiant : les enseignants voient tout simplement les élèves comme motivés ou non motivés. Un professeur témoigne dans une étude qu'ils avaient publiée en 2006 : *Ma conception de la motivation était limitée à une simple définition d'un effort naturel et d'un désir. En d'autres mots, je croyais que la motivation était surtout une aptitude naturelle que l'on a ou pas*¹⁴⁹ Cette façon de concevoir la motivation des élèves pourrait être problématique puisque l'enseignant risque de ne pas se percevoir comme acteur potentiel de changement concernant la motivation des élèves.

Pourtant, même si les enseignants en formation ou récemment en poste semblent penser que la motivation est déterminée par des facteurs hors de leur contrôle (Patrick & Pintrich, 2001, cité par Peterson et al., 2011), ils semblent être d'avis que leur rôle en tant que professeur est d'essayer de motiver les étudiants. Certains professeurs ont développé leurs croyances motivationnelles à la suite de leur formation de professeur et introduisent dans leurs cours des activités basées sur les intérêts des élèves et leur laissent la possibilité de choisir et de prendre une responsabilité vis à vis de ces activités (Condon et al., 1993). Les étudiants de l'étude de Peterson et ses collègues (2011), qui ont suivi une formation spéciale concernant les stratégies motivationnelles, montrent qu'ils approuvent et souhaitent utiliser de nombreuses stratégies liées aux grandes théories motivationnelles. Les chercheurs ont cependant constaté que les étudiants conservaient certaines croyances comme celle, par exemple, de mettre en valeur les exemples de bons travaux des élèves ; une stratégie dont les chercheurs auraient aimé voir diminuer l'importance puisqu'elle risque de limiter une envie intrinsèque des élèves d'apprendre la langue.

Concernant les étudiants qui se destinent à l'enseignement de langues étrangères, Kubanyiova (2009) observe l'effet d'une formation ciblée de 20 heures sur le développement professionnel de huit enseignants d'anglais (L2) non natifs en

¹⁴⁹ *My conception of motivation was limited to a simple definition of natural effort and desire. In other words, I believed that motivation was largely a natural ability that one either possessed or did not.* (Peterson & Moss, 2006, cité par Peterson et al., 2011, p. 28)

Slovaquie. Cette formation devait permettre aux enseignants de réfléchir sur la création d'une ambiance favorable à l'apprentissage en classe d'anglais, une ambiance qui favorise la motivation et l'autonomie des élèves ainsi que le travail en groupes et encourager les enseignants à une réflexion sur leur enseignement. Ces aspects sont généralement absents de la formation des enseignants slovaques au moment de l'étude. Les résultats montrent que, contrairement à d'autres études sur la motivation des enseignants qui parviennent à la conclusion que de nombreux enseignants se sentent démotivés par la dissonance entre l'idéal de l'enseignant et la réalité, cette dissonance est vécue par les enseignants de cette étude comme un déclencheur du processus d'apprentissage des enseignants (2009, p. 314). Kubanyiova interprète ce résultat de la façon suivante : si le soi enseignant futur (ou souhaité) de l'enseignant correspond au contenu des nouvelles compétences (issues d'une formation, par exemple), la dissonance ne sera pas vécue comme élément négatif pour le développement professionnel de l'enseignant. Au contraire, cela peut même être stimulateur. Par contre, si les nouvelles compétences ne concordent pas avec le soi enseignant futur (ou souhaité) de l'enseignant, alors cela risque d'ébranler la motivation et d'empêcher un développement professionnel (Kubanyiva, 2009). Elle conclut que pour comprendre pourquoi un enseignant va adopter des changements (ou pas) après une formation par exemple, le lien entre le contenu de la formation et les orientations des sois possibles différents de l'enseignant doivent être questionnés (2009, p. 329).

Cet aspect évolutif des croyances de l'enseignant est intéressant mais pour pouvoir analyser ces évolutions, il est important d'en connaître les origines mais aussi les périodes propices à une évolution particulière. Une étude importante car rare sur ce sujet est celle des chercheuses australiennes en psychologie de l'enseignement Mansfield et Volet (2010). Elles étudient les origines mais également les changements de croyances de huit étudiantes lors de leur formation pour devenir enseignantes (leur matière n'est pas mentionnée dans l'article). Les chercheuses ont suivi celles-ci durant un cours de dix mois, après déjà trois ou quatre années d'études. Durant ce cours, trois séminaires ont eu lieu sur le thème de la motivation. Le cadre théorique utilisé intègre quatre contextes ou « mondes » qui nourrissent et forment les croyances des étudiants avant que ceux-ci ne deviennent enseignants : le *MondeDuPassé* (*PastRealWorld*), le *MondeDeLaFormation* (*Initial Teacher Education World*), le *MondeDuTerrain* (*FieldWorld*) et le *MondeDesProjections* de ce qui pourrait être (*ProjectedRealWorld*) (figure 6).

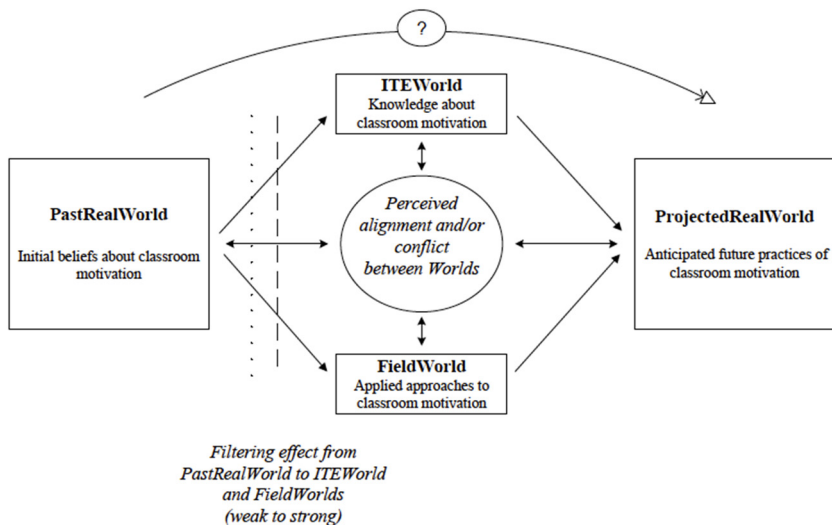


Figure 6. Modèle des dimensions de Mansfield et Volet (2010)

Le *MondeDuPassé* se réfère aux expériences des étudiants qui ont permis à leurs croyances initiales sur la motivation en classe d'émerger, comme par exemple des observations qui peuvent avoir influencées leur choix de devenir enseignant, leurs croyances sur l'enseignement ou sur l'apprentissage en général (Richardson, cité par Mansfield & Violet, 2010, p. 6)). Le *MondeDuPassé* représente la fondation sur laquelle les croyances sur la motivation en classe se développe (Mansfield & Violet, 2010, p. 6).

Le *MondeDeLaFormation* regroupe les connaissances liées à la formation pédagogique, les plans de cours, le contexte d'enseignement et la psychologie pédagogique. Cette dimension offre aux étudiants l'opportunité de développer une compréhension de concepts qui vont être à la base des pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Le *MondeDuTerrain* couvre les contextes variés où l'étudiant est confronté à différents environnements d'apprentissage et d'enseignement. Cela permet à l'étudiant de mettre en pratique les concepts acquis dans *MondeDeLaFormation* en étant guidé et en recevant des commentaires constructifs.

Le *MondeDesProjections* permet à l'étudiant de se projeter et d'imaginer l'enseignement après la formation. Ces projections se nourrissent des expériences positives et négatives issues des trois autres mondes et va guider l'étudiant.

En ce qui concerne la perception du rôle de la motivation en classe, Mansfield et Volet considèrent que les mondes *DuPassé*, *DeLaFormation* et *DuTerrain* activent la pensée enseignante liée à la motivation en classe, ce qui stimule les croyances du *MondeDesProjections* liée à la motivation en classe (2010, p. 6). Les données sont issues d'un journal d'apprentissage, d'examen écrit, d'entretiens, d'un plan de cours élaboré et expliqué par les étudiants, une observation en classe et un email final où les étudiants ont répondu à des questions.

Les résultats montrent que les croyances issues du passé des étudiants fonctionnent comme un filtre concernant les apprentissages en cours de formation : plus les croyances semblent fortement établies, plus elles semblent limiter l'apprentissage (2010, p. 11). L'étude de Mansfield et Volet (2010) montre la façon dont les croyances évoluent grâce à différents contextes qui apportent différentes expériences et observations aux étudiants. Qu'en est-il des enseignants ? Pour développer un cadre d'analyse du SME afin d'examiner l'évolution des croyances qui le nourrissent, il est nécessaire d'établir les *mondes* qui semblent, de la même façon que pour les étudiants de l'étude de Mansfield et Volet, particulièrement propices au renforcement ou à une évolution des croyances de l'enseignant. Les différentes périodes (et non plus *mondes*) proposées sont peut-être plus temporelles que contextuelles et proviennent des résultats de la recherche sur le sujet. Ces périodes du cadre d'analyse du SME sont présentées ci-dessous :

La période *Elève* et *Etudiant*

Les croyances qui, de façon dynamique, participent à la construction de la conception du rôle motivationnel de l'enseignant se forment dès les premiers contacts avec un processus apprentissage-enseignement (Gürsoy, 2013, p. 763). Les étudiants qui commencent leur formation de professeur arrivent donc avec des croyances déjà établies, basées sur leurs expériences scolaires et personnelles qui agiront comme un filtre et influenceront ce qu'ils vont apprendre durant la formation de professeur et durant leur carrière (Borg, 2003 ; Gürsoy, 2013 ; Lee & Schallert, 2016). Une participante à l'étude de Lee et Schallert (2016) appelée Madison exprime cela très clairement :

Ma façon de penser à l'enseignement repose beaucoup sur mes expériences en tant qu'enfant, sur les enseignants que j'aimais et sur ce que j'ai le mieux appris et des façons dont j'ai le mieux appris.¹⁵⁰ [Traduction]

(Lee & Schallert, 2016, p. 76)

Selon Gürsoy (2013), un étudiant qui, pendant son cursus scolaire, a appris une langue étrangère en s'appuyant majoritairement sur l'apprentissage de la grammaire et peu sur la communication risque de donner une place plus importante à la grammaire plutôt qu'à d'autres aspects ou compétences importants lors de l'enseignement d'une langue.

La formation pour devenir professeur de français est également un moment de l'évolution professionnelle de l'enseignant où les croyances peuvent évoluer. Les analyses des données sur l'impact de la formation des enseignants montrent des résultats variés. Michaela Borg (2006) discute le fait que les élèves qui ont observé leurs enseignants pendant de nombreuses années peuvent avoir l'impression de déjà connaître le métier qui les attend et d'être, de ce fait, moins conscient des compétences diverses nécessaires pour parvenir à enseigner dans les meilleures conditions. Cet aspect est également soulevé dans l'étude de Watt et ses collègues (2012) mais sous une perspective plus positive. Dans cette étude, les raisons qui ont motivé des étudiants américains (USA) (N=511), australiens (N=1438), allemands (210) et norvégiens (N=131) à souhaiter devenir enseignant (du primaire et secondaire) sont analysées. Un des facteurs les plus cités par les étudiants est le fait d'avoir gardé des souvenirs positifs de leurs expériences scolaires et les auteurs soulignent que cette possibilité d'observer une profession d'aussi près et d'en garder des souvenirs vivants est rare et constitue un atout pour leur choix professionnel.

Le rôle de la formation des professeurs étant de préparer les étudiants à enseigner leur matière avec efficacité en leur permettant de découvrir et de discuter différentes théories et méthodes, de connaître les croyances des étudiants au début de la formation, est décrit comme indispensable par certaines études si l'on souhaite atteindre un effet maximum (Gabillon, 2005).

¹⁵⁰ *A lot of the ways I think about teaching have come from my experiences as a child and the teacher I liked and what/how I learned the best.* (Lee & Schallert, 2016, p. 76)

La période *Enseignant débutant*

Le début de la carrière peut être un moment sensible où se confrontent les visions parfois idéales que l'enseignant débutant a de l'enseignement et de la réalité du terrain. Chouinard (1999) réfléchit sur la capacité des enseignants débutants à gérer une classe en tout début de carrière. La gestion de classe est selon le chercheur une des préoccupations majeures des enseignants en début de carrière et un domaine où ils éprouvent de la difficulté (1999, p. 498). Ces difficultés peuvent, selon le chercheur, s'expliquer par des *représentations inopérantes que [les enseignants] entretiennent à l'endroit des élèves et de l'enseignement* ou bien par un *manque de connaissances* (1999, p. 498).

Kagan (1992) évoque, dans sa revue de littérature sur les expériences d'enseignants débutants, la difficulté ressentie par les 12 enseignants débutants, suivis durant leur première année d'enseignement par Calderhead et Robson, (1991), d'adapter leurs représentations de l'enseignant et de ce que sont des cours aux différents besoins des élèves (Kagan, 1992, p. 133). McLaughlin, cité par Kagan, n'a pas observé de changement concernant la vision de ce qu'est un bon enseignement ou de leurs croyances liées à l'enseignant ou aux élèves (Kagan, 1992, p. 140). Ceci rappelle les remarques de Mewborn et Tyminski (2006) qui supposent qu'il est beaucoup plus difficile de faire évoluer les croyances liées à des aspects plus généraux (comme un bon ou mauvais cours) que des aspects plus spécifiques (comme par exemple l'efficacité de certaines stratégies par rapport à d'autres).

Birello et al. (2010), lors de l'analyse de journaux de réflexion rédigés par deux enseignantes débutantes de français langue étrangère en Catalogne, constatent qu'elles font souvent référence à leur vécu d'étudiantes de langues. Pour l'une des étudiantes, se référer et réfléchir à ses expériences passées et à sa formation lui ont permis d'observer et d'analyser les changements qui avaient eu lieu depuis ses propres études de français, ce qui l'a aidée à créer avec assurance son identité de future enseignante. Pour la deuxième, peu de réflexions décrivent une mise en relation de ses expériences en classe en tant qu'enseignante et sa formation professionnelle. Elle semble traverser ces premières expériences d'enseignantes en autodidacte.

Ces études montrent que chaque parcours est individuel et que le rôle joué par les croyances pendant cette période introductive de la carrière de l'enseignant varie beaucoup. C'est une période importante à analyser d'autant plus que *les toutes premières années d'expérience ont un impact significatif sur le développement*

professionnel ultérieur de l'individu (Raymond et Hade, 2000, cité par L'Hostie, 2003).

La période *Enseignant expérimenté*

Ce moment, associé à une *maturité* liée à des années d'expérience, illustre la période où l'enseignant a souvent trouvé un équilibre entre le quotidien de son métier et son soi enseignant. Tardif et ses collègues (1991) confirment que l'expérience offre à l'enseignant des *habitus* qui lui permettent d'affronter les épreuves quotidiennes du métier. Cette période peut être vécue différemment selon si par exemple l'enseignant perçoit des difficultés motivationnelles ou bien est totalement épanoui dans son rôle motivationnel.

Le concept de soi motivateur de l'enseignant de français (SME Fr)

Avoir d'abord présenté la pensée enseignante, le concept de soi et des croyances permet de mieux comprendre le processus de formation de ce nouveau concept appelé le *soi motivateur de l'enseignant* (SME). Ce concept permet l'analyse de données sur le lien entre la pensée enseignante et le processus motivationnel. Le SME se définit comme étant *la perception de l'enseignant de son rôle à jouer concernant la stimulation de l'envie d'apprendre de ses élèves*.

Utiliser la structure, ou plutôt une sous-structure du concept de soi permet, d'une part, d'observer une partie bien précise du soi enseignant - celle qui ne concerne que le rôle motivateur de l'enseignant - et d'autre part, d'analyser les composants multiples d'un processus cognitif dynamique comme les croyances, idées, sentiments, etc. de l'enseignant. Le concept de *soi motivateur enseignant* est présenté maintenant.

Comme nous l'avons expliqué, le *soi motivateur enseignant* (SME) se nourrit de croyances liées au rôle de la motivation en salle de classe et fait partie du concept de soi de l'enseignant et donc du concept plus large du concept de soi. La figure 7 propose une représentation visuelle des différents concepts et tente d'illustrer comment, du concept général *concept de soi* jusqu'au micro-concept *croyances liées au SME Fr*, les concepts s'emboîtent les uns dans les autres.



Figure 7. Représentation des concepts autour du concept de *soi motivateur*

Afin d'étudier de façon empirique le concept du *soi motivateur de l'enseignant de français* (SME Fr), un cadre analytique a été constitué. Ce cadre repose sur trois éléments constitutifs du SME Fr, chacun composé à son tour de micro composants (croyances, sentiments, attitudes, etc.). Ces trois éléments constitutifs ont été établis en s'inspirant, d'une part, des *mondes* présentés par Mansfield et Volet (2010) déjà présentés et d'autre part des quatre périodes propices à des changements ou renforcements du SM des enseignants de français (se référer à la sous-partie sur les croyances des enseignants pour plus de détails). La figure 8 présente le nouveau concept de *soi motivateur* et les éléments qui le composent.

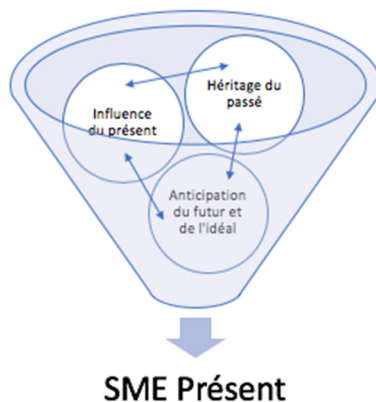


Figure 8. Le concept de *soi motivateur*

Les quatre éléments constitutifs du SME Fr sont présentés ci-dessous :

L'héritage du *passé* regroupe les expériences et croyances issues de l'enfance, de la scolarité et des études post-scolaires liées à l'enseignement du français, l'apprentissage du français et le rôle motivateur des enseignants de français.

L'influence du *présent* concerne les expériences, croyances et connaissances actuelles des enseignants sur la pédagogie de l'enseignement du français, le contexte d'enseignement et la psychologie pédagogique liés à l'enseignement du français et le rôle motivateur de l'enseignement. Le quotidien actuel de l'enseignant (comme par exemple les élèves, les collègues, l'équipe de direction mais également la situation d'enseignement, le matériel pédagogique, etc.) peuvent également avoir un impact sur cet élément du SME présent.

L'anticipation *future et idéale* prend en compte deux aspects visionnaires : la vision du rôle motivateur de l'enseignant dans l'avenir et la représentation du rôle motivateur de l'enseignant dans une situation idéale d'enseignement. Cet élément se nourrit souvent des expériences positives et négatives issues des deux autres éléments et va guider l'enseignant de français au long de sa carrière. Cet élément a des points communs avec les croyances qui forment la base du *soi idéal*, important dans la théorie de Dörnyei (Dörnyei & Ushioda, 2009), emprunté à Higgins (1985). Le *soi idéal* aurait la capacité d'influencer l'enseignant à agir fidèlement à cette représentation idéale de son métier si le *soi idéal* et le *soi présent* ne sont pas trop éloignés l'un de l'autre.

Ces trois éléments qui composent le SME interagissent de façon dynamique et contextuelle durant toute la carrière des enseignants. Ce mécanisme d'interrelation est au centre de cette deuxième étude où nous cherchons à mieux comprendre les influences mutuelles et l'effet que cela peut avoir sur le SME Fr de l'échantillon.

4.2.3 Quelques variables socio-biographiques qui peuvent influencer la psychologie de l'enseignant

Le *soi motivateur de l'enseignant* est au centre de cette étude. Cette sous-partie aborde la relation qui pourrait exister entre certaines variables indépendantes liées aux enseignants et au *soi motivateur*.

Être une femme ou un homme

Les études qui ont étudié le rôle que joue le fait que l'enseignant soit un homme ou une femme pour le travail en classe montrent des résultats hétérogènes. En 2014, Krkovic et ses collègues constatent que les enseignantes évaluent le comportement des élèves de façon plus positive et décrivent de meilleures relations avec les élèves que leurs collègues masculins (Hopf & Hatzichristou, 1999 ; Split, Koomen & Jak, 2012). Ils décident d'étudier 1500 élèves (d'environ 12 ans) de Finlande et leurs instituteurs pour définir si le sexe de l'enseignant avait un effet sur la façon d'évaluer le travail en mathématiques, en finnois et ce qui est plus pertinent pour cette étude, les possibilités des élèves à réussir leur parcours scolaire. Leurs résultats montrent que si les enseignants des deux sexes semblent considérer que les filles ont un niveau supérieur en finnois et ont plus de chance de réussir leur parcours scolaire que les garçons, aucun résultat ne montre que le fait d'être un homme ou une femme influe sur l'évaluation des enseignants. Les chercheurs expliquent la différence entre leurs résultats et celui d'autres études (Dee, 2006, 2007) par des façons de mesurer différentes mais aussi par la conscience des enseignants finlandais des effets de genre et leur aptitude à évaluer les compétences aussi objectivement que possible car ils ont été formés pour cela (Krkovic et al., 2014, p. 254). En 2017, Dewaele et Mercer étudient l'effet de genre de 513 enseignants d'anglais (377 femmes et 131 hommes) issus de plus de 70 pays différents et constatent que les enseignantes décrivent des attitudes plus positives envers leurs élèves/étudiants que leurs collègues masculins mais que la différence disparaît lorsqu'il s'agit d'enseigner l'anglais à des élèves plus dynamiques (*lively*) (qui était une variable de l'étude). Dans une autre étude basée sur les mêmes participants, Dewaele, Gkonou et Mercer (2018) étudient le lien entre le sexe des enseignants et leurs pratiques de classe autodéclarées (créativité, prévisibilité de l'enseignement, gestion de classe et compétences didactiques) et constatent que le fait d'être un homme ou une femme n'a pas d'effet sur ces aspects de l'enseignement. Il serait intéressant d'observer si ces résultats se confirment concernant le *soi motivateur*.

Avoir peu ou beaucoup d'expérience professionnelle

Dans les deux études de Dewaele et ses collègues évoquées dans la partie précédente (2017 ; 2018), les chercheurs ont également analysé la variable « expérience professionnelle » et observent, dans l'étude de 2017, que parmi ces

513 enseignants d'anglais internationaux, l'expérience professionnelle a un effet positif sur l'attitude des enseignants envers leurs élèves mais qu'aucun effet n'est observé lorsqu'il s'agit d'enseigner l'anglais à des élèves/étudiants plus agités. En d'autres mots, plus le nombre d'année d'enseignement augmentait, plus l'attitude des enseignants envers les élèves était positive mais cet effet n'existait pas avec les élèves plus dynamiques. Une explication à ce résultat, selon eux, pourrait être qu'une appréciation des apprenants se développe au fil du temps chez les enseignants ou bien que les enseignants qui avaient une attitude négative envers leurs élèves/étudiants ont progressivement quitté la profession. Dans la deuxième étude (Dewaele, Gkonou & Mercer, 2018) qui observe la relation entre les années d'expérience et les pratiques de classe de ces mêmes participants, les résultats indiquent qu'un enseignant plus expérimenté a une plus grande créativité, une meilleure gestion de classe et des compétences didactiques plus importantes que ses collègues moins expérimentés. Par contre, les années d'expérience n'ont pas eu d'effet significatif sur la prévisibilité de l'enseignement (l'étude apporte seulement une indication que les enseignants plus âgés sont plus enclins à introduire un degré plus important d'imprévisibilité dans leur classe) (Dewale et al., 2018). Cela semble indiquer que les années d'expérience apportent des clés importantes pour l'enseignement. Les travaux qui incluent les années d'expérience de l'enseignant comme variable pour mieux comprendre les processus motivationnels dans un contexte européen, voire Suédois, sont rares. Zavidovique et ses collègues (2018) ont opté pour une perspective un peu différente mais également importante pour comprendre la psychologie de l'enseignant. Ils ont étudié l'effet des années d'enseignement sur le bien-être de 2320 enseignants français (échantillon représentatif de la population) après avoir constaté que plusieurs études indiquent un état de santé des enseignants moins bon au fil des années mais « une tendance linéaire à l'augmentation avec l'âge de la satisfaction au travail [...] chez les enseignants » (Zavidovique et al., 2019, p. 7). Ils concluent leur étude en ne trouvant aucune différence significative liée à l'âge des enseignants concernant leur satisfaction professionnelle mais une différence significative concernant la perception de la difficulté du métier qui selon les auteurs pourrait aboutir à « une érosion de la motivation et des capacités à faire face aux exigences de l'enseignement » (p. 24). Cette érosion évoquée par Zavidovique et ses collègues pourrait également altérer l'envie et la force de motiver ses élèves.

Si dans le débat suédois sur l'école, l'intégration des différentes langues connues des élèves dans les cours de langues étrangères est discutée depuis plusieurs années (Hammarberg, 2016 ; Ohlander, 2001), le multilinguisme des enseignants est absent de ces discussions. Le sujet est plus présent dans la recherche internationale même si les travaux sur l'enseignement de l'anglais dominent largement. Petric (2009) s'intéresse dans son article aux enseignants de plus en plus nombreux qui enseignent une langue étrangère (dans son cas l'anglais) dans un pays étranger et sans avoir l'anglais comme première langue. Elle les nomme les « enseignants migrants » (*migrant teachers*) et pensent qu'ils vont être de plus en plus nombreux dû aux déplacements de plus en plus faciles et courants des personnes. Son étude donne la parole à quatre enseignantes d'anglais qui vivent et travaillent en Hongrie mais sont d'origine polonaise, bulgare, russe et macédonienne. Elle constate que de nombreux facteurs - personnels, institutionnels et sociaux-politiques – influent sur la construction d'une identité d'enseignant d'anglais langue étrangère en Hongrie. Pontic souligne l'importance, pour ces enseignantes, de développer une image de soi positive en tant qu'enseignante compétente pour contrer les effets négatifs que le fait d'être « étranger » pourrait impliquer (Petric, 2009, p. 148). Les résultats indiquent que ces enseignantes font partager aux élèves les différentes expériences culturelles et les connaissances accumulées après avoir vécu dans différents pays. Leur classe devient un espace d'apprentissage multiculturel naturel et l'auteur recommande d'étudier ce genre de classes de langues afin de poursuivre le développement de la pédagogie de l'enseignement des langues étrangères. Aslan (2015) contribue à la discussion en élargissant le cadre d'étude en ne s'intéressant pas à l'enseignement de l'anglais mais en étudiant une Française qui enseigne le français et l'allemand aux Etats-Unis. Le but de son étude est de mieux comprendre la pensée enseignante, les pratiques d'enseignement et l'identité professionnelle de cette enseignante « migrante », selon l'expression de Petric. Les résultats montrent que les croyances liées au rôle enseignant de cette enseignante se sont développées au fil des contextes et expériences vécues (comme par exemple le fait d'être beaucoup plus à l'aise dans son rôle d'enseignante d'allemand pour expliquer la grammaire aux élèves que d'enseignante de français ou d'utiliser le fait d'avoir vécu en Allemagne pour donner une vision plus holistique des cultures germanophones et plus en contexte lorsqu'il s'agit d'aspects culturels français). Aslan confirme l'influence de l'interaction entre la pensée enseignante et l'identité

linguistique des enseignants sur leur façon d'enseigner une langue étrangère et conseille aux formations des enseignants de prendre en compte cet aspect et de donner la possibilité aux futurs enseignants de partager leurs expériences et réfléchir sur l'intégration de cette/ces identité-s linguistique-s dans leur pratique de classe. Il serait intéressant d'observer si les enseignants qui ont la langue de scolarisation comme langue première, ceux qui ont la langue enseignée comme L1 et les enseignants qui ont une L1 différente de la langue de scolarisation et de la langue enseignée perçoivent leur rôle motivateur de façon différente.

L'expérience en tant qu'élève comme élément de construction du rôle professionnel

Le développement professionnel est, comme nous l'avons déjà constaté, un processus dynamique qui évolue au fur et à mesure des expériences, des connaissances et des réflexions de l'enseignant. De nombreuses études déjà citées dans le chapitre précédent indiquent que les expériences vécues lors des premiers contacts avec des enseignants, c'est-à-dire durant la scolarité, influent sur l'enseignant en devenir et que ce « filtre » doit être pris en compte pour comprendre la construction de l'enseignant (Pajares, 1992). Si la « contagion » de l'intérêt et la motivation de l'enseignant sur ses élèves est un phénomène bien documenté (Dörnyei, 2018), rares sont les travaux qui étudient la relation entre la conception du rôle motivateur de l'enseignant et les expériences motivationnelles vécues avec les enseignants rencontrés durant la scolarité. L'étude de Peterson et ses collègues (2011) où ils étudient l'impact d'une formation ciblée sur les connaissances scientifiques des pratiques motivationnelles a déjà été citée pour illustrer l'importance des expériences vécues et des croyances acquises avant la formation des enseignants. Les 98 étudiants de l'étude semblent certes avoir intégré certains enseignements issus de la formation interventionniste mais restent aussi fidèles à certaines convictions issues de leurs croyances plus anciennes, même si celles-ci ne correspondent pas au contenu de la formation suivie. Cela va dans le sens de Pajares qui soutient que les expériences vécues comme positives influencent profondément l'élève devenu enseignant. Lorsque Watt et ses collègues (Watt et al., 2012) observent les motivations d'étudiants en formation pour devenir enseignants du primaire et secondaire aux USA (N=511), en Australie (N=1438), en Allemagne (N=210) et en Norvège (N=131), un des constats de l'étude est le rôle joué par les expériences passées liées positivement à l'enseignement et l'apprentissage. Les chercheurs notent que ce lien privilégié

entre ce que l'on a observé et ressenti en tant qu'élève et le choix d'une carrière professionnelle est relativement unique pour le métier d'enseignant qui est l'une des rares professions à offrir une « vitrine » sur une période aussi longue à de jeunes observateurs (Watt et al., 2012, p. 804). Ces résultats pourraient indiquer la possibilité, pour un enseignant qui a ressenti, en tant qu'élève, les efforts d'enseignants pour motiver ses élèves comme positifs, d'être influencé par cela lors de la construction de son propre *soi motivateur enseignant*.

Le regard porté sur le métier d'enseignant

Les raisons de choisir le métier d'enseignant, le fait de faire ce choix en y voyant, pour de nombreux étudiants (mais pas uniquement) un geste altruiste a déjà été développé dans la partie « cadre culturel » qui présente la relation qu'ont les étudiants et enseignants suédois avec leur profession (voir la partie 2.4). Il serait intéressant d'analyser si le regard porté sur le métier d'enseignant influence la psychologie de l'enseignant et la construction du *soi motivateur*.

Le contact de l'enseignant avec les cultures liées à la langue enseignée

L'importance de posséder des compétences interculturelles dans la société d'aujourd'hui et la place du multilinguisme et des compétences culturelles qui l'accompagnent se retrouvent dans les documents officiels qui encadrent les cours de langues étrangères en Suède (*la Direction nationale des Etablissements scolaires*). Cela implique une maîtrise de l'enseignant de nombreux phénomènes culturels (et interculturels) issus des pays où la langue enseignée est utilisée afin de pouvoir les intégrer aux cours de langues et mener une discussion continue avec les élèves. S'il est souvent regretté que trop peu d'enseignants de langues étrangères aient la possibilité de suivre des formations continues dans les pays où la langue enseignée est utilisée¹⁵¹, peu d'études ont examiné la relation entre ce besoin d'être « à jour » des évolutions culturelles dans les pays où la langue enseignée est utilisée et la psychologie de l'enseignant de langues étrangères. Un autre aspect à prendre en compte dans ce cadre interculturel est la situation de l'enseignant qui se

¹⁵¹ Dans un article publié le 29 mars 2017 dans le journal *Skolvärlden*, il est indiqué que lors d'une enquête réalisée par un syndicat enseignant (Lärarnas Riksförbund) auprès de ses membres, 90% des enseignants déclaraient ne pas avoir eu de formation continue payée par l'école dans un pays où la langue enseignée est utilisée depuis au moins les cinq dernières années.

retrouve être messager de cultures qui lui sont plus ou moins familières et qu'il doit incarner. Byrd Clark, en 2008, a étudié quatre étudiants italo-canadiens qui se formaient pour devenir enseignants de français au Canada et Menard-Warwick (2008) deux enseignantes d'anglais d'origine du Brésil et du Chili. Tous deux parlent de chevauchement d'identités, de négociation d'identité (*overlapping identities, negotiation of identities*) (Clark, 2008, p. 13), d'identités partagées, hybrides, mixtes (Menard-Warwick, 2008, p. 635). Ce rôle de « passeur (inter)culturel » influence-t-il la psychologie de l'enseignant et son rôle motivateur ? On pourrait supposer que les enseignants qui se sentent à l'aise avec ces identités culturelles multiples ont une envie plus grande de faire découvrir aux élèves la langue et les cultures qui y sont liées, que ceux qui ressentent une distance plus grande.

Ces différentes variables seront intégrées, à but exploratoire, dans le design de l'étude.

4.2.4 But de l'étude II et les questions de recherche

L'objectif de cette deuxième étude est d'introduire puis d'analyser empiriquement le concept de *soi motivateur enseignant* (SME) auprès d'un échantillon de professeurs de français en Suède. Ceci nous permettra de mieux cerner le concept de SME Fr dans son ensemble mais également le rôle du passé, du présent et des représentations futures et idéales ainsi que la relation entre le SME, certaines variables socio-biographiques et les stratégies motivationnelles en cours de français.

Pour atteindre ces buts, quatre questions de recherches ont guidé cette étude :

Comment les professeurs de français décrivent-ils leur *soi motivateur enseignant* présent ?

Dans quelle mesure certaines variables socio-biographiques influent-elles sur le *soi motivateur enseignant* des participants à cette étude ?

Dans quelle mesure le *soi motivateur enseignant* connaît-il un dynamisme durant le parcours professionnel des enseignants ? A quel point ce dynamisme permet-il d'identifier des profils différents au sein de l'échantillon ?

Dans quelle mesure l'usage rapporté des stratégies motivationnelles peut-il être lié au SME Fr ?

4.3 Cadre méthodologique

4.3.1 Les choix méthodologiques de cette étude

Les outils de mesure choisis pour cette étude devaient permettre une compréhension générale du SME Fr mais également une analyse plus ciblée des différents mécanismes qui coagissent. La première partie de l'étude est donc à dominance quantitative et l'outil utilisé pour collecter les données est un questionnaire. La deuxième partie de l'étude est à dominance qualitative et l'outil choisi pour la collecte des données est un entretien semi-structuré individuel. La combinaison de ces deux outils de collecte de données aux fonctions différentes a semblé pertinente pour parvenir à mieux cerner le fonctionnement du SME des enseignants qui ont participé à l'étude. Le questionnaire a été choisi en raison de la possibilité qu'il offre de collecter les données d'un échantillon important, d'obtenir des données quantifiables (échelle de Likert), de limiter les effets liés à la personnalité du chercheur et d'offrir aux participants une plus grande liberté quant au lieu et au moment de répondre aux questions. Les questions ouvertes de l'entretien semi-structuré sont venues compléter les données du questionnaire en donnant aux participants la possibilité d'approfondir les réponses du questionnaire, d'expliquer des phénomènes complexes comme celui de la construction de leurs SME ou l'effet que cela a/a eu sur leur enseignement du français. Cet outil a également permis de mieux comprendre l'évolution du SME et a donné la possibilité de vérifier et préciser certaines analyses des premières données issues du questionnaire. Cette possibilité de tester des pistes de compréhension a permis de renforcer la fiabilité des résultats.

Les souvenirs comme données de recherche autodéclarées : une difficulté ?

Il est nécessaire de réfléchir sur le fait que les outils de recherche de cette deuxième étude collectent des données basées sur les souvenirs des participants alors qu'il est établi que les faits inscrits dans la mémoire sont perpétuellement modifiés (Casalonga, 2017). Ce processus cognitif est effectivement à prendre en compte.

En effet, comme le soulignent Couppié et Demazière, une partie de cette étude « consiste à interroger des individus sur des évènements survenus dans le passé, de sorte que les mécanismes de mémorisation, mais plus encore de remémoration et d'appel au souvenir, sont centraux dans la production des informations » (1995, p. 1).

Ce n'est effectivement pas la véracité des souvenirs qui importe dans cette étude mais bien l'impact des souvenirs comme base de construction progressive d'un *soi enseignant* et d'un *soi motivateur*. Les sois basés, entre autres, sur les souvenirs sont dynamiques et peuvent influencer les choix et actions pédagogiques de l'enseignant. Comme le souligne Pajares en 1992, le système des croyances et des perceptions s'adapte pour aider l'individu à définir et à comprendre le monde (Pajares, 1992, p. 317). Ce sont ces perceptions qui sont au cœur de cette étude.

Le fait que les données soient des données autodéclarées est également un aspect à souligner concernant le cadre méthodologique de l'étude. L'utilisation de données basées sur le récit d'expériences et souvenirs autobiographiques des participants est courante en recherche (Pavlenko, 2007). La validité des données recueillies de cette façon est parfois discutée car chaque information recueillie est basée sur ce qui est dit (ou écrit) par les participants et le chercheur, dans son analyse, doit partir du fait qu'ils répondent sincèrement aux questions posées (Van de Mortel, 2008). Certains chercheurs évoquent les biais possibles liés à cette méthode pouvant aller par exemple d'une interprétation ou compréhension différente de la part des participants de ce qui est demandé à la désirabilité sociale, qui décrit l'envie du participant de donner une bonne image de lui. Les recherches montrent que plus le domaine étudié est sensible socialement (activité physique, violence conjugale ou régimes alimentaires par exemple) plus le risque d'une interférence de la désirabilité sociale est grand (Van de Mortel). Etudier le rôle motivateur de l'enseignant peut être considéré par certains enseignants comme un sujet relativement sensible à un moment où le rôle de l'enseignant dans la réussite scolaire des élèves est un sujet débattu dans la société et les médias suédois. Il est donc important de garder à l'esprit que les résultats de cette étude sont basés sur ce que les enseignants ont répondu et qu'il est possible que la désirabilité sociale ait pu interférer dans certaines réponses données, comme pour toutes les études qui utilisent ce genre de données. Il est également nécessaire de souligner que concernant cette étude, seules des données autodéclarées pouvaient permettre d'étudier la perception que les enseignants de l'étude ont de leur rôle motivateur.

4.3.2 Le questionnaire

Afin de comprendre les choix qui ont été faits pour la création et l'utilisation du questionnaire, la construction du questionnaire est présentée, suivie du pilotage et du processus qui a mené à la version finale du questionnaire, à sa distribution, à ses répondants et au traitement des données recueillies.

Les répondants au questionnaire

Sur les 705 questionnaires envoyés, 294 ont été utilisés, ce qui donne un taux de réponse d'environ 42%. Les instituts de sondage en ligne (comme SurveyMonkey) désignent un taux de réponse de 20 à 30% comme très satisfaisant s'il n'existe aucun lien préalable avec les destinataires. Le taux de réponse de notre questionnaire est satisfaisant.

Le tableau 31 présente les participants en tenant compte de leur lieu d'enseignement (*Grundskolan* pour les enseignants qui ont des élèves en français entre 12 et 15 ans et *Gymnasiet* pour les élèves entre 15 et 18), le sexe des répondants, leur(s) langue(s) première(s), l'année d'obtention de leur diplôme d'enseignant et leur formation pédagogique.

Tableau 31. Description de l'échantillon final (n=294)

Lieu de travail :			
Grundskola	Gymnasiet	Autre	Sans réponse
50%	40%	3%	7%
Sexe des enseignants :			
Femmes		Hommes	
93%		7%	
Langue(s) première(s) :			
Suédois (et/ou autres)	Français (et/ou autres)	Autres langues	Sans réponse
80%	11%	8%	1%
Année d'obtention du diplôme :			
1970-1980		5,5%	
1981 - 1990		22,5%	
1991 - 2000		23,5%	
2001 - 2010		28%	
2011 - 2017		10,5%	
Sans réponse		10%	
Formation pédagogique :			
Formation pour devenir enseignant de français		90%	
Formation en français (sans pédagogie)		4%	
Autres		6%	

La construction du questionnaire

La première étape fut de définir des catégories basées sur les résultats des études scientifiques disponibles pour permettre ensuite de formuler les items du questionnaire. La figure 9 présente les construits du questionnaire concernant ses deux axes principaux : Le *soi motivateur de l'enseignant* (SME) et les stratégies rapportées comme étant utilisées (ou non) en classe de français.

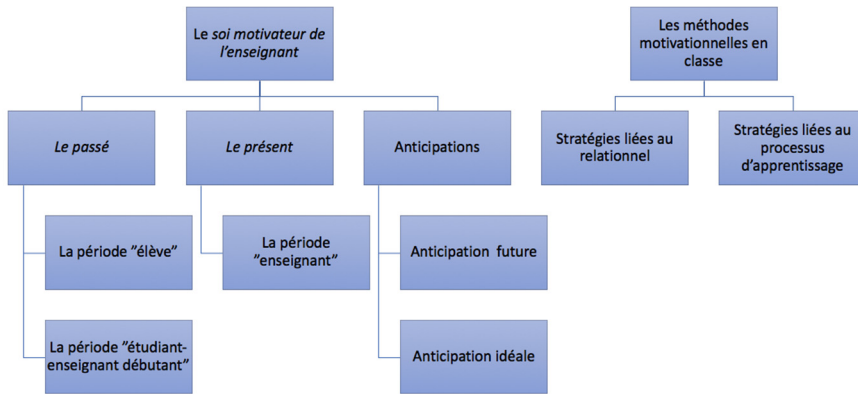


Figure 9. Les construits du questionnaire

La première sous-catégorie du SME, *Héritage du passé*, concerne l'émergence chez les enseignants d'une identité d'enseignant et d'une prise de conscience (à différents niveaux) d'un rôle motivateur à jouer auprès des élèves. La deuxième sous-catégorie (*Influence du présent*) se concentre sur la perception actuelle de l'enseignant de son rôle en tant que motivateur auprès des élèves. La troisième catégorie (*Anticipation future et idéale*) explore les visions liées à l'avenir et à une situation idéale en tant qu'enseignant, c'est-à-dire ce que sera, selon l'enseignant, son rôle motivateur dans l'avenir (*la période « enseignant dans l'avenir »*) mais aussi ce que représente le rôle motivateur idéal d'un enseignant de FLE qui souhaiterait stimuler au maximum ses élèves à continuer d'apprendre le français (*l'enseignant motivateur idéal*).

La dernière catégorie s'intéresse à un aspect plus concret du travail de l'enseignant - les stratégies motivationnelles utilisées en classe pour stimuler l'envie des élèves d'apprendre le français langue étrangère (*les stratégies motivationnelles en classe*).

Chaque construit est représenté par un certain nombre d'items (qui varie selon le nombre de sous-catégories) : l'héritage du passé (13 items), l'influence du présent (11 items), l'anticipation future et idéale (8 items) et les pratiques motivationnelles en classe (16 items).

Les items du questionnaire sont majoritairement fermés (33 sur 35). Seuls deux items sont des questions ouvertes et permettent à l'enseignant une réponse personnelle. Il est cependant important de noter que la possibilité de commenter les réponses est offerte au répondant à la suite des questions fermées liées au même thème.

L'utilisation d'un questionnaire comportant majoritairement des items fermés implique un choix d'échelle de mesure. Concernant cette étude, l'échelle de Likert qui permet aux répondants d'exprimer son degré d'accord ou de désaccord sur chaque proposition, a été choisie. Comme le soulignent Lee et Paek (2014), le nombre de niveaux idéal d'une échelle de Likert a été discuté de nombreuses fois dans la littérature sans parvenir à une réponse unique qui conviendrait à toutes les études. Pour ce questionnaire, l'échelle comprend cinq niveaux et les répondants avaient, pour chaque item utilisant l'échelle, également la possibilité de cocher « Je ne sais pas ». Le premier niveau (1) permet au répondant d'exprimer son désaccord avec l'affirmation¹⁵². Les quatre niveaux suivants (2, 3, 4, 5) permettent d'exprimer une adhésion de plus en plus forte avec l'affirmation¹⁵³. L'avantage de l'utilisation de cette échelle, outre le fait qu'elle soit souvent utilisée lors de questionnaires et donc facilement reconnue par les répondants, est qu'elle permet, lors du traitement des réponses, de coder chaque réponse suivant une échelle quantitative.

Le pilotage du questionnaire et sa version finale

Le questionnaire a été piloté deux fois avec différents enseignants ; une fois sous sa forme écrite puis sous sa forme numérique.

Le pilotage a permis la reformulation de certaines questions, la diminution des possibilités de commenter quand c'était superflu, le changement de la disposition des questions quand cela permettait une meilleure compréhension des questions ou une rapidité plus grande de réponse et une disparition de certaines questions qui n'apportaient pas de données pertinentes pour l'étude.

152 Instämmer inte alls (=1), pouvant être traduit par : Je ne suis pas du tout d'accord.

153 Instämmer i låg grad (=2), pouvant être traduit par : Je suis faiblement d'accord.

Instämmer delvis (=3), pouvant être traduit par : Je suis partiellement d'accord.

Instämmer i hög grad (=4), pouvant être traduit par : Je suis fortement d'accord.

Instämmer helt (=5), pouvant être traduit par : Je suis totalement d'accord.

Le tableau 32 présente les résultats les plus importants du pilotage du questionnaire qui ont eu lieu avec cinq personnes (dont deux ont piloté la version papier puis la version numérique modifiée) en octobre 2017. Ces personnes étaient toutes diplômées pour enseigner les langues étrangères à l'école primaire ou au secondaire.

Tableau 32. Résultat du pilotage du questionnaire

Participants	Améliorations proposées	Révisions faites
Version 1 (papier)		
Personne 1	<ul style="list-style-type: none"> - utilisation de mot comme "beaucoup", "souvent" qui peuvent prêter à confusion. - Ne pas répéter l'échelle à chaque question. - Donner la possibilité de commenter après chaque question. 	<ul style="list-style-type: none"> - Je reformule les items qui peuvent prêter à confusion. - Je regroupe les items dans des "tableaux" et répète l'échelle pour chaque tableau - Item 1: l'enseignant donne trois réponses - l'utilisation du pronom « je » est utilisée dans tout le questionnaire
Personne 2	<ul style="list-style-type: none"> - Item 1: limiter le nombre de réponses possibles - utilisation de "je" ou de "tu" dans les items? - Garder l'échelle pour chaque item 	

Version 2 (numérique et avec les modifications apportées après le premier pilotage)		
Personne 1	- Pas d'amélioration importante proposée	<ul style="list-style-type: none"> - Quelques questions qui se ressemblaient ont été éliminées pour que le questionnaire ne prenne pas plus de 20 minutes environ à remplir - La variable « sexe » a été ajoutée aux items socio-biographiques - La correction automatique a été changée pour la langue suédoise - Certains items ont été reformulés : par exemple un item comprenant une négation qui pouvait compliquer la compréhension de l'item - Item 1: choix de trois réponses mais pas de classement
Personne 2	- Pas d'amélioration importante proposée	
Personne 3	<ul style="list-style-type: none"> - Ajouter la variable "kön" (sexe) et "ålder" (âge) dans le questionnaire - Item 12: plus difficile à comprendre que les autres items 	
Personne 4	<ul style="list-style-type: none"> - Proposition de reformulation de l'item 3 pour plus de clarté. - Propose de raccourcir un peu le questionnaire afin de ne pas décourager les participants 	
Personne 5	<ul style="list-style-type: none"> - Correction automatique en langue anglaise activée - Item 1: ne pas demander aux enseignants de classer mais simplement de choisir des qualités. Le classement est trop difficile. - Tenter de formuler les items de façon identique pour aider les participants 	

La figure 10 présente la répartition des items du questionnaire final concernant le SME Fr en fonction des construits.

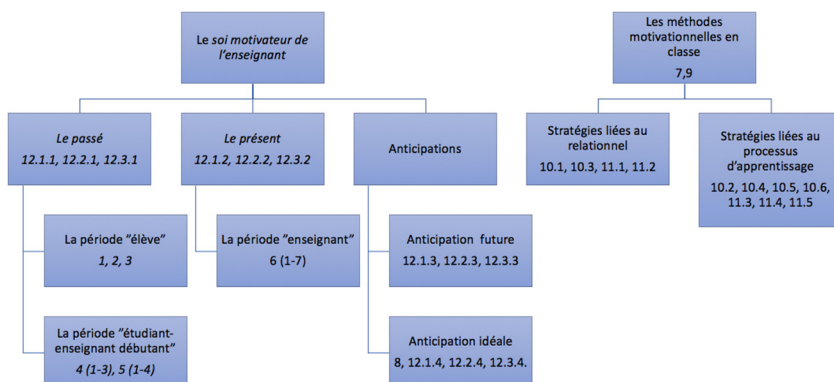


Figure 10. Répartition des items du questionnaire selon les construits

La version finale du questionnaire (voir annexe I) contient 12 items principaux concernant les différents construits et 9 items qui concernent des informations socio-biographiques.

Le tableau 33 présente les informations socio-biographiques et la raison de leur utilisation :

Tableau 33. Les variables socio-biographiques du questionnaire

Variables	Item (Annexe I)	Raison
Lieu de travail	18	On soutient souvent que les élèves qui ont plus de 16 ans font le choix, lorsqu'ils terminent l'école obligatoire, de poursuivre (ou pas) l'apprentissage de leur L3. Cela sous-entendrait que le rôle motivateur de l'enseignant pourrait être plus présent dans l'esprit des enseignants qui enseignent à l'école obligatoire. Que disent les données ?
L1	13	Avoir la même L1 que ses élèves, une L1 qui est la L3 de ses élèves ou bien une autre langue comme L1, cela a-t-il un effet sur le <i>soi motivateur des enseignants</i> ?
Formation	15	L'effet et l'apport de la formation sur les croyances des enseignants est discuté. Que montre l'échantillon ?
Nombre d'années d'enseignement	17	Les enseignants débutants ont des croyances souvent plus traditionnelles sur la transmission du savoir alors que les enseignants plus expérimentés donnent plus de place au développement de l'autonomie des élèves et à leurs besoins individuels. Le nombre d'années d'enseignement est-il lié au SME Fr ?
Le contact avec les cultures francophones	19	Dans l'approche interactionnelle et communicative, l'interculturalité est un concept central. Existe-il un lien entre l'intensité interculturelle des contacts de l'enseignant avec les cultures francophones et son rôle motivateur en classe ?
Bien-être	20, 21	La motivation et le bien-être de l'enseignant est corrélé au niveau de motivation des élèves et à la gestion de classe des enseignants. Les résultats du questionnaire apportent-ils des données intéressantes concernant le SME ?

Les questions du questionnaire sont ordonnées chronologiquement (la période en tant qu'élève précède par exemple celle de l'étudiant qui précède celle de l'enseignant débutant, etc.) Les répondants ont également la possibilité d'ajouter un commentaire final s'ils estiment que des aspects importants ont été oubliés dans le questionnaire. Le questionnaire est présenté en annexe I.

La distribution du questionnaire

Un courriel présentant le but de l'étude en précisant le libre choix de participer ou non et fournissant un lien direct vers la version numérique du questionnaire a été envoyé à 705 professeurs de français langue étrangère enseignant en Suède dont les adresses internet étaient disponibles (principalement grâce à une recherche manuelle sur Internet). Le seul critère ayant guidé la sélection des enseignants était le fait d'enseigner le français dans une école en Suède au moment de l'envoi du questionnaire (selon les sites des écoles).

Le traitement des données du questionnaire

Après l'élaboration du questionnaire et des participants, c'est au tour de l'analyse des données issues du questionnaire d'être présentée.

La récolte et l'analyse des données du questionnaire (N=294) ont été facilitées par les programmes informatiques Sunet Survey pour la récolte des données et SPSS (IBM SPSS Statistics 24) pour leur analyse. Un tableau regroupant pour chaque répondant (en ligne) les valeurs codées de chaque réponse par question (en colonne) a facilité l'analyse des données transférées du programme Sunet Survey au programme SPSS. La première analyse fut descriptive et univariée afin d'obtenir une image du profil des répondants et des réponses de l'échantillon. Une analyse corrélative bivariée a ensuite permis de poursuivre l'étude en observant les liens qui unissent différentes variables et de grouper certains items en construits pour mieux dégager les éléments de réponse pertinents pour les questions de recherche. Le coefficient de corrélation de Spearman a été utilisé pour ces analyses lorsqu'elles concernaient des données qualitatives et le coefficient de Pearson lorsque les données étaient quantitatives. La progression de l'analyse s'est faite autour des influences en commençant par celles du passé, du présent et des visions future et idéale.

Le tableau 34 présente chaque construit et le coefficient alpha de Cronbach qui a été calculé pour définir le niveau de cohérence interne entre les variables du construit.

Tableau 34. Les construits du questionnaire concernant le SME Fr et leur fiabilité interne

Construits	Items	Coefficient alpha de Cronbach
Passé	4.3, 5.2, 5.3, 5.4, 12.1.1, 12.2.1, 12.3.1	$\alpha = .73$
Présent	6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 12.1.2, 12.2.2, 12.3.2	$\alpha = .76$
Vision du futur	12.1.3, 12.2.2, 12.3.3	$\alpha = .66$
Vision idéale	8, 12.1.4, 12.2.4, 12.3.4	$\alpha = .75$

Une analyse de clusters (également appelée analyse de regroupement ou analyse de grappes) a également fait partie des outils d'analyse. Il était pertinent, considérant l'ambition exploratoire et descriptive de cette étude, d'observer si le regroupement de l'échantillon sous forme de clusters pouvait permettre de mettre en lumière des informations qui ne seraient pas apparues lors des analyses précédentes. L'analyse de clusters a permis de regrouper les données (dans notre cas celles sur les éléments SME Fr et les influences du *passé*, *présent*, *futur* et *idéal*) et de les regrouper en clusters homogènes (c'est-à-dire avec des éléments qui sont le plus similaire possible entre eux) et différenciés (c'est-à-dire que les éléments communs au cluster doivent être les plus différents possibles des autres éléments des autres clusters).

Le regroupement hiérarchique a donc été privilégié puisque cette procédure permettait, en comparant les valeurs de SME Fr des enseignants, d'aboutir à un nombre optimal de clusters. Les résultats de ces analyses ont été pris en compte pour la préparation des entretiens. L'analyse des clusters est présentée plus en détails dans la partie *Résultats* (4.4).

4.3.3 Les entretiens semi-structurés

La raison qui a motivé l'utilisation d'un outil de recherche supplémentaire après le questionnaire était de parvenir à une compréhension plus profonde et individuelle des premiers résultats. A titre de rappel, cette étude interroge la perception que les enseignants ont de leur rôle motivateur au sein de la classe de français. L'utilisation d'entretiens semi-directifs permet de prendre en compte la

subjectivité de l'expérience des enseignants. Comme le souligne Vilatte (2007, p. 4), *« dans un entretien, il s'agit de donner la parole à l'autre afin de mieux connaître sa pensée, de l'appréhender dans sa totalité, de toucher au vécu de l'autre, à sa singularité, il s'agit de toucher à l'autre dans son historicité. »*

L'entretien donne la possibilité de vérifier la compréhension préalable des résultats du questionnaire et de poser des questions supplémentaires en cas d'hésitation sur l'interprétation des réponses. Les répondants se trouvant à divers endroits en Suède, les entretiens semi-directifs (appelés aussi semi-structurés ou semi-dirigés) individuels en ligne ont été utilisés.

Les participants à l'entretien

Concernant la procédure de sélection des participants, les répondants du questionnaire avaient pu se positionner sur une participation volontaire à un entretien ultérieur et laisser, en cas de réponse positive, leurs coordonnées à la fin du questionnaire afin de pouvoir être contactés. 77 enseignants avaient montré de l'intérêt pour poursuivre la réflexion sur le rôle motivateur de l'enseignant lors d'un entretien.

L'étude de clusters effectuée à partir des réponses au questionnaire qui sera présentée dans la partie « résultats » avait conclu à trois clusters d'enseignants dont un a dû être écarté. En effet, le troisième cluster regroupait un petit nombre d'enseignants (19 enseignants sur 294) dont les réponses ne montraient aucun lien commun entre-elles, ce qui rendait impossible l'interprétation de ces réponses si disparates comme un profil commun d'enseignants qui tentent de décrire une réalité commune. Aucun lien ne semblait définir et expliquer ce cluster d'enseignants par rapport aux deux autres. La seule chose qui semblait lier ces réponses était le fait que les items avaient été interprétés différemment par les participants. C'est pourquoi ce petit groupe n'a pas été intégré aux deux autres profils pour la sélection des participants aux entretiens individuels semi-dirigés. Cinq enseignants du cluster 1 et cinq enseignants du cluster 2 ont été choisis au hasard à l'aide d'un codeur numérique. Les enseignants sélectionnés ont ensuite été contactés par courriel. Le courriel avait pour fonction de confirmer l'intérêt des enseignants pour l'entretien et en cas de réponse positive, de se mettre d'accord pour un moment adéquat pour l'entretien individuel. En raison de changement d'adresse électronique, de changement de travail ou de non réponse, il a été

nécessaire de contacter plusieurs enseignants en respectant la liste établie par le programme. Les dix enseignants qui ont participé aux entretiens sont présentés dans le tableau 35.

Tableau 35. Description de l'échantillon pour l'entretien semi-directif (n=10)

Lieu de travail :			
<i>Grundskola</i>	<i>Gymnasiet</i>	Autre	
8	2	0	
Sexe des enseignants :			
Femmes		Hommes	
7		3	
Langue(s) première(s) :			
Suédois	Suédois et français	Français et autres	
7	1	2	
Nombre d'année d'enseignement du français :			
0-4 années		0	
5-9 années		1	
10-14 années		1	
15 à 19 années		6	
20 à 24 années		2	
Formation pédagogique :			
Formation pour devenir enseignant de français		10	

Les entretiens ont eu lieu en ligne grâce à différents programmes choisis par les participants : Skype, Adobe Connect ou Facetime. Les entretiens ont été enregistrés par sécurité grâce à deux programmes différents : l'application ITalk 4.7.5 sur un téléphone portable et le programme Audacity sur l'ordinateur. Les entretiens ont duré entre 20 et 40 minutes.

Concernant la déontologie de l'étude, les participants connaissaient mon identité, l'université qui encadrait l'étude (l'université de Lund) et le fait que l'étude concernait la motivation et l'enseignement du français. Les enseignants ont également été informés que les données issues de l'entretien seraient uniquement utilisées dans le cadre de l'étude et qu'elles seraient rendues anonymes directement après l'entretien pour que l'identification des participants ne soit pas permise : les prénoms seraient remplacés par d'autres et les informations concernant des lieux précis ou autres informations identifiantes seraient effacées. Les participants ont été également informés de la possibilité d'interrompre leur participation s'ils le souhaitaient. L'autorisation d'enregistrer l'entretien comme document audio a été

demandée à chaque participant en début d'entretien en expliquant que cela permettait la transcription et donc une analyse de plus grande qualité des données. Les enseignants ont été informés du moment où l'enregistrement a commencé et du moment où il a été terminé. La possibilité de poser des questions ou de donner des commentaires avant et après l'entretien a été donnée aux participants.

La construction du guide d'entretien

La première étape du travail de préparation a été de définir les buts précis de l'entretien afin de pouvoir réfléchir à un échantillon pertinent et de décider des critères de représentativité (Duchesne, 2000). Ces critères se basent sur les questions de recherche de l'étude et sur les résultats du questionnaire. Le guide est structuré autour du SME Fr *présent*, des influences du passé, présent, visions future et idéale et les données sur l'utilisation rapportée de stratégies motivationnelles. Il est composé de 14 questions et le tableau suivant présente sa structure (voir annexe J).

Tableau 36. Structure du guide d'entretien

LE FOCUS DES QUESTIONS SUR LE SME FR	LE NOMBRE DE QUESTIONS
Héritage du passé	
La période <i>élève</i>	3
La période <i>étudiant</i>	1
La période <i>enseignant débutant</i>	1 (+1 sur l'évolution)
Influence du présent	
Le période <i>enseignant expérimenté</i>	2
Anticipation future et idéale	
Le soi <i>enseignant imaginé</i>	2
Le travail pédagogique	
Stratégies motivationnelles	2
Le concept de la motivation	2

Le pilotage de l'entretien et sa version finale

Les questions de l'entretien ont été pilotées de deux façons différentes avec des enseignants de langues étrangères autres que le français en décembre 2018 et janvier 2019. Les deux premiers entretiens pilote ont été réalisés alors que la chercheuse était physiquement face à face avec l'enseignante. Ces deux entretiens ont permis de constater le bon fonctionnement des questions et de la structure de

l'entretien, la clarté des formulations, le fait qu'aucune question durant l'entretien ne soit ressentie comme gênante ou non appropriée et que l'ordre des questions semble être perçu comme naturel. La durée des entretiens se situe entre 30 et 40 minutes.

Le guide d'entretien a ensuite été testé en ligne à l'aide du programme Adobe Connect. Comme les entretiens allaient avoir lieu en ligne, il était important de tester si l'utilisation de la technologie, avantageuse lorsqu'une distance géographique importante sépare les candidats de la chercheuse, n'impliquait pas d'autres inconvénients qui empêcheraient le bon fonctionnement des entretiens.

Les trois entretiens ont été enregistrés, transcrits, analysés et codés afin de potentiellement mettre à jour des faiblesses ou manques non perçus auparavant. Comme les trois entretiens pilote n'ont pas montré de problèmes particuliers, le guide d'entretien et la forme de l'entretien ont été utilisés avec les participants de l'étude. La version finale de l'entretien est présentée dans l'annexe J.

Le traitement des données des entretiens

Les dix entretiens ont fait l'objet d'une transcription écrite qui reprend la totalité des informations verbales. C'est un bureau de transcription qui a réalisé le travail. Les informations para-verbales et non verbales n'ont en général pas été prises en compte, sauf certaines informations comme les hésitations, les silences (rares) ou les rires. Les transcriptions écrites des dix entretiens forment le corpus de l'étude.

Comme nous l'avons présenté plus tôt dans le texte, le guide d'entretien s'est appuyé sur le cadre théorique de l'étude : les composantes passées, présentes, futures et idéales du SME Fr ainsi que sur l'utilisation rapportée de stratégies motivationnelles en classe. L'analyse de contenu doit permettre de tester la pertinence des composantes et peut également mettre en avant d'autres catégories nouvelles et intéressantes. La première étape de l'analyse, après plusieurs lectures flottantes qui ont permis d'obtenir une vue d'ensemble du matériel, a consisté à encoder les données selon un premier découpage du corpus selon les différents thèmes traités au cours de l'entretien (tableau 37).

Tableau 37. Exemple du découpage fait lors de la première étape de l'analyse

Le SME Fr présent		Gertrud	Satu	Vivan
	A quel point est-ce, selon vous, à l'enseignant de motiver ses élèves à apprendre le français ? ¹⁵⁴	<i>C'est mon grand défi. [...] Oui, mon rôle motivateur en numéro 1.</i> ¹⁵⁵	<i>C'est un rôle important mais il y'en a d'autres. J'essaie toujours de trouver différentes choses qui motivent les élèves mais parfois il y a des élèves que nous ne parvenons pas à intéresser.</i> ¹⁵⁶	<i>Aujourd'hui, ça l'est fortement, surtout du fait que les élèves aujourd'hui n'apprennent plus par eux-mêmes.</i> ¹⁵⁷

La seconde étape fut de « découper » le matériel pour obtenir des *unités de sens* (Lécuyer, 2011, p. 60). Dans le corpus où les enseignants décrivent leur perception des composantes passées, présentes, futures et idéales du SME Fr ainsi que l'utilisation de stratégies motivationnelles en classe, les mots ou groupes de mots *ayant tous comme trait commun de se profiler dans un même sens* (Lécuyer, 2011, p. 61) (celui de la catégorie de la colonne à gauche des citations), ont été soulignés. Cela a permis de mettre en lumière des unités de sens communes aux participants, tout en préservant la spécificité et l'individualité de chaque récit (tableau 38). C'est également à cette étape de l'analyse des données que les données brutes condensées ont été traduites de la langue suédoise en langue française.

¹⁵⁴ Question posée en suédois : *I vilken utsträckning anser du att det är din uppgift som lärare att motivera dina elever att lära sig franska ?*

¹⁵⁵ Réponse de Gertrud : *Det är min stora uppgift. [...] Ja, min motiverande roll som nummer 1.*

¹⁵⁶ Réponse de Satu : *Ganska stor, men inte bara. ... [...] Jag försöker alltid hitta på olika saker för att de ska bli motiverade. Men ibland så finns det elever som man aldrig når.*

¹⁵⁷ Réponse de Vivan : *I dag så tycker jag ju att det är det i ganska hög utsträckning, speciellt som elever i dag inte lär sig av sig själva.*

Tableau 38. Exemple du processus d'analyse pour parvenir aux unités de signification

Visions futures du SME Fr	Marie		Marcia	
	Le rôle motivateur de l'enseignant de français dans l'avenir	<i>Jag tror att det kommer nog krävas ännu mer motivation. Därför att jag tror att vi är dåliga på att låta barn utveckla sina kognitiva och emotionella förmågor när de är barn. Utan vi stimulerar dem mer utifrån.</i> ¹⁵⁸	<i>On aura besoin de motiver encore plus. Comme on ne laisse pas les enfants développer leurs compétences cognitives par eux-mêmes, l'enfant est dès le départ conditionné à des motivations extrinsèques.</i>	<i>Hänga med i utveckling, det är det med digitalisering och också vara à jour med elevernas intresse, vad ungdomarna tror på, vad är det de är intresserad av.</i> ¹⁵⁹

L'analyse sémantique de contenu du corpus a abouti aux unités de sens (certains utilisent *thèmes*) suivantes qui vont former la grille d'analyse :

- L'héritage du passé des enseignants sur le SME Fr (*c'est-à-dire les personnes ou expériences du passé qui peuvent avoir influencé la perception du rôle motivateur de l'enseignant*)
- L'évolution du rôle motivateur au fil de la carrière des enseignants (*c'est-à-dire les changements qui ont été perçus par l'enseignant concernant son rôle motivateur*)
- La perception du SME Fr présent des enseignants (*c'est-à-dire la façon dont l'enseignant perçoit et décrit son rôle motivateur aujourd'hui dans la classe de français*)
- La vision future du SME Fr (*c'est-à-dire la perception de l'enseignant du rôle motivateur de l'enseignant de français de l'avenir*)
- La perception de l'enseignant motivateur idéal

¹⁵⁸ Marie : *Je crois qu'une plus grande motivation (de la part de l'enseignant) sera nécessaire. Parce que je pense que laisser les enfants développer leurs capacités cognitives et émotionnelles durant l'enfance n'est pas notre point fort. A la place, nous les stimulons de façon extrinsèque.*

¹⁵⁹ Marcia : *Suivre l'évolution, la numérisation et aussi suivre les intérêts des élèves, ce en quoi ils croient, ce qui les intéressent.*

- Les stratégies motivationnelles perçues comme étant principalement utilisées en classe de français

Concernant la qualité de la catégorisation en unités de sens effectuée à l'aide de l'analyse de contenu, les qualités qui ont été prises en compte sont les suivantes : les unités de sens sont *exhaustives* puisqu'elles recouvrent la totalité du corpus analysé. Elles sont *cohérentes* sémantiquement les unes par rapport aux autres puisqu'elles permettent ensemble de mieux comprendre la perception du rôle motivateur en suivant une évolution chronologique de l'enseignant et en ajoutant la perspective de la pratique de classe en incluant les stratégies motivationnelles (LÉcuyer, 2011, p. 81). Elles sont également *pertinentes* dans la mesure où elles sont en rapport direct avec le contenu du corpus, les questions de recherche et le cadre théorique de l'étude.

Comme dans toute analyse de contenu, les chercheurs projettent leur compréhension du corpus dans le choix des unités de sens. Afin d'atteindre une objectivité plus importante de la catégorisation, une définition a été ajoutée aux unités de sens, lorsque cela semblait nécessaire, afin d'augmenter la possibilité d'être comprises de la même manière par différentes personnes.

La dernière étape de l'analyse des données fut de distinguer, pour certaines unités de sens qui le permettaient, des sous-unités sémantiques. La figure 11 présente le résultat final.

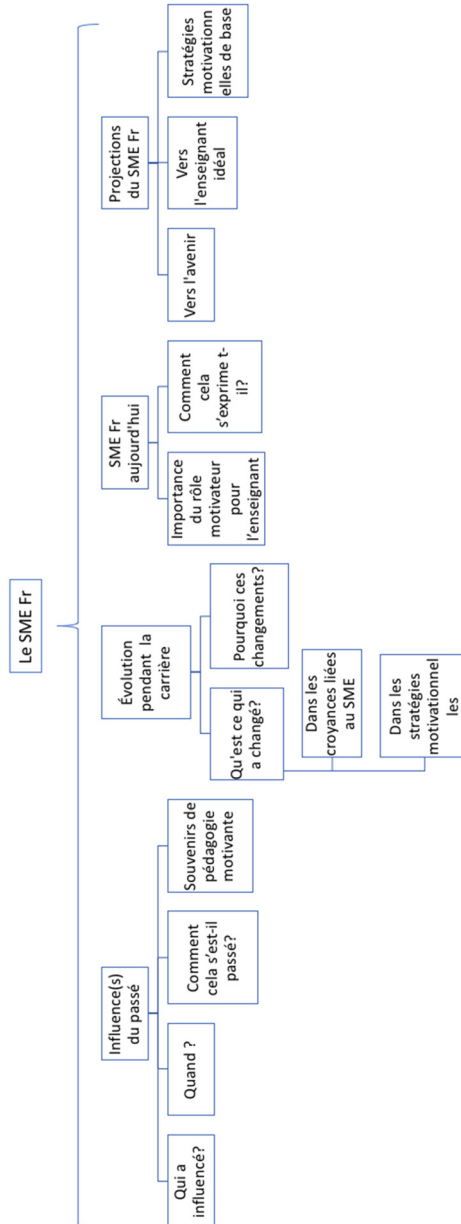


Figure 11. Figure récapitulative des unités et sous-unités de sens

4.4 Résultats

4.4.1 Résultats issus du questionnaire

Les 294 réponses au questionnaire (annexe I) sont à la base des résultats présentés dans cette sous-partie. La structure du questionnaire correspond à l'agencement des résultats ci-dessous : le concept du SME Fr, puis l'héritage du passé tout d'abord, l'influence du présent ensuite puis de la vision du futur et de la vision idéale. Le lien avec les variables socio-biographiques ainsi que l'utilisation des stratégies motivationnelles et leur relation avec le SME Fr sont ensuite présentés. Les résultats de l'analyse de cluster, qui complète les analyses descriptives et corrélationnelles, closent cette sous-partie. Afin de ne pas alourdir le texte, tous les résultats descriptifs ainsi que le nombre de réponses « je ne me souviens plus », « je ne sais pas » ainsi que le nombre d'enseignants qui n'ont pas donné de réponse sont présentés par item dans l'annexe K.

Le concept de Soi Motivateur de l'Enseignant de français

Avant de présenter les résultats en se concentrant sur chaque paramètre temporel, le tableau 39 donne une vision générale du concept de SME Fr de cet échantillon de 294 enseignants de français en Suède.

Tableau 39. Moyenne et écart-type de chaque construit du SME Fr

	M (échelle 1 à 5)	ET
SME Fr passé	3,39	1,01
SME Fr présent	3,87	0,90
SME Fr futur	4,24	0,64
SME Fr idéal	4,46	0,84

La moyenne des réponses liées à l'héritage du passé montre que, dans leurs souvenirs, déjà lors de leurs études et en début de carrière, les enseignants avaient un niveau de SME Fr vigoureux ($M=3,39$). Ils considéraient déjà comme de leur responsabilité de motiver leurs futurs élèves de français et intégraient ce rôle dans leur représentation de leur métier d'enseignant de français. Cette représentation du rôle motivateur a encore gagné en vigueur au moment de l'étude ($M=3,87$) et les réponses concernant la vision du SME Fr de l'échantillon dans l'avenir et dans

une situation idéale indiquent que les enseignants envisagent de devenir encore plus conscients ou/et capables de stimuler positivement la motivation de leurs élèves (M (futur)=4,24 et M (idéal) = 4,46).

Les sous-parties suivantes vont d'abord se concentrer sur chaque « période » pour finalement mettre en lumière l'interaction constante entre ces construits et souligner l'aspect dynamique du SME.

L'héritage du passé et le soi motivateur des enseignants de français

Les résultats présentés s'appuient sur les questions 1 à 5 du questionnaire (voir annexe I) qui concernent la période *élève, étudiant et enseignant débutant* des participants.

La période « élève » :

La description de ce qui qualifiait le plus, selon les participants, un bon enseignant de langues étrangères à l'époque où ils étaient élèves ¹⁶⁰ aboutit à une image relativement similaire chez les participants.

La maîtrise de la matière domine le classement des compétences les plus importantes pour être considéré comme un bon enseignant en langues à l'époque où les répondants étaient élèves (environ 70% de l'échantillon). La deuxième qualité concerne la capacité de l'enseignant d'*expliquer clairement le fonctionnement de la langue apprise aux élèves* (choisi par 47% des répondants) et la troisième est la compétence sociocognitive : *être capable de créer une ambiance agréable de travail* (choisi par 39% des répondants).

¹⁶⁰ Item 1 : Pensez à un bon professeur de langues étrangères que vous avez eu (ou bien auriez aimé avoir) et choisissez trois alternatives parmi les propositions suivantes : l'enseignant(e)...

- 1 - donnait de son temps aux élèves.
- 2 - liait le contenu des cours aux intérêts de ses élèves.
- 3 - maîtrisait très bien sa matière.
- 4 - donnait une place importante aux aspects culturels.
- 5 - était innovant et étonnait les élèves.
- 6 - expliquait clairement le fonctionnement de la langue.
- 7 - utilisait des documents authentiques en classe.
- 8 - présentait clairement les activités.
- 9 - installait une atmosphère agréable en classe.
- 10 - faisait en sorte que les élèves se sentaient compétents.

La compétence ou stratégie pédagogique la moins choisie par les enseignants pour décrire un bon enseignant de langues lorsqu'ils étaient élèves, est *l'adaptation des cours aux intérêts des élèves* (choisi par 12% des répondants), suivie de la *capacité (ou volonté) d'innover ou d'étonner les élèves* (choisi par 20% des répondants) et celle *d'utiliser des documents authentiques* (c'est-à-dire non construits ou adaptés pour des apprenants de français langue étrangère) (choisi par 22% des répondants). L'ensemble des réponses de l'échantillon (qui pouvait choisir trois réponses) est présenté sur la figure 12.

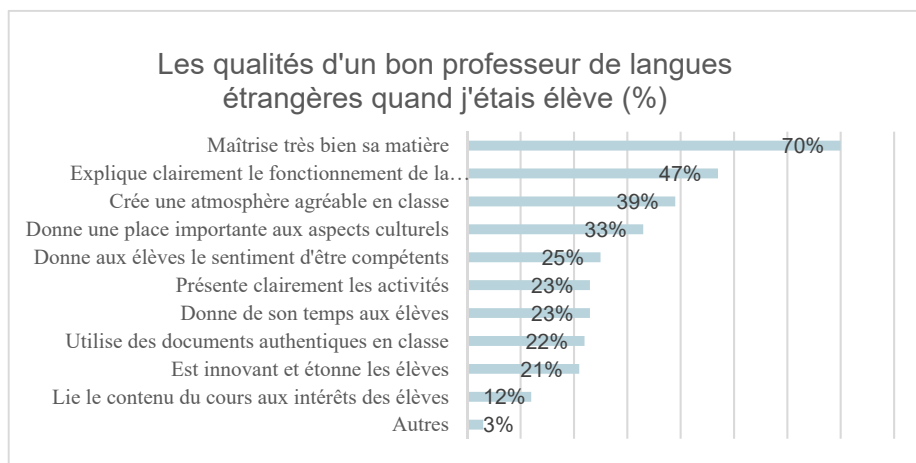


Figure 12. Pourcentage de réponses positives (=oui) à l'item 1 du questionnaire (n=294)

Cette figure montre l'importance donnée à la maîtrise de la matière comme caractéristique d'un bon enseignant en langues étrangères. Le fait de *lier le contenu du cours aux intérêts des élèves* est, au sein de cette liste, la caractéristique qui est la moins associée au bon enseignant en langues lors de la scolarité de ces 294 enseignants.

Si l'image du bon enseignant de langues étrangères semble indiquer des qualités similaires au sein de l'échantillon, l'image concernant la *transmission culturelle* (Pajares, 1992) des enseignants rencontrés est plus disparate et témoigne d'expériences différentes. Les réponses sont présentées dans la figure 13.

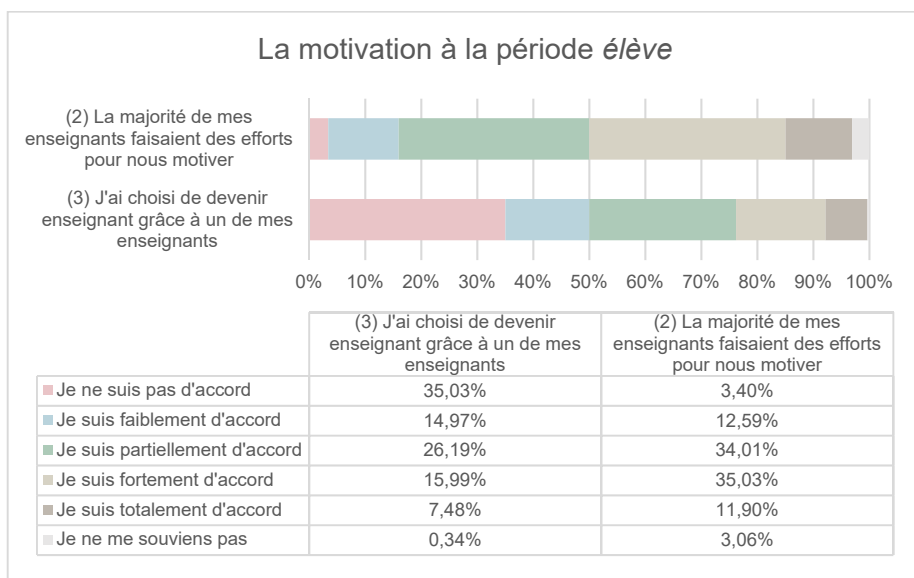


Figure 13. Impact des enseignants rencontrés (items 2 et 3) (n=294)

Les réponses à l'item 2 montrent qu'un peu moins de la moitié de l'échantillon est *fortement* (36,1%) et *totalement* (12,3%) d'accord avec le fait que la majorité des enseignants rencontrés durant la scolarité faisaient des efforts pour motiver les élèves. 35,1% des enseignants sont *partiellement d'accord* et 13% ne sont que *faiblement* et 3,5% *pas du tout d'accord* avec le fait d'avoir choisi le métier d'enseignant en référence à un des enseignants de l'enfance.

Des 22 commentaires concernant l'item 2, ceux qui ne se souviennent pas avoir rencontrés des enseignants explicitement motivateurs évoquent principalement trois explications :

- Le fait qu'à l'époque où ces enseignants étaient des élèves, la motivation n'était pas la priorité des enseignants et que les élèves qui n'avaient pas envie d'apprendre une autre langue étrangère que l'anglais suivaient en générale d'autres cours (5 commentaires)
- Le fait qu'il existait une grande variation concernant le niveau d'efforts faits par les enseignants (2 commentaires)

- La difficulté de se rendre compte, en tant qu'élève, des efforts faits par les enseignants pour les motiver (5 commentaires).

Les réponses à l'item 3 indiquent qu'environ la moitié de l'échantillon n'a pas choisi (ou faiblement) le métier d'enseignant en référence à des enseignants rencontrés lors de la scolarité.

Des 36 commentaires concernant l'item 3, les enseignants qui n'ont pas été inspirés par un enseignant évoquent :

- Une découverte personnelle d'un fort intérêt pour la langue française ou les cultures francophones (12 commentaires)
- Un choix imposé de matière par les combinaisons possibles dans la formation des enseignants, le choix de montrer à des enseignants qui ne croyaient pas en eux enfants qu'ils avaient tort ou bien le souhait de ne pas reproduire un enseignement qu'ils ne considéraient pas comme bon (5 commentaires).
- Une origine ou un cursus scolaire francophone (2 commentaires)

La période « formation et début de carrière » :

L'intérêt de cette partie est d'observer de quelle façon les expériences et apprentissages de l'échantillon lors de la formation universitaire et les premières années d'enseignement ont pu contribuer au développement du SME Fr *présent*.

Concernant les croyances du SME Fr déjà en place à la période estudiantine et l'apport de la formation professionnelle concernant les compétences motivationnelles des répondants, les réponses des enseignants montrent que le sentiment d'avoir appris à motiver les élèves durant la formation (item 4.1) et la perception de l'effet de la formation sur la capacité à motiver ses élèves (item 4.2) diffère au sein de l'échantillon. Le pourcentage d'enseignants qui ont choisi de répondre *Je ne suis pas d'accord* (presque 19% des réponses) et *Je suis faiblement d'accord* (26% des réponses) à l'item 4.1 montre qu'une petite moitié de l'échantillon n'a pas l'impression que la formation leur ait apporté de nouvelles connaissances pour être capable de motiver les élèves. Seuls 5,3% des répondants ont choisi la réponse *Je suis totalement d'accord*. Le pourcentage est relativement le même concernant les enseignants qui pensent qu'ils avaient avant et après la formation le même regard sur les façons de motiver leurs élèves. Les résultats sont

présentés dans la figure 14. Les items sont présentés en fonction du pourcentage (croissant) de l'adhésion des enseignants à l'item. En d'autres mots, la figure commence par présenter les items auxquels les enseignants semblent adhérer le moins.

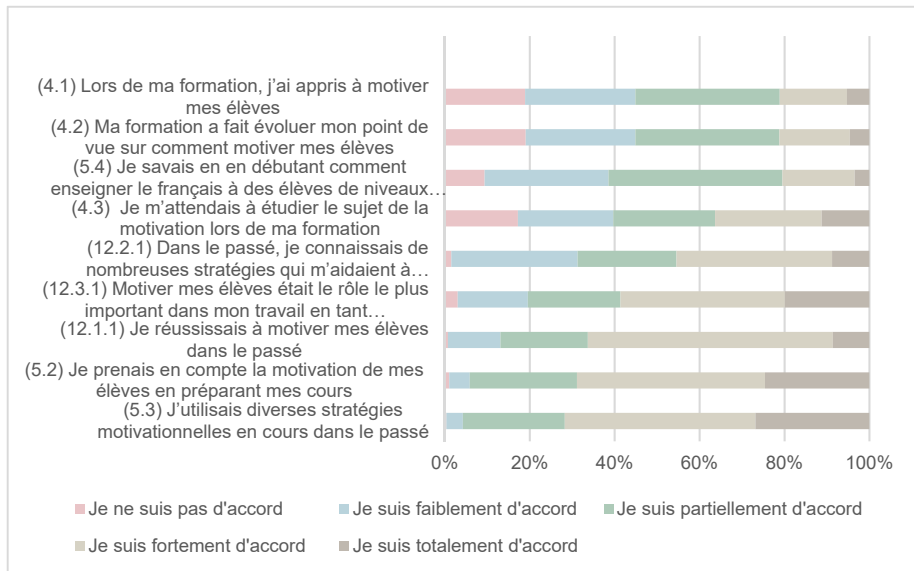


Figure 14. Fondation du SME Fr

Nombre de répondants par item : 4.1 (n=288), 4.2 (n=285), 5.4 (n=291) et 12.2.1 (n=262), 4.3 (n=287), 5.2 (n=291), 5.3 (n=287), 12.1.1 (n=267) et 12.3.1 (n=261).

Concernant le sentiment perçu par l'enseignant de savoir enseigner le français à des élèves différemment motivés en début de carrière, il est intéressant de constater, au regard du fait que la préparation lors de la formation semblait insuffisante à de nombreux enseignants, que 41% de l'échantillon répondent être *partiellement d'accord* avec le fait d'avoir su le faire, environ 20% *fortement* (17%) et *totalement* (3,5%). Le manque ressenti durant la formation a été compensé afin d'être capable de faire face à la situation.

Lorsque l'item 12.2.1 interroge les enseignants sur leur connaissance, dans le passé, de stratégies motivationnelles à utiliser en classe pour motiver les élèves,

seulement 1,5% des enseignants choisissent de répondre *ne pas être du tout d'accord* avec le fait d'avoir eu ces connaissances en début de carrière, 29,7% se disent être *faiblement*, 23,2% *partiellement* et 36,6% *fortement* d'accord avec l'item. Seuls 8,7% se déclarent être *totalement d'accord*. Cela montre que la perception de s'être sentis bien préparés pour affronter des élèves de niveau motivationnel différent varie beaucoup au sein de ces enseignants.

Concernant la conscience des étudiants, alors en formation, du rôle motivateur que pouvait/devait jouer l'enseignant de langues (items 4.3, 5.2, 5.3, 12.1.1 et 12.3.1), la figure 14 indique que l'attente des enseignants de traiter le sujet de la motivation lors de leur formation (item 4.3) varie beaucoup au sein de l'échantillon. Lorsque les items concernent le travail de l'enseignant débutant (items 5.2, 5.3, 12.1.1 et 12.3.1), les enseignants de l'échantillon déclarent avoir pris en compte la motivation de leurs élèves dès les premières années d'enseignement, ils utilisaient des stratégies motivationnelles en classe et avaient l'impression de parvenir à motiver leurs élèves (les réponses *fortement* et *totalement d'accord* représentent 68,9% (item 5.2), 71,8% (item 5.3) et 66,3% (item 12.1.1) de l'échantillon pour ces trois items). En ce qui concerne la place donnée au rôle motivateur en début de carrière (item 12.3.1), plus de la moitié des enseignants donnaient, selon leurs réponses, déjà en début de carrière une place importante à leur rôle motivateur.

Le soi motivateur présent de l'enseignant de français

Le ressenti actuel du SME Fr des enseignants se trouve au cœur de cette étude. Après avoir analysé les six sous-items 6 ainsi que 12.1.2, 12.2.2 et 12.3.2 individuellement, un construit appelé *influence du présent* a été utilisé pour permettre une analyse du concept SME présent de l'échantillon ($\alpha=.76$) comme un tout. L'analyse descriptive du construit témoigne d'un niveau élevé de la vigueur du SME *présent* de l'échantillon. L'échelle Likert pour chacun des 9 items regroupés dans ce construit va de 1 à 5 points. La moyenne du construit « SME » présent de l'échantillon est de 36,22 (le maximum serait de 45) avec un écart type de 3,6. Il est cependant important de noter que seuls les enseignants qui ont répondu à tous les items du questionnaire sont pris en compte. L'échantillon compte donc 203 et non 294 participants.

Le construit *influence du présent* intègre deux aspects du rôle motivateur : *la conscience qu'ont les enseignants de l'importance du SME* et la façon dont les enseignants *perçoivent leur capacité actuelle à motiver leurs élèves*. La catégorie *conscience de l'importance du rôle motivateur* au sein de l'échantillon est composée de 5 items ($\alpha=.63$) et la catégorie *perception de la force du soi motivateur présent* par l'enseignant et son entourage de 4 items ($\alpha=.66$). La présentation des résultats est structurée autour de ces deux aspects du soi motivateur présent.

La conscience de l'importance du SME de l'échantillon.

La catégorie *conscience de l'importance du SME au sein de l'échantillon* témoigne (voir la figure 15) d'une forte conscience d'une majorité des enseignants de l'importance de la fonction motivationnelle de leur travail d'enseignant de français. Les items sont présentés en fonction du pourcentage (croissant) de l'adhésion des enseignants à l'item. En d'autres mots, la figure commence par présenter les items auxquels les enseignants adhèrent le moins.

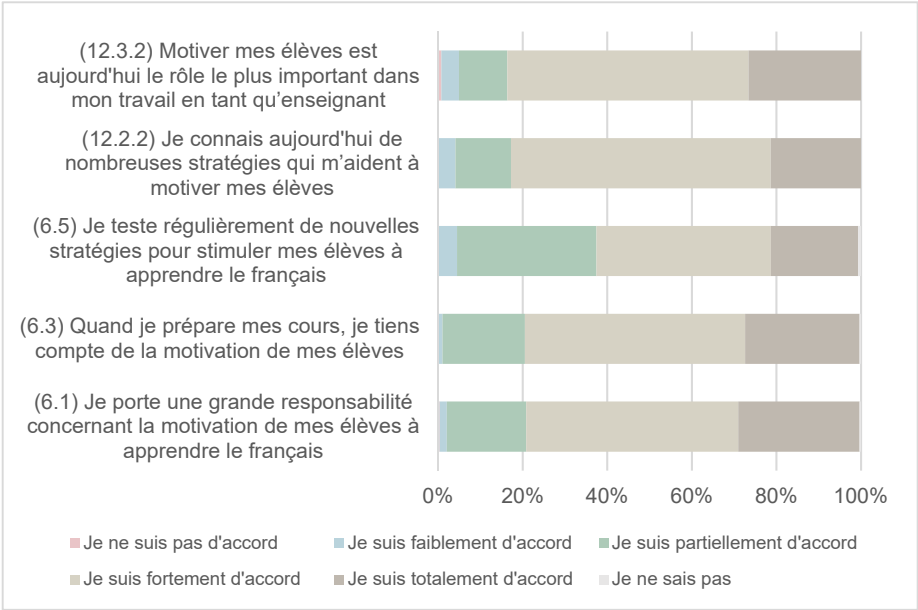


Figure 15. La conscience de l'importance du SME Fr

Nombre de répondants pas item : 6.1 (n=293), 6.3 (n=292), 6.5 (n=291), 12.2.2 (n=267) et 12.3.2 (n=263).

La réponse *Je suis fortement d'accord* a été choisie par plus de 50 % de l'échantillon concernant quatre affirmations sur 5 (items 6.1, 6.3, 12.2.2 et 12.3.2), cette réponse ayant été choisie par 41.2% de l'échantillon pour l'item 6.5 et plus de 20% la réponse *Je suis totalement d'accord* (voir la figure 15). Une partie majoritaire des enseignants de l'échantillon considère, selon ces résultats, porter une grande responsabilité concernant la stimulation de l'envie d'apprendre des élèves. Ils semblent tenir fortement compte de la motivation de leurs élèves en préparant leurs cours et semblent considérer leur rôle motivationnel comme étant le plus important dans le travail d'enseignant.

Les réponses des enseignants sont moins similaires lorsqu'il s'agit de connaître et d'introduire en classe des stratégies motivationnelles (item 6.5). En effet, 61,2% des enseignants de l'échantillon sont *fortement* et 21,6% *totalement d'accord* avec le fait de connaître un nombre varié de stratégies motivationnelles (12.2.2, n=268) alors que 20,7% sont *totalement* et 41,5% *fortement d'accord* avec l'affirmation qu'ils introduisent régulièrement ce genre de stratégies aux élèves. Les 33% d'enseignants qui sont *relativement* et 4,5% *peu d'accord* avec cette affirmation (6.5, n=291) sont plus nombreux que pour les mêmes réponses concernant les autres items.

La perception des enseignants de leur capacité à motiver leurs élèves

La catégorie *perception de la capacité à motiver ses élèves* des enseignants dépeint la perception des enseignants de leur propre capacité à motiver leurs élèves ainsi que la perception que, selon eux, leurs élèves et leurs collègues ont. L'analyse descriptive des quatre items de cette catégorie signale une perception positive et forte de la capacité des enseignants à motiver. Les quatre items (voir figure 16) témoignent d'une perception plus forte de leur propre capacité à motiver leurs élèves et légèrement moins forte quand ils rendent compte de la perception que leurs élèves et leurs collègues ont de leur capacité motivationnelle.

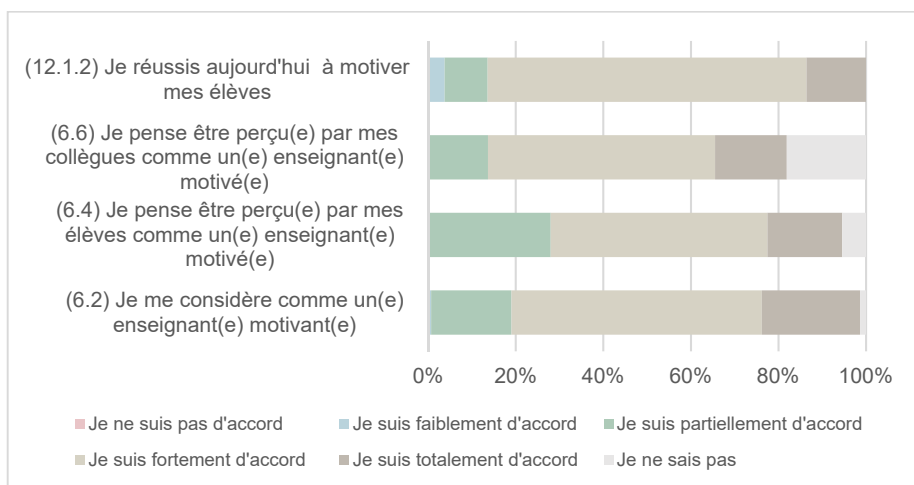


Figure 16. Perception des enseignants de leur capacité à motiver les élèves

Nombre de répondants par item : 6.2 (n=294), 6.4 (n=293), 6.6 (n=293) et 12.1.2 (n=265).

Les réponses aux deux items (12.1.2 et 6.2) qui concernent la perception de l'enseignant de sa propre capacité à motiver les élèves montrent que 72,8% des répondants sont *fortement* et 13,5% *totalement d'accord* avec l'affirmation *Je réussis aujourd'hui à motiver mes élèves*. Des 290 enseignants qui ont répondu à l'item, 57,9% sont *fortement* et 22,8% *totalement d'accord* avec l'affirmation *Je me considère comme un(e) enseignant(e) motivant(e)*. Ces résultats témoignent d'une confiance élevée des enseignants de l'étude en leur capacité à motiver leurs élèves.

Lorsque les items concernent la perception que les élèves (6.4) et les collègues (6.6) ont, selon les répondants, les enseignants sont plus hésitants : à l'item 6.2 (la propre perception), 4 enseignants ont choisi la réponse *je ne sais pas*, à l'item 6.4 impliquant le regard des élèves sur les compétences motivationnelles, 16 enseignants ont choisi la réponse *je ne sais pas* et à l'item 6.6 impliquant le regard des collègues, 53 enseignants ont choisi la réponse *je ne sais pas*. Les enseignants qui ont choisi de ne pas répondre du tout à ces trois items sont respectivement au nombre de 0, 1 et 1 enseignant.

La question, après avoir observé ces deux catégories séparément, est de savoir si le fait d'être conscient de l'importance du SME implique une perception plus forte de parvenir à motiver ses élèves à apprendre le français. La relation entre le fait d'être conscient de l'importance du SME Fr et la perception de parvenir à stimuler l'envie d'apprendre de ses élèves de français a été étudiée comme analyse post hoc où les deux catégories ont été analysées comme deux construits du SME Fr. La corrélation entre les deux construits ($r=.57^{**}$) indique que plus l'enseignant est conscient de l'importance du SME Fr auprès des élèves, plus il semble confiant dans sa capacité à motiver ses élèves.

Le dynamisme et l'interaction des croyances qui forment le SME est sensible au contexte d'enseignement et à l'environnement professionnel. Prendre en compte cet environnement demande une étude beaucoup plus large que la présente étude mais afin d'inclure cette perspective dans les données, un item (6.7) y est consacré et permet d'évaluer de quelle façon les enseignants se sentent entourés (ou pas) de collègues de langues étrangères motivants.

La figure 17 témoigne de l'opinion positive des enseignants ($n=293$) concernant la capacité de leurs collègues de langues à motiver leurs élèves.

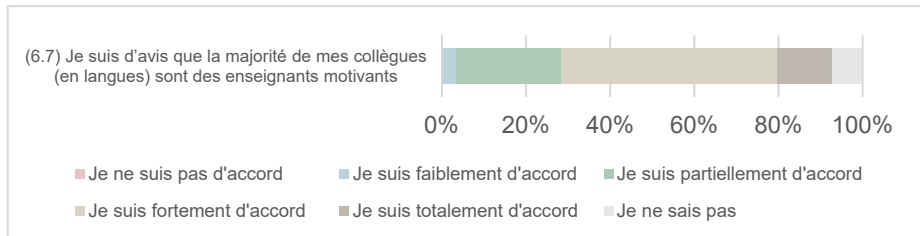


Figure 17. Perception de la capacité des collègues à motiver

À l'affirmation *Mes collègues qui enseignent les langues étrangères sont, selon moi, des enseignants qui motivent leurs élèves*, les enseignants répondent majoritairement positivement puisque sur 293 réponses, 55,5% des enseignants sont *fortement* et 14% *totalement d'accord* avec l'item. Il est intéressant de noter que 7,1% de l'échantillon choisissent la réponse *je ne sais pas*, ce qui représente un nombre important d'enseignants par rapport aux autres questions du questionnaire.

L'analyse du SME Fr *présent* indique, d'après les données qui viennent d'être présentées, un niveau de conscience élevé concernant l'importance du rôle

motivateur de l'enseignant, une forte perception de la capacité personnelle à motiver les élèves et la perception d'un regard positif des élèves et des collègues sur les capacités de stimuler une envie d'apprendre auprès des élèves. Nous notons, par ailleurs, que le regard des collègues sur la perception de la capacité de l'enseignant à motiver ses élèves a un résultat légèrement plus faible que le regard perçu des élèves. L'évocation dans les items d'aspects plus concrets comme l'introduction en classe de stratégies permettant de motiver les élèves occasionne cependant des résultats plus disparates. Les enseignants décrivent majoritairement des équipes d'enseignants en langues étrangères qui se préoccupent de la motivation de leurs élèves. Cela est cependant, et dans toute cette étude, le fruit du ressenti des enseignants de l'échantillon et non le résultat d'observations réelles.

Anticipation future et idéale du SME Fr de l'échantillon

Le rôle motivateur dans l'avenir

Il existe au sein de l'échantillon une projection positive vers l'avenir qui implique la conviction d'un développement motivationnel à venir positif. Lorsque l'on demande aux enseignants s'ils pensent parvenir à motiver leurs élèves dans l'avenir, plus de 80% des 251 enseignants ayant répondu choisissent les deux choix les plus positifs. C'est également ce que font 79% de l'échantillon (n=247) à l'affirmation *Je maîtriserai de nombreuses stratégies motivationnelles dans l'avenir* et 74% de l'échantillon (n= 249) à l'affirmation *Motiver mes élèves sera la mission la plus importante dans mon rôle d'enseignant dans l'avenir*.

L'image idéale du rôle motivateur

L'intégration de quatre items sur l'image idéale du rôle motivateur dans l'esprit des enseignants a permis d'observer un SME idéal dynamique et vigoureux. A l'affirmation *le fait de savoir motiver activement les élèves est une compétence nécessaire à l'enseignant de français performant*, 88,7% des 291 enseignants qui ont répondu ont choisi la réponse *Je suis fortement* ou *totalemment d'accord*. Aux trois items *Je souhaiterais dans l'absolu parvenir à motiver mes élèves* (n=236), *maîtriser un grand nombre de stratégies motivationnelles* (n=235) et *considérer le rôle motivateur comme étant la mission la plus importante dans mon rôle d'enseignant de français* (n=232), ils sont 95%, 94% et 81,5% à choisir les deux réponses les plus positives.

Les enseignants envisagent dans l'absolu un rôle motivateur de façon très positive et l'idée que le rôle motivateur est essentiel, voire même inhérent au métier d'enseignant de français est très fortement représentée au sein de l'échantillon.

Le dynamisme du SME : le passé, le présent, le futur et l'idéal

Quatre construits ont été formés en regroupant les items qui étaient liés à la même phase temporelle : le passé (7items, $\alpha=.72$), le présent (9 items, $\alpha=.76$), les projections dans le futur (3 items, $\alpha=.66$) et les projections d'une situation idéale (4 items, $\alpha=.75$) afin d'analyser l'influence des phases temporelles sur le SME Fr.

La relation entre l'influence du passé et celle du présent concernant le SME Fr de l'échantillon

Le *soi motivateur* et ses croyances évoluent, comme cela a déjà été évoqué, au fur et à mesure de rencontres, d'interactions et d'expériences. L'analyse corrélative entre les deux construits *influence du passé* et *influence du présent* révèle une corrélation positive et significative ($r=.47^{**}$). Cela semble indiquer que plus le SME Fr d'un enseignant de l'échantillon était vigoureux dans le passé, plus il continue de l'être dans le présent mais quand l'enseignant commence sa carrière avec un SME Fr faible, il semble difficile de développer un SME Fr aussi fort que ceux qui ont débuté avec un SME Fr vigoureux.

Le lien positif est croissant entre le SME Fr *passé* et *présent*. On peut se demander si ce développement se poursuit lorsque les enseignants envisagent leur SME dans l'avenir et la force que peut avoir cette vision idéale du SME. C'est ce qui va être présenté dans la prochaine sous-partie.

Les fluctuations du SME Fr lorsque l'échantillon considère son SME Fr sous une perspective passée, présente, future et en cas de situation idéale

Afin de pouvoir observer la perception de l'échantillon du SME Fr sous différentes perspectives « temporelles » (la conception d'un SME Fr *idéal* est peut-être difficile de lier à un aspect temporel précis), le questionnaire proposait aux enseignants de prendre position sur trois affirmations distinctes mais en les observant chacune sous quatre perspectives différentes : le passé, le présent, l'avenir et la situation idéale. Les items traitent quatre points : à quel point les participants se considèrent être des enseignants qui réussissent à motiver leurs élèves, qui connaissent différentes stratégies pour parvenir à motiver les élèves et

pour qui motiver les élèves est un des rôles les plus importants de l'enseignant de français.

Cet item à perspectives temporelles multiples semble avoir déstabilisé certains répondants car le nombre de réponses est plus faible que la moyenne des réponses aux autres items du questionnaire, surtout pour l'item qui demande aux enseignants d'envisager une situation idéale. Les réponses de ces trois items sont présentées ci-dessous.

(12.1) La première affirmation concerne la capacité des enseignants à motiver leurs élèves à apprendre le français.

Les résultats permettent de constater une conviction croissante des enseignants de leur capacité à motiver leurs élèves à apprendre le français. En effet, la capacité actuelle des enseignants est plus forte que celle du passé mais moins forte que l'idée que se font les enseignants de leur capacité future et lors d'une situation idéale (figure 18).

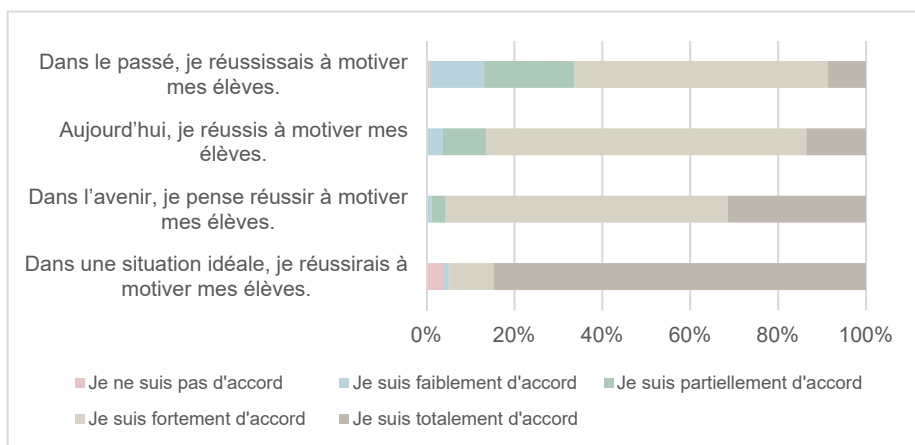


Figure 18. Le sentiment de parvenir à motiver les élèves

Le nombre de répondants : (12.1.1 (n=267), 12.1.2 (n=265), 12.1.3 (n=251) et 12.1.4 (n=236)

(12.2) La deuxième affirmation concerne la connaissance des enseignants de stratégies diverses pour parvenir à motiver leurs élèves.

Les enseignants (figure 19) décrivent une évolution croissante de leur répertoire de stratégies motivationnelles, qui peut s'expliquer par l'expérience et les connaissances acquises au cours de la carrière.

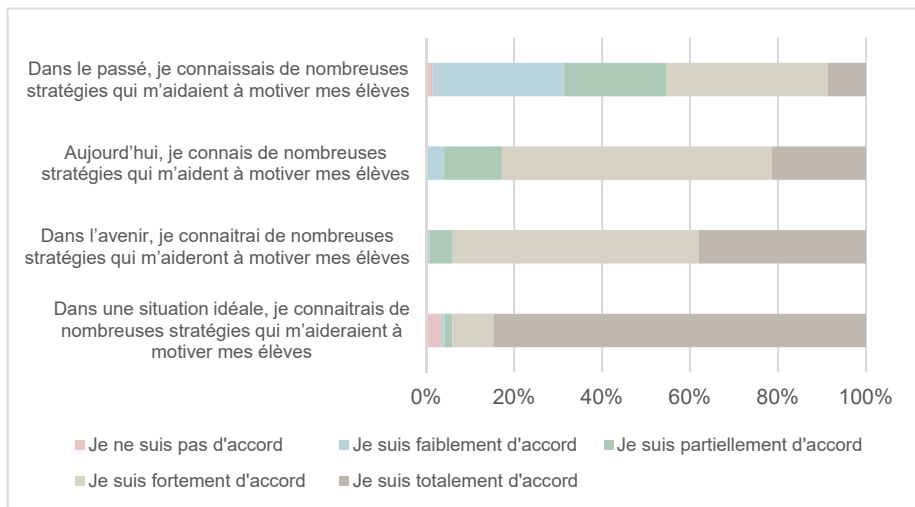


Figure 19. Le répertoire des stratégies motivationnelles

Le nombre de réponses par item : 12.2.1 (n=262), 12.2.2 (n=267), 12.2.3 (n=247) et 12.2.4 (n=235)

(12.3) La troisième affirmation concerne l'importance du rôle motivateur pour les enseignants.

Les données indiquent une augmentation de la vigueur du SME entre la période *passé et présent* (figure 20). La persévérance de cette tendance se confirme lorsque les enseignants imaginent l'évolution du SME Fr dans les années à venir. Les réponses concernant le SME idéal montre une conception plus disparate du rôle stimulateur que devrait jouer l'enseignant si la situation d'enseignement était idéale. Nous y reviendrons dans la discussion.

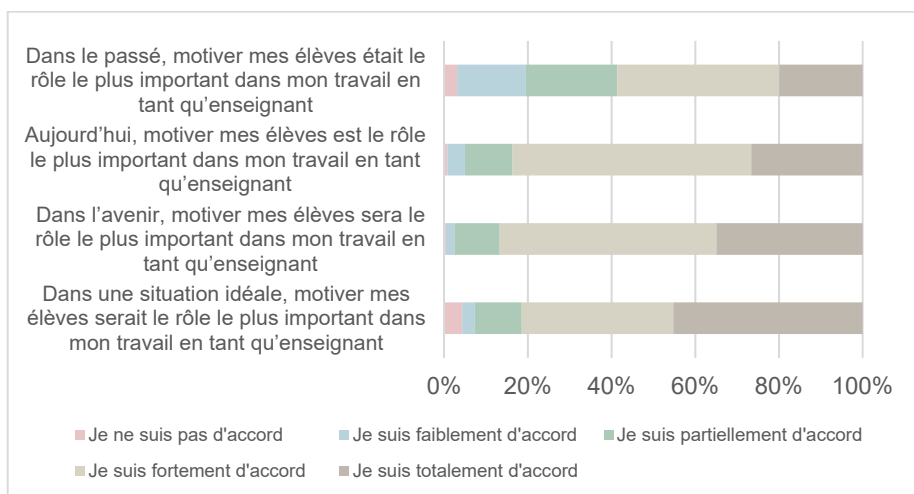


Figure 20. L'importance du rôle motivateur pour les enseignants

Le nombre de réponses par item : 12.3.1 (n=261), 12.3.2 (n=263), 12.3.3 (n=249) et 12.3.4 (n=232).

Maintenant que le SME Fr, ses influences passées et présentes ainsi que l'évolution de la conception du SME Fr de l'échantillon lors de quatre moments temporels charnières ont été présentés, il est pertinent de revenir au concept de SME de l'échantillon et d'examiner si différents profils de SME Fr se détachent au sein de l'échantillon. C'est le sujet de la prochaine sous-partie.

L'évolution du SME Fr permet-il de faire apparaître des profils ?

Après avoir observé le SME Fr de l'échantillon dans son ensemble, il semblait intéressant d'approfondir l'analyse des données du questionnaire afin d'étudier s'il existe au sein des SME Fr de l'échantillon des profils différents qui permettraient de mieux comprendre le concept de SME Fr. Une analyse de cluster (également appelée, parmi différentes dénominations, analyse de classification ou partitionnement des données) a donc été réalisée.

Le but de cette analyse exploratoire était d'obtenir les grappes (*clusters*) les plus homogènes possible et des sous-ensembles les plus différenciés possible en utilisant les construits *passé, présent, futur et idéal*.

Les analyses ont inclus tous les enseignants de l'échantillon. Deux analyses exploratoires, basées sur leurs réponses, ont été faites et ceci à l'aide du logiciel de statistique R (R core team, 2019)¹⁶¹.

Tout d'abord, une analyse de classification non-supervisée (appelée *divisive cluster analysis* en anglais) a été réalisée. Dans cette analyse, toutes les données sont, au départ, considérées comme un groupe unique qui va ensuite progressivement être subdivisé en plusieurs groupes distincts (Baayen, 2008). Les résultats de cette première analyse concluent que la répartition la plus légitime pour nos données est une séparation des enseignants en deux groupes importants (n=134 et n=142) et un groupe plus petit (n=19). Le tableau 40 rend compte de la répartition de l'échantillon entre ces trois clusters :

Tableau 40. Répartition entre les clusters du SME Fr des enseignants

	Nombre de participants (n=294) (%)
Cluster 1	133 (45,4%)
Cluster 2	142 (48,1%)
Cluster 3	19 (6,4%)

La deuxième analyse a permis ensuite une représentation graphique bidimensionnelle du degré de similitude des enseignants grâce à une analyse factorielle des correspondances (*a multi-dimensional scaling* en anglais) où la distance entre deux enseignants reflète leur ressemblance. La figure 21 permet de visualiser les trois clusters en nuages de points. Comme il y a peu de chevauchement entre les trois clusters, les résultats des deux analyses convergent de façon satisfaisante.

¹⁶¹ Je tiens à remercier Joost van der Weijer (université de Lund) pour m'avoir apporté son aide concernant les analyses statistiques.

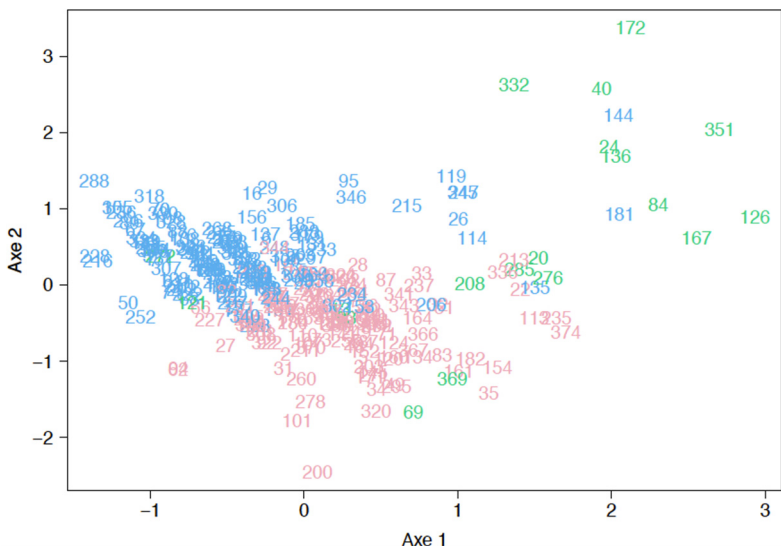


Figure 21. Nuages de points des trois clusters (tous les enseignants)

Le calcul de la vigueur des SME Fr des clusters (scores z) au moment des quatre étapes charnières permet d'observer de quelle façon les trois clusters se distinguent. Les trois couleurs de la figure représentent les trois clusters de la première analyse. La figure 22 présente les résultats.

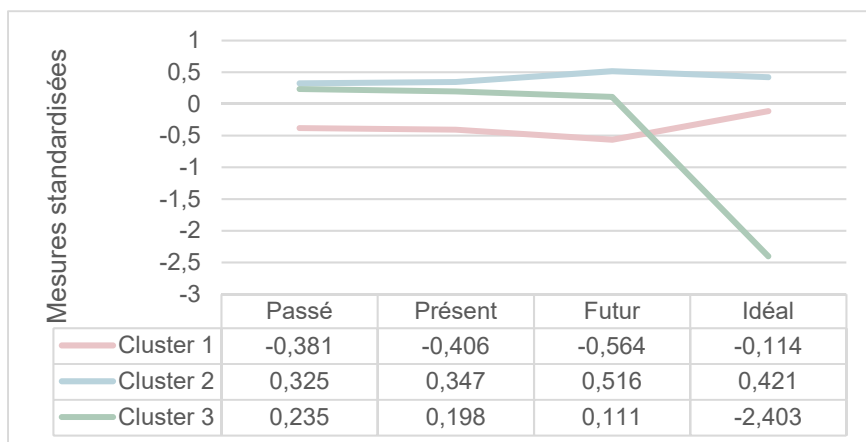


Figure 22. Représentation graphique des trois clusters basés sur le SME de l'échantillon

Les trois clusters indiquent trois dynamiques de SME Fr au sein de l'échantillon.

Le cluster 1 indique une vigueur légèrement moins importante du SME *présent* que du SME *passé*. Cette baisse de vigueur s'observe également entre le SME *présent* et le SME *futur*. Par contre, la représentation du SME *idéal* du cluster 1 indique une vigueur plus importante que pour le SME *passé, présent et futur*.

Le cluster 2 indique lui un niveau de vigueur supérieur du SME *présent* par rapport au SE *passé* et du SME *futur* par rapport au SME *présent*. La représentation d'un SME idéal semble moins activée que le SME futur et signale une vigueur plus faible.

Le cluster 3 indique une vigueur de SME Fr élevée et relativement égale en ce qui concerne le SME *passé et présent*. Les données liées au SME *futur* indiquent une vigueur plus faible et celle du SME *idéal* marque une baisse dramatique de la vigueur, très différente de la vigueur du cluster 1 et 2.

Le cluster 3

Le cluster 3 se démarque fortement des deux autres clusters dans les deux analyses et ne concerne qu'une petite partie de l'échantillon (6,4%) alors que les deux autres clusters ont une répartition assez régulière du reste des enseignants de l'échantillon des analyses. La tendance décroissante du SME Fr futur et abruptement décroissante du SME Fr idéal est inattendue (voir 4.4.1.4). Les réponses des 19 enseignants appartenant à ce troisième cluster ont donc été analysées individuellement afin de définir s'il existait une explication ou un lien logique qui permettrait de comprendre les réponses de ces enseignants comme décrivant une réalité commune. L'analyse manuelle par item n'a pas permis de percevoir un profil commun aux 19 enseignants qui illustrerait une réalité concernant le SME Fr. La figure 23 montre les mesures des SME Fr passé, présent, futur et idéal des 19 enseignants du cluster 3.

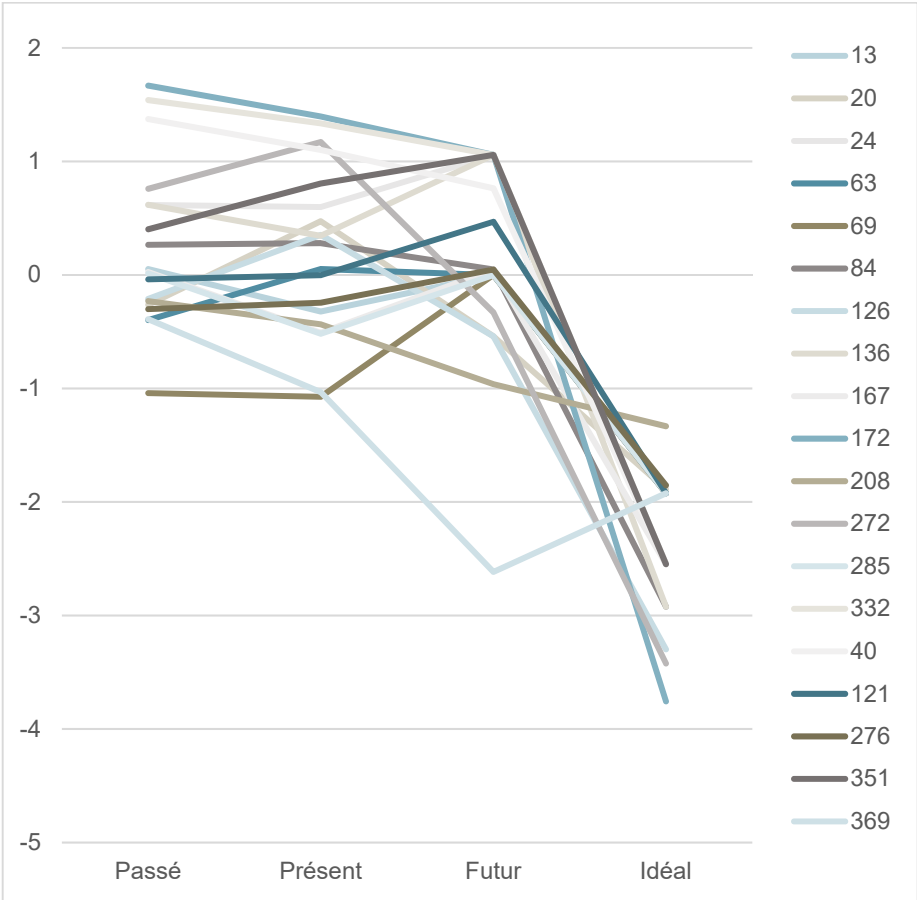


Figure 23. Mesures standardisées du SME Fr des 19 enseignants du cluster 3 (première analyse)

La raison à l'origine du regroupement des enseignants du cluster 3 semble être, d'après l'analyse qualitative des données, le niveau bas de la vigueur du SME Fr *idéal*. Ce résultat est difficilement compréhensible puisqu'il indique une vision fortement négative de la représentation du rôle motivateur idéal chez ces enseignants. Une explication plus plausible qu'un idéal très négatif pourrait être que les items qui demandaient aux répondants de se projeter vers une vision idéale du SME Fr ont été mal formulés, mal compris ou interprétés différemment par les répondants du cluster 3.

Comme ces réponses ne semblent pas permettre de considérer ces cas comme représentant une évolution ou une façon de percevoir son SME Fr commune au groupe mais différente des deux autres groupes et comme ce groupe très hétérogène ne représente qu'une faible partie de l'échantillon, les réponses ont été considérées comme valeurs aberrantes et les analyses ultérieures porteront uniquement sur le cluster 1 et 2, qui eux semblent décrire un développement du SME commun à chaque groupe. L'appartenance des enseignants au profil 1 et 2 de la première analyse avec tous les enseignants sera un critère pour le choix des enseignants qui participeront aux entretiens semi-dirigés.

L'analyse de clusters a donc révélé deux profils majeurs au sein de l'échantillon. Il est intéressant maintenant de se demander si certaines variables socio-biographiques pourraient apporter d'autres éléments explicatifs sur l'évolution du SME Fr. Les résultats issus de l'analyse de régression linéaire multiple sont présentés ci-dessous.

La relation entre le SME Fr et les items socio-biographiques

Une analyse de régression linéaire (univariée puis multivariée) a permis d'examiner la relation qui existe entre le construit SME Fr (au sein de l'échantillon) et les différentes variables indépendantes incluses dans le questionnaire. Les modèles ajustés les plus intéressants sont présentés. Les facteurs prédictifs du SME Fr utilisés dans cette analyse sont présentés ici :

Tableau 41. Présentation des facteurs prédictifs du SME Fr

Langue(s) première(s)	1 = suédois (et autres), 2 = français (ou autres), 3 = autres que suédois et français, transformée en variable indicatrice (« dummy variable » en anglais)
Sexe des enseignants	1=homme, 2=femme, transformée en variable indicatrice
Nombre d'années d'enseignement	Entre 1 et 43 années
Niveau d'enseignement	1 = élèves entre 13-15 ans, 2 = 16-19 ans, transformée en variable indicatrice
Fréquence des contacts avec les cultures francophones (séjours, amis francophones, films, musiques, etc.)	Rarement, une fois tous les cinq ans, une fois par an, plusieurs fois par an, chaque mois, chaque semaine
Accès au matériel pédagogique souhaité pour faire un travail satisfaisant avec les élèves	1 = je ne suis pas du tout d'accord et 5 = je suis totalement d'accord
Sentiment d'avoir un métier qui a du sens	1 = je ne suis pas du tout d'accord et 5 = je suis totalement d'accord
Avoir eu des enseignants motivants durant la scolarité	1 = je ne suis pas du tout d'accord et 5 = je suis totalement d'accord

Les résultats de l'analyse univariée concernant chaque construit temporel du SME sont d'abord présentés, suivis des résultats de l'analyse multivariée, réalisés à partir des facteurs prédictifs ayant une relation significative avec le construit concerné.

Les liens entre les variables socio-biographiques et le SME passé

L'analyse de corrélation univariée indique que cinq variables socio-biographiques sont significativement corrélées avec la variable indépendante SME Fr passé : la langue première ($r_s=.16$, $p=.008$), le fait d'avoir eu des enseignants qui ont fait des efforts pour motiver les élèves ($r_s=.21$, $p=.001$), le fait d'avoir choisi le métier d'enseignant en référence à des enseignants rencontrés lors de sa scolarité ($r_s=.14$, $p=.021$), trouver que son métier a du sens ($r_s=.20$, $p=.001$) et le fait d'être un homme ($r_s=.14$, $p=.027$).

Une régression linéaire multiple a été utilisée pour explorer les variables socio-biographiques qui pourraient expliquer le construit SME Fr passé. Les cinq variables qui corrélaient significativement avec le SME Fr ont été intégrées au modèle mais seules trois variables ont été retenues dans le modèle final ($R^2=.08$, $F(3, 242)=7,35$, $p<.001$). Il a été en effet constaté que d'avoir une langue première autre que le suédois ($\beta=.25$, $p<.05$), d'avoir eu des enseignants qui faisaient des efforts pour motiver ($\beta=.16$, $p<.01$) et de considérer son travail comme ayant du sens ($\beta=.17$, $p<.01$) expliquent 8,5% de la variance, ce qui est un modèle faible et implique que d'autres facteurs influent sur le SME Fr passé. L'étude de ces autres facteurs qui influent sur le SME Fr dépassent le cadre de cette étude.

Les liens entre les variables socio-biographiques et le SME présent

L'analyse de corrélation univariée indique que six variables socio-biographiques sont significativement corrélées avec la variable indépendante SME Fr présent : le fait d'avoir eu des enseignants qui ont fait des efforts pour motiver les élèves ($r_s=.35$, $p<.001$), le fait d'avoir choisi le métier d'enseignant en référence à des enseignants rencontrés lors de sa scolarité ($r_s=.20$, $p=.001$), le nombre d'années d'enseignement ($r_s=.14$, $p=.020$), la fréquence des contacts avec le monde francophone ($r_s=.17$, $p=.007$), le fait d'avoir à sa disposition le matériel souhaité pour enseigner ($r_s=.25$, $p<.001$) et trouver que son métier a du sens ($r_s=.32$, $p<.001$).

Une régression linéaire multiple a été utilisée pour définir les variables socio-biographiques qui pourraient expliquer le construit SME Fr présent. Les six

variables qui corrént significativement avec le SME Fr ont été intégrées au modèle mais seules trois variables ont été retenues dans le modèle final ($R^2=.27$, $F(3, 246)=30,14$, $p<.001$). Il a été en effet constaté que d'avoir eu des enseignants qui faisaient des efforts pour motiver ($\beta=.36$, $p<.01$), d'avoir accès au matériel souhaité ($\beta=.17$, $p=.002$) et de considérer son travail comme ayant du sens ($\beta=.24$, $p<.01$) expliquent 27% de la variance, ce qui est un modèle un peu plus puissant que pour le SME passé mais implique tout de même que d'autres facteurs influent aussi sur le SME Fr *présent*.

Les liens entre les variables socio-biographiques et le SME futur

L'analyse de corrélation univariée indique que cinq variables socio-biographiques sont significativement corrélées avec la variable indépendante *SME Fr futur* : la langue première ($r_s=.24$, $p<.001$), le fait d'avoir eu des enseignants qui ont fait des efforts pour motiver les élèves ($r_s=.20$, $p<.001$), la fréquence des contacts avec le monde francophone ($r_s=.16$, $p<.05$), le fait d'avoir à sa disposition le matériel souhaité pour enseigner ($r_s=.14$, $p<.05$) et trouver que son métier a du sens ($r_s=.25$, $p<.001$).

Une régression linéaire multiple a été utilisée pour tester les variables socio-biographiques qui pourraient expliquer le construit SME Fr *futur*. Les cinq variables qui corrént significativement avec le SME Fr ont été intégrées au modèle mais seules trois variables ont été retenues dans le modèle final ($R^2=.14$, $F(3, 237)=12,61$, $p<.001$). Il a été en effet constaté que d'avoir eu des enseignants qui faisaient des efforts pour motiver ($\beta=.14$, $p=.021$), d'avoir une autre langue première que le suédois ($\beta=.23$, $p<.001$) et de considérer son travail comme ayant du sens ($\beta=.22$, $p<.001$) expliquent 14% de la variance, ce qui est un modèle faible et implique que d'autres facteurs influent également sur le SME Fr *futur*.

Les liens entre les variables socio-biographiques et le SME idéal

L'analyse de corrélation univariée indique que quatre variables socio-biographiques sont significativement corrélées avec la variable indépendante *SME Fr idéal* : la langue première ($r_s=.14$, $p<.05$), le fait d'avoir eu des enseignants qui ont fait des efforts pour motiver les élèves ($r_s=.19$, $p<.001$), le fait d'avoir choisi son métier en référence à des enseignants rencontrés durant la scolarité ($r_s=.13$, $p<.05$) et le fait de trouver que son métier a du sens ($r_s=.21$, $p<.001$).

Une régression linéaire multiple a été utilisée pour examiner les variables socio-biographiques qui pourraient expliquer le construit SME Fr *idéal*. Les quatre variables qui corrèlent significativement avec le SME Fr ont été intégrées au modèle mais seules deux variables ont été retenues dans le modèle final ($R^2=.06$, $F(2, 208)=6,68$, $p=.002$). Il a été en effet constaté que d'avoir une autre langue première que le suédois ($\beta=.14$, $p=.032$) et de considérer son travail comme ayant du sens ($\beta=.19$, $p=.004$) expliquent 6% de la variance, ce qui est un modèle très faible. D'autres facteurs inconnus influent beaucoup plus sur le SME Fr *idéal* que ceux testés ici.

Après avoir examiné la relation entre différents facteurs socio-biographiques et le SME Fr, notre attention se pose maintenant sur les stratégies motivationnelles rapportées comme utilisées en classe par les enseignants. L'analyse du SME Fr prend encore plus de sens s'il peut être directement lié à l'agir professoral.

Les stratégies motivationnelles en classe de français et le SME Fr

Avant de présenter la relation entre les stratégies motivationnelles rapportées et le SME Fr, une description des stratégies motivationnelles les plus utilisées (selon les réponses) ouvre cette partie. La figure 24 présente l'utilisation rapportée de ces stratégies. Ces résultats sont basés sur les réponses des enseignants aux items qui concernaient les stratégies utilisées en classe (réponses autodéclarées).

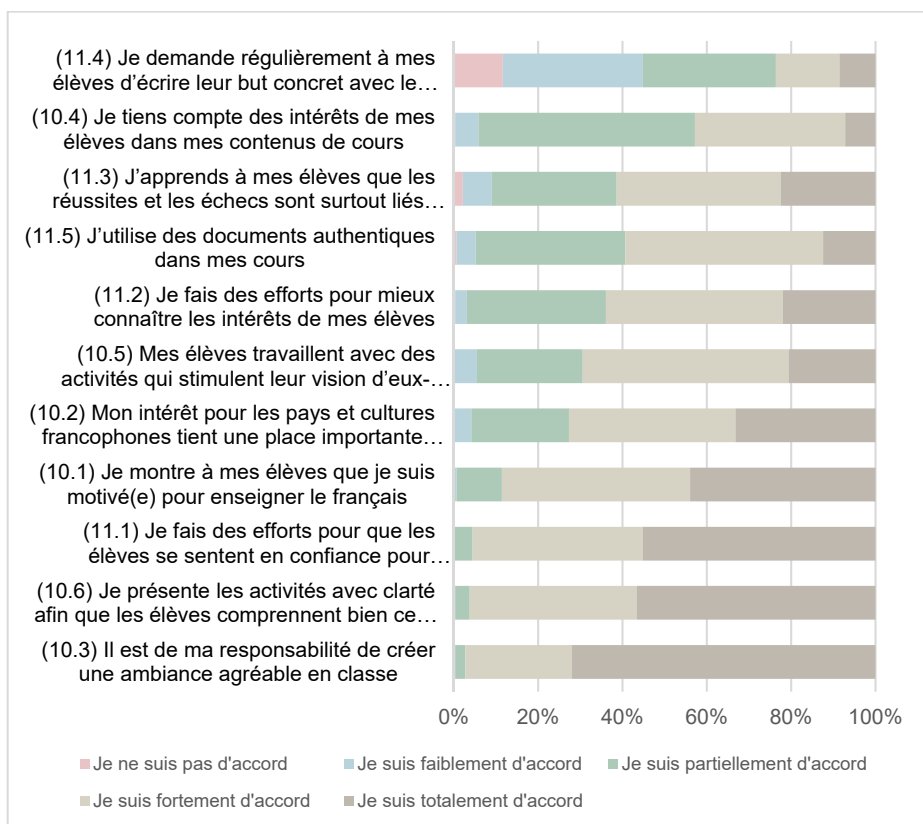


Figure 24. Utilisation rapportée des stratégies motivationnelles

Nombre de réponses par item : 10.1 (n=293), 10.2 (n=291), 10.3 (n=290), 10.4 (n=293), 10.5 (n=293), 10.6 (n=291), 11.1 (n=292), 11.2 (n=291), 11.3 (n=290), 11.4 (n=292), 11.5 (n=290)

Les stratégies les plus sélectionnées soulignent l'importance, pour ces enseignants, de créer une ambiance de confiance autour des élèves afin de les guider, en établissant une bonne relation, vers un apprentissage autonome de la langue.

Les stratégies proposées qui, d'après les réponses, sont plus faiblement utilisées sont celles qui mènent l'élève vers l'autonomie en l'aidant à mieux comprendre le processus d'apprentissage de la langue et de réfléchir à son propre processus

d'apprentissage. Les enseignants sont également divisés en ce qui concerne l'inclusion des intérêts des élèves dans les plans de cours.

Contrairement aux items 10 et 11 du questionnaire qui proposaient des stratégies pré-déterminées, l'item 7 demandait aux enseignants de librement indiquer les stratégies motivationnelles qui sont, selon eux, les plus efficaces pour stimuler l'envie d'apprendre des élèves. Le tableau 42 présente les stratégies nommées le plus souvent par les enseignants.

Tableau 42. Les 10 stratégies considérées comme étant les plus efficaces pour motiver

Stratégies motivationnelles	Nombre de fois où la stratégie est mentionnée
Proposer de la variation et donner la possibilité aux élèves de faire des choix	68
Proposer des activités proches des besoins et envies des élèves	55
Établir un lien clair entre ce qui se fait en cours et le monde extérieur	47
Utiliser des ressources (matériel) authentiques (films, musiques, etc.)	45
Donner beaucoup d'informations, de commentaires aux élèves (sur leur apprentissage du français)	36
Montrer son engagement, ses compétences, son plaisir à enseigner	36
Renforcer la confiance en soi, montrer à l'élève qu'il est capable	28
Être très clair sur ce qui est demandé aux élèves	26
Parler et travailler sur les pays francophones, les cultures, de faits actuels	24
Travailler beaucoup l'oralité (activités communicatives, etc.) et la prononciation	19

Une première analyse de contenu manuelle des données de l'item 7 a abouti à 53 catégories. Ces 53 catégories ont ensuite été regroupées en cinq sub-catégories plus larges, qui permettent une vision plus globale des stratégies mentionnées par les enseignants. Ces cinq catégories sont présentées dans le tableau 43, accompagnées des deux réponses les plus fréquentes dans chaque catégorie (le tableau complet peut être consulté en annexe K)

Tableau 43. Résultat de l'analyse de contenu (item 7 du questionnaire)

Catégorie	Réponses les plus fréquentes (Nombre d'enseignants)
Montrer une volonté d'adaptation aux besoins et envies des élèves (159)	Proposer de la variation et donner la possibilité aux élèves de faire des choix (68)
	Proposer des activités proches des besoins et envies des élèves (55)
Lier la matière "français" à la réalité du monde (152)	Etablir un lien clair entre ce qui se fait en cours et le monde extérieur (47)
	Utiliser des ressources (matériel) authentiques (films, musiques, etc.)(45)
Créer une ambiance qui mette l'apprenant en confiance (119)	Renforcer la confiance en soi, montrer à l'élève qu'il est capable (28)
	Inclure des jeux, des petites compétitions, des challenges (18)
Aider l'élève à mieux comprendre son processus d'apprentissage du français (109)	Donner beaucoup d'informations, de commentaires aux élèves (sur leur apprentissage du français) (36)
	Etre très clair sur ce qui est demandé aux élèves (26)
L'enseignant et sa contribution personnelle (80)	Montrer son engagement, ses compétences, son plaisir à enseigner (36)
	Montrer aux élèves que l'on attend beaucoup d'eux (10)

Les points communs entre les stratégies citées spontanément dans l'item 7 et choisies dans l'item 10 et 11 sont les suivants :

- Le souci dominant de mettre l'élève en confiance pour son apprentissage et d'adapter le contenu à ses besoins.
- La volonté de situer la matière « français » dans un contexte actuel, communicatif et culturel afin de permettre aux élèves de découvrir les cultures francophones mais aussi de plus facilement envisager une utilisation personnelle et autonome de la langue française.
- La conscience du rôle important que peut jouer l'enseignant dans le processus de stimulation de l'envie d'apprendre et de l'effort supplémentaire que cela implique.

La stimulation de l'envie d'apprendre par un travail actif de l'élève sur ses stratégies d'apprentissage est une catégorie moins mise en avant par les enseignants.

Les facteurs socio-biographiques – une clé pour analyser la variété des stratégies motivationnelles utilisées ?

Afin de pouvoir examiner si certaines variables socio-biographiques indépendantes permettent de mieux comprendre l'utilisation rapportée des différentes stratégies, un construit a été créé où les 11 stratégies ont été regroupées ($\alpha=.77$). Ce construit *stratégies* permet d'observer l'ampleur du nombre des stratégies rapportées par les enseignants.

L'analyse de corrélation univariée indique que quatre variables socio-biographiques sont significativement corrélées avec la variable indépendante *Stratégies* : la langue première ($r=.12$, $p<.05$), le fait d'avoir eu des enseignants qui ont fait des efforts pour motiver les élèves ($r=.21$, $p<.001$), la fréquence des contacts avec le monde francophone ($r=.18$, $p<.001$) et le fait de trouver que son métier a du sens ($r=.24$, $p<.001$).

La régression linéaire multiple a été utilisée pour définir les variables socio-biographiques qui expliquent au mieux le construit *Stratégies*. Les quatre variables qui corrélaient significativement avec le construit *Stratégies* ont été intégrées au modèle et ont également été retenues dans le modèle final ($R^2=.13$, $F(4, 248)=9,75$, $p<.001$). Il a été en effet constaté que d'avoir une autre langue première que le suédois ($\beta=.18$, $p=.002$), d'avoir eu des enseignants qui ont fait des efforts pour motiver les élèves ($\beta=.17$, $p=.005$), d'avoir de fréquents contacts avec les cultures francophones ($\beta=.19$, $p=.004$) et de considérer son travail comme ayant du sens ($\beta=.15$, $p=.012$) expliquent 13,5% de la variance, ce qui est un modèle faible et implique que d'autres facteurs influent également sur l'utilisation (rapportées) de stratégies motivationnelles. L'analyse des facteurs qui influent plus amplement l'utilisation (rapportée) des stratégies dépasse le cadre de cette étude.

Maintenant que l'utilisation rapportée des stratégies motivationnelles a été analysée de façon indépendante, sa relation avec le SME Fr des enseignants va être présentée.

Quel est le lien entre le SME Fr et les stratégies motivationnelles rapportées comme étant utilisées en cours de français ?

Il existe une relation positive et significative ($r=.57^{**}$) entre la vigueur du SME Fr présent et le nombre des stratégies utilisées rapportées par les participants. Les enseignants ayant un SME Fr vigoureux semblent, d'après ces données, utiliser un

nombre plus important de stratégies motivationnelles avec leurs élèves qu'un enseignant qui aurait un SME Fr moins vigoureux. L'écart ne semble pas se rapprocher au fil de la carrière, ce qui peut pénaliser les élèves qui réagissent différemment aux stratégies utilisées et ont, de ce fait, besoin d'en tester beaucoup.

4.4.2 Résultats issus des entretiens individuels

Cette partie rend compte des données récoltées lors des entretiens individuels réalisés auprès de dix enseignants de français dans le but de mieux comprendre la façon dont les enseignants perçoivent leur rôle motivateur, la dynamique qu'a connu le rôle motivateur durant la carrière et les projections de ces enseignants du rôle motivateur dans l'avenir.

Une vue d'ensemble des dix entretiens

L'entretien a couvert six thèmes différents : l'influence qu'a eu le passé sur le SME Fr des enseignants, l'évolution du SME Fr en cours de carrière, la conception des enseignants du SME Fr présent, la vision du SME Fr dans l'avenir et leur SME Fr idéal. La synthèse des résultats est structurée autour de ces thèmes.

Comment les enseignants parlent-ils de l'influence de leurs expériences passées sur leur rôle motivateur aujourd'hui ?

Lorsque les répondants désignent trois aspects du métier d'enseignant qu'ils associent à des enseignants motivants rencontrés durant leur scolarité, ils évoquent : une exigence vis-à-vis du travail des élèves (n=5), la bonne relation avec les élèves (n=4) et la structure claire des cours (n=4). Nous reviendrons sur ces qualités qui jouent un rôle certain dans le SME Fr actuel de nombreux enseignants de l'étude.

Lorsque les enseignants réfléchissent à ce qui a compté et influencé dans le passé leur rôle motivateur actuel, trois catégories de personnes ou périodes clés sont évoquées. L'importance de leurs collègues en début de carrière semble centrale pour une majorité d'entre eux (n=7). Emma parle de *personnel enseignant soudé travaillant ensemble et discutant ouvertement des erreurs et difficultés rencontrées*, Gertrud insiste sur les nombreuses idées qui lui ont été données quand elle a débuté comme enseignante assistante en accompagnant d'autres collègues en salle de classe et du bénéfice d'enseigner dans une école *où l'on travaille depuis longtemps*

*avec le coaching par un pair, ce qui permet de réfléchir sur son enseignement en observant les cours donnés par des collègues*¹⁶².

Les enseignants eux-mêmes, de par leurs lectures, recherches sur Internet, leurs réflexions sur le travail des premières années ont également contribué activement à la dynamique du SME Fr (n=6). Marie évoque l'importance qu'ont joué *ses nombreuses lectures sur la recherche en psychologie et en pédagogie* alors que Marcia décrit le rôle qu'ont joué pour elle *le contact avec des collègues dans des groupes en ligne comme sur Facebook par exemple où l'on partage des pratiques de classe, des conseils et des activités*¹⁶³.

La troisième catégorie de personnes citée par les enseignants désigne les enseignants rencontrés durant leur scolarité (n=5). Pour Gertrud, ce sont *ces enseignants qui l'ont finalement motivée le plus*, Fred évoque *le rôle important qu'ont joué ces enseignants qui l'ont instruit et formé* et Marcia *ces enseignants inspirants et admirés qui lui ont donné l'envie de devenir enseignante à son tour*¹⁶⁴. Les personnes rencontrées lors de la formation pour devenir enseignant ont également marqué certains de ces enseignants (n=4). Pour Göran, ses croyances liées au rôle motivateur proviennent en partie de *sa formation*, comme Fred qui se souvient qu'un enseignant à l'université lui a appris que *l'on pouvait motiver même les apprenants qui n'étaient pas vraiment intéressés*¹⁶⁵. La famille a également été

¹⁶² Emma: *Jag hade tur att jobba på en skola där vi är ett starkt kollegie som jobbar ihop där det är prestigelöst att säga att man misslyckas eller funderar på "Vad gör vi nu, hur gör vi det här? Hur tänker du?" liksom så.*

Gertrud: *Där har jag fått jättemycket såna bra idéer från faktiskt mina första år, som också har gett mig väldigt, väldigt mycket.*

Gertrud: *Och vi gör också såna här peer coaching här på vår skola. Att man följer med en kollega och tittar på, "jaha, hur gör den med den här gruppen då?" Som jag kanske också har i undervisningen. Det är jättebra. Man lär sig väldigt, väldigt mycket att se.*

¹⁶³ Marie: *Jag läser väldigt, väldigt mycket. Jag är väldigt intresserad av fortbildning och läser mycket om både psykologi och pedagogik och forskning i båda ämnena. Så tar jag till mig av nytt som framkommer.*

Marcia: *Tack vare Facebooks grupper och sånt, och sen folk delar med sig hur de jobbar. Så provar man det.*

¹⁶⁴ Gertrud: *Jag tror faktiskt att det är en hel del utav de lärare jag hade när jag gick i grundskolan. För de var de som motiverade mig bäst faktiskt.*

Fred: *Det är mest mina lärare och speciellt de där i den där skolan som har bildat mig och format mig. Ja. De har varit viktiga, yes.*

Marcia: *Jag tror att för det första kommer de från dem som jag såg upp till, de lärare som har undervisat mig som jag såg upp till, som har fått mig att vilja jobba som lärare.*

¹⁶⁵ Göran: *Det kommer från min utbildning.*

nommée comme facteur d'influence : deux cas sont évoqués durant les entretiens : celui où un parent était enseignant, ce qui a permis comme le souligne Marie, de *baigner dans la pédagogie depuis l'enfance* et Fred, qui mentionne le fait que *devenir parent à son tour a eu une influence sur son rapport à son rôle motivateur avec les élèves* (n=2)¹⁶⁶.

Ces réflexions mettent en valeur l'importance de l'encadrement pédagogique en début de carrière qui va dépendre, s'il n'est pas intégré dans la formation, de l'environnement professionnel et relationnel des enseignants.

Comment les enseignants décrivent-ils la dynamique de leur rôle motivateur au fil de leur carrière ?

Un sentiment commun exprimé chez tous les participants est l'envie très forte d'enseigner le français et de faire partager leur intérêt pour la langue française et les cultures francophones. Les entretiens témoignent cependant d'une dynamique dans la conception des enseignants de leur rôle motivateur. Un changement important qui a fait évoluer la conception du rôle motivateur en cours de carrière évoqué par de nombreux enseignants est, tout d'abord, le fait que motiver les élèves soit devenu un élément central, voire primordial, de l'enseignement du français aujourd'hui (n=6). Gertrud parle *d'une situation plus complexe aujourd'hui avec des groupes où le niveau de motivation varie beaucoup plus qu'en début de carrière*¹⁶⁷. Vivan souligne *la complexité pédagogique qu'implique le fait d'avoir placé l'individualité de chaque élève au centre de l'enseignement* et Marie explique *qu'en début de carrière, elle préparait un cours créatif dont le contenu était commun mais qui pouvait être appréhendé différemment par les élèves alors que maintenant,*

Fred: *Det är de (dvs. vissa lärare under utbildningen) som är en liten förebild på något sätt. Jag minns inte exakt hur de gjorde, men jag såg att det går att motivera en elev som inte tycker att ämnet är så kul eller befinner sig i ett stadium i sitt liv där allting går i kras. Men det handlar om att hitta de där ljuspunkterna och tänka på det. Och så är det erfarenhet visserligen också bidrar, man testar olika sätt och sen hittar man något bra sätt. Och det hade den läraren säkert misslyckats flera gånger, och till slut lyckades han med mig och med flera andra.)*

¹⁶⁶ Marie: *Min mamma har alltid varit lärare. Så jag har liksom fostrats i ett pedagogiskt tänk.*

Fred: *Det (dvs. att vara förälder) har också hjälpt mig att kunna hantera min roll som lärare. För jag har själv levt hemma med tonåringar och sen bemöter jag tonåringar ungefär i samma ålder. Och det hjälper mig att förstå dem, vart de är i ... vilka tankar...*

¹⁶⁷ Gertrud: *Jag känner nästan att det är mer komplext i dag med elever, för att vi har så många olika elever som inte... De har inte motivationen.*

*l'enseignement individuel a fait diminuer la place de la créativité car le temps ne suffit plus.*¹⁶⁸

Vivan, comme d'autres enseignants, souligne le fait que *la formation ne les a pas préparés à un rôle motivateur. On leur demandait de bien maîtriser leurs matières mais il n'a pas été question de savoir motiver les élèves*¹⁶⁹. Eva parle d'une *responsabilité de l'enseignant qui, pour que les élèves continuent d'apprendre le français en Suède, doit démontrer que le français est une langue utile, amusante et intéressante*¹⁷⁰. Selon ces enseignants, la langue étrangère (sauf l'anglais) étant la seule matière où l'élève peut choisir d'abandonner le cours, l'aspect motivateur du métier d'enseignant a pris une part de plus en plus importante dans leur quotidien d'enseignant.

L'expérience accumulée au fil des années est également citée comme un facteur central et positif de l'évolution du SME Fr. Comme le souligne la majorité des enseignants de l'échantillon, le rôle motivateur de l'enseignant tenait une place infime ou était même absent lors de leur formation. Vivan explique que *l'on ne se posait pas la question de savoir ou pas motiver ses élèves, cette discussion n'existe que depuis ces dernières années*. Marie parle d'une *situation frustrante en début de carrière*¹⁷¹. Le manque de préparation a fait des premières années une période d'exploration où différentes stratégies motivationnelles ont été testées. Ces années de tests ont, comme l'exprime Gertrud, *abouti à une pratique de classe efficace*. Göran souligne que les compétences motivationnelles *viennent avec l'expérience*, ce que confirme Fred en insistant sur *l'importance de l'expérimentation personnelle*¹⁷².

¹⁶⁸ Vivan: *Det kan vara väldigt svårt eftersom olika saker motiverar olika elever.*

Marie: *Jag började med att undervisa en grupp, men slutade med att undervisa olika individer. [...] Att undervisa en grupp gör att alla får ta till sig samma sak, fast på olika sätt. [...] Jag tror att jag var mer kreativ när jag skapade lektionerna förr. [...] När man undervisar på individnivå, man hinner inte med den här lustbetonade...det är en tidsfråga. Utan det blir mer statiskt och lite fyrkantigt.*

¹⁶⁹ Vivan: *När jag läste till lärare då var det aldrig tal om att vi skulle vara duktiga på att motivera eleverna. Vi skulle vara duktiga på våra ämnen, men vi skulle inte... Man diskuterade aldrig att vi skulle motivera dem.*

¹⁷⁰ Eva: *Jag känner lite mer att det är faktiskt är mitt eget ansvar också att se till franska då upplevs som ett nyttigt språk eller roligt språk eller intressant språk.*

¹⁷¹ Vivan: *För det första så ställde man sig inte ens den frågan för det här med motivation, det är de senaste åren som man har börjat diskutera det så väldigt ...*

Marie: *Nej, de thar jag fått lära mig liksom genom åren. Nej, då var jag inte redo. Det var jag inte. ... Ja, det var frustrerande.*

¹⁷² Gertrud: *Och till slut så kom man fram till saker som kunde funka.*

Ils sont nombreux à évoquer (n=6), en repensant aux années passées, à quel point ils se sentent aujourd'hui plus en confiance, ils ont maintenant accès à une banque importante de stratégies variées qu'ils savent utiliser selon les besoins des élèves, ce qui leur permet de mieux répondre aux besoins de leurs élèves. Fred et Gertrud témoignent de *l'importance de cette évolution pour la qualité du travail d'enseignant*¹⁷³.

Les enseignants témoignent également de la symbiose entre l'évolution du SME Fr et leurs méthodes de travail en classe avec les élèves. Une meilleure capacité d'adaptation du contenu du cours aux besoins et intérêts des élèves est le plus souvent évoquée (n=5). Satu et Marcia parlent de la *capacité acquise de pouvoir différencier l'enseignement selon les groupes, les élèves, voire même le moment du cours* et Eva de *l'implication croissante des élèves dans les cours*.¹⁷⁴. Certains enseignants (n=4), comme Eva et Emma, parlent d'une *plus grande liberté face à l'utilisation du manuel de français*. Elles utilisent des sources de plus en plus variées afin de couvrir des intérêts plus divers¹⁷⁵.

Göran: *Det är sånt där som växer fram.*

Fred: *Så det fick jag experimentera en hel del. Jag kan inte säga att lärarutbildningen gav mig de verktygen, jag fick testa mig själv fram. Ja.*

¹⁷³ Fred: *Men man hittar metoder, man hittar arbetsuppgifter, man hittar samarbeten elever sinsemellan. Och jag känner mig trygg, för jag vet precis om du har inte lyckats på det sättet, då har jag plan b och eventuellt till och med en plan c. Och det har byggts med erfarenhet så att säga, i kontakt med andra lärare och idéer som dyker upp från olika håll.*

Gertrud: *Jag var nog mycket mer sökande då. Jag känner att jag har hittat min roll och vet hur jag ska göra i dag.*

¹⁷⁴ Satu: *Man har inte samma strategier i samma klasser, skulle jag säga. Man måste känna in hur stämningen är i klassrummet.*

Marcia: *Det förändrats inte bara under mina år som lärare, men från klass till klass. Man jobbar inte på samma sätt. Det beror ... Beroende på gruppens kunskap och allting, då förändras det du gör. Det förändras hela tiden, inte bara år efter år men från klass till klass.*

Eva: *Alltså jag har nog blivit bättre på att skapa uppgifter som jag vet att alla kan delta i, men jag har också blivit bättre på att se till att alla deltar. Ja, på att hantera klassen och att presentera saker så att alla vill vara med.*

¹⁷⁵ Eva: *(Jag) har jobbat rätt mycket med att utveckla och har blivit modigare och förkastat läroböcker och tagit tillbaka läroböcker.*

Emma: *Innan så tror jag att jag lutade mig mycket mer mot en bok och att gå igenom grammatiska moment och känna att "Ja, men nu ..." You tick the box, vi gör de här sakerna så för att man förväntas göra det. Medan jag nu då gör mycket mer utav det som jag känner. Försöker hitta, var är eleverna, vad intresserar dem och så vidare. Jag frågar också eleverna mer vad de är intresserade av.*

La technologie est le troisième aspect cité par les enseignants (n=3) comme étant un aspect de l'enseignement du français qui a influé sur le *soi motivateur* des enseignants. En effet, pour Göran, Marcia et Eva, par exemple, les *outils technologiques utilisés en classe jouent un rôle motivationnel positif important* auprès des élèves alors que Vivan parle de *grands espoirs* au début de leur utilisation en classe mais d'une *situation pédagogique complexe qui peut également faire perdre beaucoup de temps aux élèves*¹⁷⁶.

Lorsqu'il est demandé aux enseignants d'expliquer les raisons qui ont, selon eux, fait évoluer leur SME Fr, ils évoquent une situation assez complexe où leur envie d'enseigner est toujours aussi forte mais où le travail et l'effort attendus des élèves sont moins mis en valeur, et où une stimulation de la motivation est devenue nécessaire pour un nombre important d'élèves. Ceux-ci veulent, le plus souvent, une utilité immédiate de l'apprentissage et demandent des cours qui répondent à chacun de leurs besoins. Pour certains enseignants, la place centrale donnée à l'élève et à ses besoins a ouvert vers des possibilités pédagogiques quand d'autres soulignent plutôt la difficulté de fournir à tous un enseignement personnalisé.

Comment les enseignants décrivent-ils leur rôle motivateur en classe aujourd'hui ?

Cette partie de l'entretien est peut-être celle qui montre le plus d'homogénéité entre les enseignants. Ces derniers confirment tous clairement à quel point le rôle

¹⁷⁶ Göran: (*Användning av digitala verktyg*) är absolut mer motiverande, och elever nuförtiden ... alltså, när jag själv var elev så var det normalt att man tyckte undervisningen var tråkig och så där, och att det var ... man förväntade sig inte att ha roligt under lektionerna. Men nu så förväntar sig eleverna att ha roligt på något sätt. Alltså digitala läromedel ska jag säga är nästan helt nödvändiga nuförtiden.

Marcia: Jag tar läxan och lägger den på Quizlet eller Kahoot. De kan sitta hemma, med sin mobil, iPad och leka med språket. [...] Jag tänker så här, de är ändå där. Läxa eller inte läxa, då använder de datorn, mobilen och sånt. Varför kan de inte göra det och lära sig lite mer språk ?

Eva: ... att kunna lägga ut läxor som alla kan ta fram hemma. Lägga ut ljudfiler som alla kan fram hemma har gjort att eleverna har blivit mycket duktigare på att prata. Mina elever har blivit mycket duktigare på att uttala och väga prata.

Vivan: Det som har tagit över väldigt mycket är ju att vara polis med de här mobiltelefonerna och så, och surfandet på datorerna. ... Ja, jag började använda olika digitala verktyg och tänkte att det blir ju bra, att de får ha lite roligare inläring. Och på vissa fungerar det, men på de flesta så blir det i stället att det blir ett tillfälle att när läraren inte ser dig göra något helt annat. Så för de flesta så har det faktiskt varit negativt. Dessutom skriver de ju inte lika mycket så det motoriska minnet engageras inte lika mycket och då lär de sig inte lika mycket på lektionstid heller om de sitter och surfar. Även om de lär ... försöker lära in glosor på olika glossajter eller spela spel med glosor och så där. De lär inte in lika mycket, faktiskt.

motivateur occupe une place centrale parmi les différents rôles de l'enseignant aujourd'hui, Gertrud et Phillip disent que c'est certainement leur *plus grande tâche*¹⁷⁷. Fred souligne que *le fait que le français soit si peu présent dans la société suédoise renforce l'importance du rôle motivateur de l'enseignant*¹⁷⁸. Les enseignants évoquent, comme Marcia, également *une responsabilité commune des enseignants et des élèves pour que les cours soient perçus comme motivants même si l'enseignant se sent souvent plus responsable*. Pour Emma, cela s'explique par le fait que le choix des élèves à apprendre une langue étrangère est un choix forcé, ce qui influe sur leur niveau de motivation¹⁷⁹. Marie fait cependant remarquer que, selon elle, *cela ne devrait pas être le rôle de l'enseignant de devoir motiver les élèves*¹⁸⁰.

Comment les enseignants perçoivent-ils le rôle motivateur dans l'avenir ?

Lorsque l'on parle de l'avenir, les récits témoignent de visions et sentiments différents. Certains, comme Marcia, se sentent *stimulés par les challenges qu'offre la situation de l'enseignement du français aujourd'hui*¹⁸¹ alors que d'autres ressentent *une sorte d'inquiétude ou frustration en pensant au rôle motivationnel de demain*¹⁸². Certains voient une *nécessité de suivre l'évolution de la recherche sur la stimulation de l'envie d'apprendre des jeunes, de découvrir et tester de nouvelles façons de motiver les élèves et d'intégrer leurs intérêts dans les cours* alors que d'autres s'inquiètent des *conséquences de l'obligation de commencer l'apprentissage d'une langue étrangère en 6^{ème} classe, de l'expansion de cours donné en ligne comme solution au manque*

¹⁷⁷ Phillip: *Jag sätter det som nummer ett nästan i mitt jobb eftersom det övriga nästan hänger på det faktiskt.*

¹⁷⁸ Fred: *Det är ett ämne som inte eleverna får input utanför skolområdet, de hör knappt någon franska [...] jag är den viktigaste motivationskällan.*

¹⁷⁹ Marcia: *Jag gör så mycket jag kan, men resten det är ju också eleverna.*

Emma: *Jag tror att det ligger på båda hållen. [...] Vi har fifty-fifty ansvar för motivation på ett sätt, men i realiteten så är det jag som bär huvudansvaret för motivationen, så är det, därför de har inte så mycket val.*

¹⁸⁰ Marie: *Men alltså i någon sorts sund verklighet, så tycker jag inte att det ska finnas sånt ansvar (för läraren).*

¹⁸¹ Marcia: *Jag vill (i framtiden) hänga med i utveckling.*

¹⁸² Vivan: *Jag tror att vi kommer att tvingas att hitta nya vägar hela tiden, men eleverna kommer inte att lära sig lika mycket franska som tidigare om de tinte blir en omsvängning i samhället så att de (eleverna) förstår att de måste arbeta med inläring, inte bara ha roligt.*

*d'enseignants ou de la concurrence d'outils technologique qui proposent des services de traduction, par exemple, de plus en plus performants*¹⁸³.

Quel enseignant motivateur idéal décrivent les enseignants durant l'entretien ?

Lorsque les enseignants décrivent l'enseignant motivant par excellence, il ne ressort pas d'image unique mais plutôt différents aspects de l'enseignement motivant, ce qui illustre la complexité du rôle motivateur. Ces aspects peuvent être partagés entre deux catégories : ce que l'enseignant est et ce que l'enseignant fait.

Concernant la première catégorie, l'enseignant motivant doit *être compétent et cultivé* (n=3), *être enthousiaste* (n=1), *maîtriser de nombreuses méthodes* (n=1) et *être passionné par sa matière* (n=1).

Concernant sa façon de travailler, l'enseignant motivant doit savoir enseigner (*savoir captiver ses élèves, connaître leurs besoins, varier le contenu des cours, être clair sur leurs objectifs*) (n=7), *construire une relation de qualité avec les élèves* (n=4), *être à l'écoute de ses élèves* (n=2), *donner envie d'apprendre* (n=2), *ouvrir vers d'autres cultures en impliquant les projets des élèves* (n=2), *être clair sur l'utilité des connaissances* (n=1).

Ces compétences ou caractéristiques seront discutées en relation avec les réponses du questionnaire dans la partie *discussion*.

Le tableau récapitulatif 44 permet de donner une vue d'ensemble des témoignages des enseignants durant les entretiens. Il est important de rappeler que les questions étaient ouvertes, ce qui implique que les résultats reflètent ce que les enseignants ont évoqué librement et non des réponses systématiques à des questions fermées qui permettrait de comparer les réponses les unes avec les autres.

¹⁸³ Phillip: *Google translate är en slags direkt konkurrent till vad jag gör och man känner att jag kan bli ersatt av Google Translate.*

Tableau 44. Tableau récapitulatif des résultats les plus importants issus du questionnaire

Sujets évoqués par les enseignants	Nbre d'enseignants ayant évoqué le sujet (n=10)
Influence du passé - Qui a influencé ?	
Collègues en début de carrière	7
Les enseignants eux-mêmes	6
Enseignants durant la scolarité	5
Enseignants durant les formations	4
Dynamique du rôle motivationnel – Passé/présent : Sources de l'évolution du rôle motivateur¹⁸⁴	
Enseignement où l'élève compte (relationnel, autonomie...) (+)	10
Expérience professionnalisante (+)	6
Nécessité aujourd'hui de motiver tous les élèves (+/-)	6
Une société et des élèves qui sont moins prêts à investir pour apprendre le français (-)	6
Un système scolaire qui donne à l'élève le libre choix de son école et de poursuivre ou abandonner le français (+/-)	4
Les besoins individuels des élèves doivent être pris en compte (+/-)	4
Baisse du niveau d'exigence (-)	3
Une société où la valeur du travail est moins mise en valeur (-)	2
Rôle motivateur présent	
Un rôle central	6
Un rôle partagé (élèves-enseignants)	2
Ne devrait pas être la responsabilité de l'enseignant mais l'est dans notre société actuelle	1
Le rôle le plus important de l'enseignant	1
L'agir motivationnel présent	
Je m'adapte aux élèves	5
Je teste régulièrement différentes stratégies motivationnelles	4
C'est instinctif	2
C'est une tâche frustrante	2
Je propose un bain de langue aux élèves	1
J'utilise la motivation extrinsèque	1

¹⁸⁴ Le signe (+) désigne signifie une évolution qui a permis de mieux motiver alors que le signe (-) est perçu par l'enseignant comme une évolution qui complique la motivation. Le signe (+/-) signifie que le changement peut être positif et négatif. Par exemple, adapter le cours aux besoins de chaque élève peut, d'un côté, stimuler l'intérêt des élèves moins motivés mais également occasionner un ralentissement du rythme du cours et frustrer les élèves très motivés.

Je travaille l'autonomie de mes élèves	1
Je prépare bien mes cours	1
Je suis moi-même très motivé	1
Rôle motivateur dans l'avenir	
Ce qui peut stimuler le rôle motivateur dans l'avenir :	
Espoir que la société suédoise soutienne plus l'apprentissage du français	3
Donner aux élèves un rôle encore plus actif	2
Continuation et évolution positive grâce aux formations, lectures, etc.	1
Soutien des élèves qui ont souvent fait un choix actif en choisissant le français	1
Intégration encore plus importante des outils numériques	1
Ce qui peut compliquer le rôle motivateur dans l'avenir :	
Rendre l'enseignement de la L3 obligatoire	1
L'augmentation des cours par distance	1
La situation précaire du français en Suède	1
La concurrence avec les outils technologiques (pour la traduction surtout)	1
Devoir motiver toujours plus	1
Le français risque de devenir une langue pour les élites seulement	1
Le rôle motivateur idéal	
Ce que l'enseignant fait	
Grande maîtrise de l'art d'enseigner	7
Savoir créer de bonnes relations avec les élèves	4
Donner envie d'apprendre hors de l'école aussi	2
Etre à l'écoute de ses élèves	2
Lier le cours aux cultures francophones	2
Rendre les élèves conscients de l'utilité de son apprentissage	1
Ce que l'enseignant est/a	
Grande maîtrise de sa matière	2
Grande maîtrise de méthodes motivationnelles diverses	1
Passionné par sa matière	1
Enthousiaste	1

Les entretiens permettent-ils d'identifier des approches enseignantes différentes concernant la dynamique du SME Fr ?

Lors de l'analyse de contenu, il est apparu clairement que les dix enseignants avaient en commun une volonté de bien faire leur métier et de vouloir stimuler le plus possible l'envie d'apprendre de leurs élèves. Cependant, différentes perceptions et réactions des enseignants face aux défis (liés à la motivation) que rencontrent ou pensent rencontrer ces enseignants ont été décelés. Les récits qui décrivaient une évolution similaire ont été regroupés afin de mettre en lumière ces

différentes approches. L'objectif de cette sous-partie est donc de souligner différentes dynamiques du *soi motivateur* des enseignants à partir des données issues des dix entretiens individuels.

Les figures 25 et 26 présentent les dynamiques des SME Fr des dix enseignants selon leurs réponses au questionnaire.

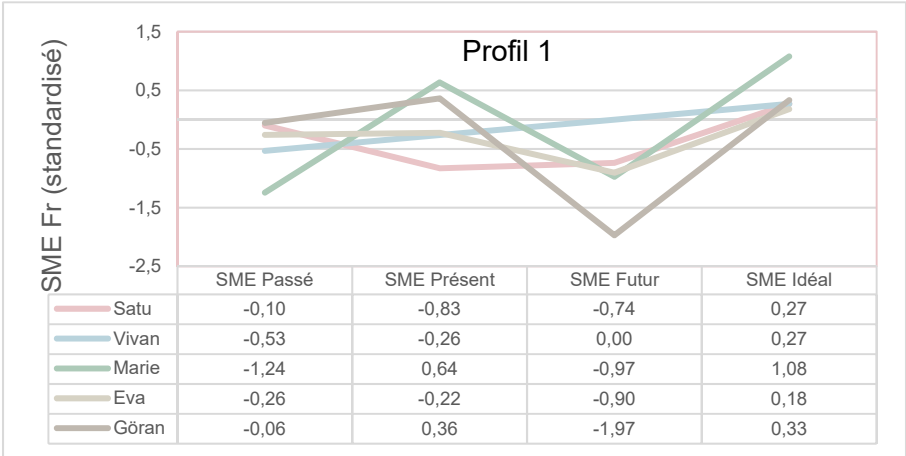


Figure 25. L'évolution du SME Fr des enseignants du profil 1 qui ont participé à l'entretien

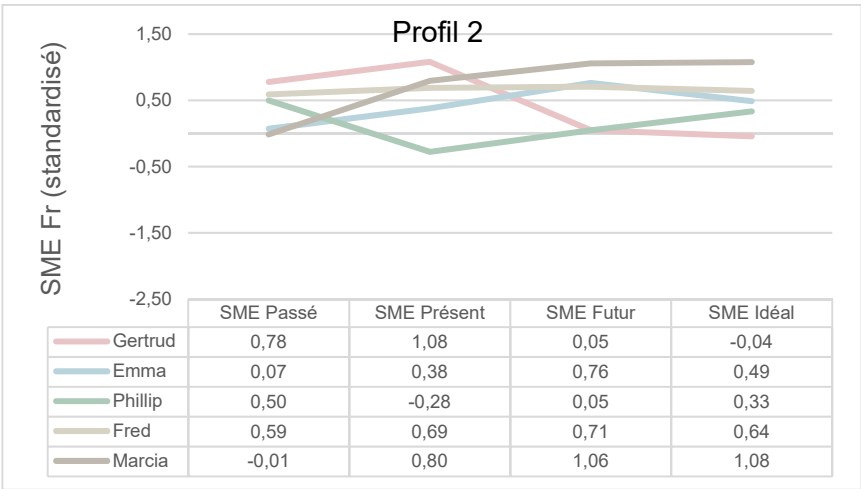


Figure 26. L'évolution du SME Fr des enseignants du profil 2 qui ont participé à l'entretien

Choisir de mettre en lumière des dynamiques différentes de SME Fr issues des deux clusters permet de mieux comprendre à quel point l'évolution du SME Fr est dynamique, individuelle et contextuelle et influe sur le bien-être de l'enseignant. Trois évolutions différentes sont présentées ici.

Chaque approche contient l'expression *SME Fr stimulé* puisque le point commun parmi ces dix enseignants est l'intérêt profond pour leur métier, la volonté de donner un enseignement de qualité aux élèves et de les stimuler à apprendre plus et mieux.

Un SME Fr « stimulé et confiant » (Marcia, Fred, Emma – profil 2)

Le passé a laissé des traces fortes à ces enseignants. Ils ont rencontré des professeurs durant leur scolarité qui les ont profondément marqués et inspirés. Marcia parle *d'enseignants qui lui ont donné envie de choisir ce métier*, Fred *d'enseignants qui l'ont formé, qui ont été importants pour lui* et Emma *d'une enseignante qui a joué un rôle de modèle* et à qui elle a beaucoup pensé lors de son choix de carrière¹⁸⁵.

Ils évoquent les challenges du métier d'enseignant aujourd'hui, Emma fait le constat de la *difficulté de motiver les élèves qui recherchent un peu trop souvent la facilité* et explique que cela *lui donne envie de continuer de s'informer sur ce que la recherche, par exemple, peut apporter comme pistes intéressantes*¹⁸⁶. Elle insiste sur *l'importance d'aider les élèves à accepter des étapes de travail non-amusantes mais nécessaires pour atteindre un but final intéressant*¹⁸⁷. Fred parle de *l'importance du*

¹⁸⁵ Marcia: *(De) som har fått mig att vilja jobba som lärare*

Fred: *Det är mest mina lärare och speciellt de där i den där skolan som har bildat mig och format mig. Ja. De har varit viktiga, yes.*

Emma: *Jag minns mycket väl en lärare som hade en förmåga att få med alla elever, som var närvarande, inspirerande, uppmuntrande. Och när jag funderade på vad jag skulle bli i livet så fanns det med att jag skulle bli lärare. Så tänkte så här, "Ja, fast jag kan inte bli som henne. Nej, men då ska jag nog inte bli lärare." För att det var ... Nej, det var en fantastisk förmåga som hon hade att se och att plocka upp.*

¹⁸⁶ Emma: *Man har sett att överlag inom skolan så är det svårt att motivera elever. De ger upp lätt, de vill att allting ska vara lätt eller färdigt redan innan de har börjat. Så att jag känner att fortsätta hänga med i utvecklingen där för att se, vad säger forskningen. [...] Så det tänker jag, att fortsätta följa forskningen och inspireras av det och använda mig av det för att hjälpa människor. För det handlar ju om det att hjälpa människor att bli the best version of you.*

¹⁸⁷ *Jag tror att motivation handlar om också att hitta saker, ja, men att acceptera att saker och ting är som de är. Allting behöver inte vara jättekul men man kan göra det ändå. [...] Jag gör detta för att jag vill något annat och då behöver inte det jag gör just nu vara superkul eller motiverande, men det som jag har där framme, det är superkul och motiverande.*

rôle qu'il a pour parvenir à maintenir l'envie d'apprendre des élèves qu'ils ont lorsqu'ils commencent à apprendre le français¹⁸⁸. Lorsque nous parlons du rôle motivateur de l'enseignant dans l'avenir, leur vision est optimiste : Marcia souhaite *évoluer avec son époque, travailler avec la numérisation de son enseignement, se tenir à jour des intérêts de ses élèves et de ce à quoi ils croient*¹⁸⁹. Emma remarque *qu'on ne peut pas attendre des adolescents d'avoir une vue d'ensemble des processus impliqués dans l'apprentissage d'une langue et que c'est à l'enseignant aussi, en tant qu'adulte, de conduire l'élève, vers une ouverture d'esprit, un développement que chaque élève va gérer individuellement*¹⁹⁰. Il y a dans ces récits une conviction que l'avenir promet quelque chose de positif et que l'engagement de l'enseignant va permettre de surmonter les défis rencontrés.

Un SME Fr « stimulé mais inquiet » (Satu, Philip, Gertrud – Profils 1 et 2)

Comme les autres enseignants ayant participé à l'entretien, Satu, Phillip et Gertrud sont des enseignants attachés à leur métier et à leurs élèves. Ils considèrent la motivation comme élément essentiel de leur travail. Gertrud en parle comme étant sa *mission n°1*, Phillip souligne que *la motivation de l'enseignant complète celle de l'élève* et Satu confirme *l'importance de la relation et la communication entre l'enseignant et les élèves*¹⁹¹. Ils soulignent cependant *la difficulté de motiver tous les élèves* dans un groupe. Certains, constate Satu, *n'ont pas envie d'apprendre le*

¹⁸⁸ Fred: *Och där är min roll ännu viktigare att motivera varför ... och försöka se till att den där lusten som de en gång hade när de började... [...] Men min roll är att försöka att se till att eleven behåller den här gnistan för att lära sig och göra ... och motivera dem att plugga och visa fördelar med att kunna lära sig och både förstå och uttrycka sig. Det är min vardag.*

¹⁸⁹ Marcia: *Hänga med i utveckling, det är det med digitalisering och också vara à jour med elevernas intresse, vad ungdomarna tror på, vad är det de är intresserad av.*

¹⁹⁰ Emma: *Det är också tänker jag ett viktigt perspektiv att ha med sig, att ungdomar tänker på ungdomars vis och har alltid gjort. Och vi kan inte förvänta oss att de ska se the big picture, att se helheten. Det är vår uppgift att som lärare, som vuxna, att hjälpa dem att vidga sina vyer. Och en del vill det och en del vill det inte, en del lär sig det snabbt och en del tar det längre tid att lära sig det helt enkelt.*

¹⁹¹ Gertrud: *Det är min stora uppgift. Att faktiskt försöka ge dem en franska som de kan använda. Ja, min motiverande roll som nummer 1. Och nummer två, att ha struktur och ha förväntningar då.*

Phillip: *Det är kanske min största uppgift. Så mycket är avhängigt min motivation, om jag är intresserad och motiverad då blir eleverna intresserade och motiverade. Så att jag sätter det som nummer ett nästan i mitt jobb eftersom det övriga hänger på det faktiskt. Även om man givetvis kan ha en tråkig kurs och bara kämpa sig igenom och få betyg så håller det inte i längden, tror jag.*

Satu: *Jag tänker att jag försöker få med mina elever och de får berätta vad som motiverar dem, och jag försöker alltid hitta på olika saker för att de ska bli motiverade.*

français. Il est alors difficile de les stimuler à apprendre car ils n'ont pas d'objectif avec leur apprentissage¹⁹². Satu utilise alors la motivation extrinsèque comme l'utilisation d'outils numériques plus ludiques avec gratification immédiate comme Duolingo et une récompense lorsque le travail a été fait correctement, en espérant parvenir à éveiller petit à petit une motivation intrinsèque chez ces élèves¹⁹³. Phillip parle, lui aussi, d'un intérêt moindre de la part des élèves pour l'apprentissage des langues étrangères (hors anglais). L'ouverture vers les cultures francophones et être capable d'être soi-même acteur dans le monde francophone sont des aspects essentiels pour éveiller l'intérêt des élèves quand la technologie pourrait bientôt menacer la place de l'enseignant dans l'apprentissage de la langue française¹⁹⁴. Les trois enseignants parlent avec enthousiasme de la poursuite de leur métier mais évoquent lucidement des défis à prendre en compte qui concernent de nombreux enseignants, comme Gertrud, qui observe la facilité que recherchent beaucoup les élèves aujourd'hui et qui correspond mal à l'apprentissage d'une langue étrangère. Satu décrit le rôle spécial de l'enseignant de français aujourd'hui qui doit donner envie aux élèves de choisir sa matière et ensuite les motiver suffisamment pour qu'ils n'abandonnent pas le cours de français. Ce qui ne sera pas facilité, selon elle, par l'enseignement par distance qui devient une solution de plus en plus souvent envisagée pour répondre au manque d'enseignants formés et qui complique le rôle motivateur de l'enseignant puisque la relation avec les élèves est plus difficile à établir.¹⁹⁵ Satu termine en exprimant ce

¹⁹² Satu: De eleverna (som inte vill lära sig franska egentligen) är det jättesvårt att nå, tycker jag, att få dem motiverade. För de ser inget mål.

¹⁹³ Satu: För att få med dem så jobbar jag mycket med yttre motivation eftersom de inte har någon inre. ... Vi kan ha Duolingo till exempel, är någonting som brukar ... som de eleverna som inte har så mycket inre motivation brukar tycka om. För då ... ska man ... kan man hålla på en vecka så får de en chokladbit i slutet av veckan om de har gjort sina 50 minuter, ja. ... så kanske de får upp en egen inre motivation, tänker jag, om de fortsätter. Ja.

¹⁹⁴ Philipp: Franskan känns ju lite hotad ibland så där. Och över huvud taget intresset för språk är ju också dels svagare. [...] Aktuella saker tycker jag är något som är viktigt, att man kan ta upp aktuella händelser i Frankrike och ge bakgrunden till eleverna så att man kan förstå ett politiskt val eller Gula västarna eller något på rätt sätt, på ett franskt sätt. Det är motiverande för mig. Jag tror det mest motiverande, det är egentligen att jag känner att jag förbereder dem för att klara sig i Frankrike på en enklare språkresa eller så. Det tror jag är det nästan mest motiverande. [...] (Rollen som lärare) är ju lite hotat tillsammans med Google Translate som är en slags direkt konkurrent till vad jag gör och man känner att jag kan bli ersatt av Google Translate.

¹⁹⁵ Gertrud: Att allting ska vara så lätt. Man vill inte ha något motstånd som elev. För många unga kanske det inte hänger på att de har svårt att lära in, utan att motivation att faktiskt ... För språk kräver att man arbetar med det. Det är ingenting som bara ramlar ner på plats, om du inte är i målspråklandet hela tiden. Då är det ett annat sätt att komma i kontakt med det. Men det är mycket som tar emot i skolan i dag.

*sentiment paradoxal d'envie d'offrir un cours de haute qualité et l'espoir de tenir le coup à long terme*¹⁹⁶. Ces récits montrent la situation complexe de l'enseignant qui souhaite continuer à bien faire mais se sent déstabilisé par l'évolution du métier (comme le manque d'enseignants qui pousse à l'enseignement en-ligne par exemple) et/ou de la société (comme la nécessité de commencer par devoir donner envie d'apprendre aux élèves).

Un SME Fr « stimulé mais entravé » (Marie et Göran – profil 1)

Comme pour les deux autres approches de la perception du rôle du SME Fr chez les enseignants, Marie et Göran souhaitent fortement pouvoir enseigner le français à des élèves ayant envie d'apprendre et utiliser leurs connaissances. Ils ont été formés pour cela et la rencontre avec les élèves sur le terrain a rapidement demandé une adaptation importante de leur part afin de se mettre au niveau des élèves. En effet, Marie décrit une frustration quand elle a constaté que *les élèves qu'elle rencontrait n'étaient pas aussi motivés intrinsèquement* que ce qu'elle imaginait d'après sa propre expérience en classe en tant qu'élève et étudiante¹⁹⁷. Göran raconte comment, en sortant de l'université, une *envie de faire partager ses connaissances avec les élèves l'habitait mais qu'il lui avait fallu rapidement adapter ses cours et baisser le niveau prévu*¹⁹⁸. Göran explique qu'au moment où la Suède décide de rejoindre l'Union Européenne en 1995, *nombreux étaient ceux qui*

Satu: *Jag vet inte om det är så men jag tror att det är större vikt hos lärarna i dag att motivera sina elever än vad det var förut. För att nu så måste jag försöka ... Först måste jag försöka få elever till franskan och sen måste jag försöka hålla kvar dem i franskan. [...] Ja, jag tror att det (= fjärrundervisning) kommer att påverka motivationen hos eleverna, för att som jag sa, jag ... man får en kontakt med läraren. Och eftersom jag inte ofta har den här djupa kontakten, så när man har fjärrundervisning så blir det ännu längre ifrån. Så ibland känner inte eleverna att vi har någon kontakt över huvud taget och då bara slutar de att komma. Och då kan inte jag komma och säga till "kom nu på lektionen" för jag träffar dem inte, de har bara försvunnit.*

¹⁹⁶ Satu: *Jag försöker hela tiden att lära mig nya saker för att hänga med i vad eleverna tycker om och vad som motiverar dem. Jag lyssnar mycket på dem och hör vad som händer. [...] Det beror väl på hur mycket man orkar, tänker jag.*

¹⁹⁷ Marie: *Ja, det var frustrerande. Det var det. Jag hade nog förväntat mig att franskelever hade en högre inre motivation. Eftersom just den klassen jag själv gick i och de studierna jag själv har erfarenhet av, så är det ... har det varit människor med mycket inre driv. Så det var väldigt frustrerande.*

¹⁹⁸ Göran: *När jag började som språklärare då var man väldigt så här uppfyllt av universitetsstudierna och så där med grammatik och jag ska lära allting så där. Sen har ... jag kan säga så att det första jag insåg då ganska snart var att man var tvungen att sänka kraven på eleverna. Och sen insåg jag att jag var tvungen att sänka kraven ytterligare. Sen insåg jag att jag var tvungen att sänka kraven ytterligare...*

*pensaient que cela allait stimuler les besoins et l'envie d'apprendre plus de langues étrangères*¹⁹⁹. L'apprentissage d'une langue étrangère, autre que l'anglais, est alors devenue obligatoire à l'école. La situation a cependant évolué dans le sens inverse, selon Göran, puisque l'anglais a obtenu une place dominante dans la société suédoise et la motivation pour apprendre d'autres langues est devenue un problème. Cette situation influe quotidiennement sur le rôle motivationnel des enseignants puisque *de nombreux élèves, n'ayant aucun contact avec le monde francophone en dehors de la classe, ne voit pas de raison d'investir du temps et de l'énergie pour apprendre cette langue*²⁰⁰.

Marie associe cette situation vis-à-vis des langues à *un comportement produit-client où l'enseignant doit aujourd'hui s'adapter aux besoins et envies de chaque élève*.²⁰¹ Elle réfléchit également sur *les conséquences de l'exposition fréquente des enfants à une stimulation externe (souvent par les écrans) et de moins en moins à une stimulation de leur imagination, de leur créativité qui laisse l'apprentissage venir de l'intérieur*²⁰².

Le témoignage de Göran et Marie met en lumière le dilemme d'enseignants de français qui souhaitent pouvoir bien faire leur métier mais qui doivent prendre en compte une situation linguistique en Suède où l'anglais, parfois comparé à une langue seconde et où l'espagnol, langue majoritairement choisie par les élèves à

¹⁹⁹ Göran: *När vi skulle gå med i EU då, eller EG som det hette då, och då var det så att många trodde att okej, nu ska vi gå med i den europeiska gemenskapen, nu kommer behovet av att kunna B-språk, det vill säga franska, tyska, spanska, såna språk kommer att öka väldigt mycket därför att man trodde att vi gick in i en helt annan fas i svenska sambället. Och då satsade man mycket på B-språk. Tidigare hade B-språk varit ett tillvalsämne, och då kom man fram till att så kan vi inte ha det, därför att då kommer de elever som väljer B-språk ha en väldigt stor fördel. Och de som inte har B-språk kommer ha en väldigt stor nackdel. ... Sen gick utvecklingen i precis motsatt riktning, det vill säga att det blev engelskan som tog över helt och hållet, och därmed är ... det här motivation blir väldigt stort problem då.*

²⁰⁰ Göran: *Många elever till exempel på högstadiet kan resonera så här att "ja, min mamma och pappa kan ingen franska", och de har ingen nackdel av att inte kunna franska. Är det så att de hade kunnat franska så hade det inte heller varit någon riktigt stor fördel för dem. Så varför ska jag lägga ner en massa tid, kraft och energi på att lära mig franska som jag i stort sett inte har någon jättestor nytta av. Det är lite så. Och det gäller för B-språket överlag.*

²⁰¹ Marie: *Sambället ser ut som det gör. Det är kunder och de köper sin utbildning.*

²⁰² Marie: *När jag själv då lärde mig språk, så använde jag ju mycket fantasi. Och det var mycket emotion. [...] Och det var något som bildades inne i min kropp. Det var ingenting som jag såg. Utan det var bilder som skapades. Och jag tror ... alltså mycket ... framför allt då när barn sitter med såna här spel på smartphone och ... de stimuleras ju utifrån hela tiden. [...] Och många barn behöver så mycket utifrån nu. Det ska serveras liksom så.*

l'école, font de l'ombre (motivationnellement) au français. Même les maisons d'édition investissent moins dans le français selon Göran²⁰³. Pour lui, le français ne va pas disparaître mais risque de devenir une langue d'élite. Marie remarque que nous trompons les élèves en les laissant croire que l'on peut s'en sortir dans la vie sans travailler et faire des efforts²⁰⁴.

Tous les deux insistent cependant clairement sur la présence et l'importance d'élèves motivés qui veulent apprendre et qu'il ne faut pas abandonner mais leur donner le meilleur enseignement possible²⁰⁵. Ces deux récits soulignent un risque de résignation de la part des enseignants et de l'acceptation de ne plus pouvoir faire son métier de la façon dont les enseignants l'imaginaient en début de carrière, puisque l'enseignant doit aujourd'hui, selon les récits, s'adapter à un public plus hétérogène et accepter de travailler différemment si l'on souhaite continuer à enseigner le français. Marie a d'ailleurs fait le choix de ne pas enseigner le français quelque temps car elle avait le sentiment d'avoir fait trop de compromis et de ne plus être fière de son travail d'enseignante.

²⁰³ Göran: *Vi är ett tillstånd nu när engelskan har tagit över helt och hållet. Och sen är det just med franskan, det kan man läsa om i tidningarna, att framtidsutsikterna är lite dystra, för att engelskan håller på att ta över. Sen är det just med B-språken är det så att spanskan har blivit det dominerande. [...] Och även när man tittar på till exempel läromedelsförlagen, så när de har så här läromedelsutställningar så ibland kan man se att när det är B-språk så ... det kommer nya läromedel i spanska och tyska, men inte i franska. Så att tyvärr tror jag att den utvecklingen lite grann kommer fortsätta, men jag tror inte att ... franskan kommer inte att försvinna. Franskan kommer att finnas kvar, absolut lång tid framöver. Men det kommer att bli lite mer så här elitspråk på något sätt.*

²⁰⁴ Marie: *Det liksom ligger inte i tiden att jobba. Det ligger liksom i tiden att få det. Vi gamla oxar som liksom hugger i och ... vi är liksom ute. Nördarnas tid är inte i skolan liksom. Utan nördarnas tid är någon annanstans. Och jag tror att vi lju... vi lurar eleverna lite.*

²⁰⁵ Marie: *Ibland så har jag så otroligt duktiga elever, som alltså redan i åttan kan prata konjunktiv och ... alltså riktigt svåra grejer. Men de fattar ... och de ... det är liksom de som man bara vill uppmuntra och stimulera. "Fortsätt, fortsätt, fortsätt. Det här är jätteroligt. Och kulturen".*

Göran: *Men sen samtidigt så får man inte ge upp, för att det finns ... i varje klass så finns det vissa elever som är motiverade och vill lära sig och så där, och det är det man får ta fasta på på något sätt.*

4.4.3 Bilan : Les résultats les plus importants de l'étude

Les résultats qui forment le socle de la partie *discussion* sont présentés ici.

Question 1 : Comment les enseignants décrivent-ils leur SME Fr présent ?

- Le niveau du SME Fr est élevé au sein de l'échantillon ($M=3,87$, échelle de mesure entre 1 et 5).
- Les 294 enseignants de l'échantillon se perçoivent comme motivants et pensent également être perçus comme motivants par leurs élèves et collègues, même si leur assurance à ce sujet est moindre. Ils considèrent leurs collègues de langues comme étant également des enseignants motivants.
- Il y a une corrélation positive et significative entre le fait d'être conscient de l'importance du rôle motivateur et la perception d'être apte à motiver ses élèves ($r=.57^{**}$).

Question 2 : Dans quelle mesure les variables socio-biographiques proposées dans cette étude influent-elles sur le *soi motivateur* enseignant des participants ?

- Les variables socio-biographiques incluses dans l'étude influent dans l'ensemble faiblement sur la perception du SME Fr des enseignants de l'échantillon. Il existe donc d'autres variables qui jouent un rôle important quant à la perception du SME Fr des enseignants. Leur étude dépasse le cadre de cette étude.
- Les caractéristiques prises en compte dans le questionnaire qui sont liées à un SME Fr vigoureux au fil de la carrière (SME Fr *passé*, *présent* et projections *futures* et *idéales*) sont :
 - Être convaincu que son métier a du sens
 - Avoir eu des enseignants motivants durant sa scolarité
 - Avoir une langue maternelle autre que le suédois
 - Avoir été inspiré par ses propres enseignants dans son choix professionnel

- Avoir des contacts fréquents avec les cultures francophones
- Les variables qui ne semblent pas influencer sur le concept SME Fr (pris dans son ensemble) au fil de la carrière des enseignants de l'échantillon sont :
 - Le fait d'enseigner à *högstadiet* (élèves entre 13 et 16 ans) ou *gymnasium* (élèves entre 16 et 19 ans)
 - Le fait d'être un homme ou une femme
 - Le nombre d'années d'enseignement

Question 3 : Dans quelle mesure le *soi motivateur enseignant* connaît-il un dynamisme durant le parcours professionnel des enseignants ? Ce dynamisme permet-il d'identifier des profils différents au sein de l'échantillon ?

- Le niveau du SME Fr de l'échantillon est vigoureux et croissant au fil des « périodes temporelles » (échelle de mesure entre 1 et 5) : SME Fr passé (M=3,39), présent (M=3,87), futur (M=4,24) et vision idéale (M=4,46).
- L'analyse de cluster a révélé deux profils « miroir » de SME Fr au sein de l'échantillon : un profil relativement stable où le SME Fr *idéal* ne semble pas être très vigoureux et un autre profil, dont la vigueur du SME Fr est généralement moindre que le premier profil mais dont le SME Fr *idéal* est plus vigoureux que les autres SME Fr. Un enseignant qui commence sa carrière avec un niveau peu vigoureux de SME Fr semble conserver ce niveau au fil de sa carrière, une continuité qui s'observe également chez les enseignants qui démarrent leur carrière avec SME Fr vigoureux et semblent le conserver ensuite.
- Un troisième profil concernant un petit nombre d'enseignants (19 sur 294) dont l'analyse des réponses n'indiquait pas de développement commun ou une façon commune de percevoir son SME Fr mais plutôt des réponses très disparates comme si les items avaient été compris différemment, a été mis de côté.

- Peu d'enseignants (57 sur 288) sont *fortement* ou *totalemment d'accord* sur le fait d'avoir été formés, durant leur formation professionnelle, à stimuler l'envie d'apprendre des élèves de français.
- Une grande partie des enseignants a dû improviser ou résoudre les problèmes motivationnels instinctivement en début de carrière.
- Les personnes qui ont joué un rôle central dans le parcours motivationnel de l'enseignant en début de carrière sont les collègues enseignants dans l'école du premier poste, les enseignants eux-mêmes par leurs lectures, observations et discussions et les enseignants rencontrés lors de la scolarité qui sont utilisés comme référence.

Question 4 : Dans quelle mesure l'usage rapporté des stratégies motivationnelles peut être lié au SME Fr ?

- Il existe une relation relativement forte, positive et significative entre le construit « stratégies (n=11, $\alpha=.77$) et le SME Fr présent ($r=.57^{**}$). Les enseignants au SME Fr vigoureux semblent utiliser un nombre plus varié de stratégies motivationnelles avec leurs élèves.
- Lorsque les enseignants mentionnent librement les stratégies motivationnelles qu'ils utilisent en cours, ils évoquent tout d'abord l'adaptation aux besoins et intérêts des élèves, la construction d'un lien entre les contenus des cours et le monde extérieur et l'utilisation d'un matériel authentique.
- Les caractéristiques qui semblent influencer sur l'utilisation par l'enseignant d'un nombre varié de stratégies est le fait de penser que son travail a du sens ($r=.24^{**}$), d'avoir eu des enseignants motivants durant sa scolarité ($r_s=.21^{**}$), d'avoir un contact régulier avec les cultures francophones ($r_s=.19^{**}$) et d'avoir une langue première autre que le suédois ($r_s=.13^*$). Ces variables influent cependant faiblement sur l'utilisation autodéclarée des stratégies motivationnelles. Il reste d'autres variables influentes à identifier mais cela est hors du cadre de cette deuxième étude.

4.5 Discussion et limites de l'étude

4.5.1 Discussion

Cette partie va permettre, après un rappel des objectifs et des questions de recherche de l'étude, de les confronter aux résultats obtenus. Les résultats seront mis en relation avec ceux des autres études présentées antérieurement, ce qui nourrira la discussion sur la qualité et la validité des résultats ainsi que les biais possibles de l'étude.

L'objectif premier de la deuxième étude de la thèse était d'étudier le lien qui unit la pensée enseignante et l'agir professoral concernant le rôle motivateur de l'enseignant en tenant compte des expériences motivationnelles passées et présentes mais également des projections futures et idéales des enseignants. Pour atteindre cet objectif, un nouveau concept, le *Soi Motivateur Enseignant* (SME), a été proposé et étudié de façon empirique. Son apport et ses limites vont être discutés ici.

Le concept de SME Fr

Le concept de soi, souvent défini comme la perception qu'une personne a d'elle-même (Byrne, 1984 ; 429), a été choisi comme cadre théorique de l'étude. Ce concept, qui fonctionne comme une carte que l'enseignant consulte pour comprendre sa façon de penser et d'agir, est hiérarchique, multidimensionnel, contextuel et dynamique (Zlatkovic et al., 2012), ce qui rend son étude complexe. Le soi enseignant englobe de nombreux sois, chacun lié à un aspect particulier du métier d'enseignant. Travailler avec ce concept psychologique a permis d'isoler un de ces aspects, celui de l'enseignant motivateur, et de l'analyser. L'importance de la motivation pour l'apprentissage du français semble être très présente dans la pensée enseignante de l'échantillon et n'est remise en question par aucune des réponses des enseignants. Aucun des commentaires rédigés librement par les enseignants dans le questionnaire ne remet en question le fait qu'il existerait dans chaque soi enseignant un rôle motivateur. Cela pourrait sous-entendre que la grande majorité des enseignants de l'étude perçoive le rôle motivateur comme faisant partie de leur soi enseignant. Quelques enseignants – une minorité au sein

de l'échantillon - soulignent le fait que ce rôle est devenu de plus en plus imposant et dominant, jusqu'à parfois empiéter sur le rôle « enseignant ».

Là où le concept de SME Fr ouvre de nouvelles possibilités d'analyse intéressantes concerne les éléments variés et individuels qui forment et structurent le SME Fr, c'est-à-dire les croyances, expériences, perceptions, connaissances, etc. des enseignants. C'est effectivement l'analyse de ces éléments fondateurs décrits par les enseignants de l'étude qui permettent de mieux comprendre à quel point *la dimension cognitive non observable de l'enseignement* (Borg, 2003) influe sur l'agir professoral rapporté de l'échantillon. Si, comme le racontent certains enseignants, il existe une différence trop profonde entre les représentations que se sont forgées les enseignants de leur soi enseignant au fil du temps et leur perception de la réalité, alors l'envie de faire des efforts pour être ou devenir cet enseignant souhaité diminue ou peut même disparaître. Cela confirme les résultats de Kubanyiova (2009) qui ajoute cependant que si le soi futur ou souhaité de l'enseignant correspond aux nouvelles compétences ou expériences acquises, alors l'écart n'est plus un frein mais plutôt une force motivatrice. Un effet qui est, il est vrai, présent dans les récits de certains enseignants qui, grâce à leur environnement intellectuel ou collégial, semblent ne pas se formaliser des difficultés d'être un enseignant motivateur et accueillent les challenges avec enthousiasme. La possibilité, grâce à la structure du SME Fr, de creuser et mieux percevoir l'héritage du passé, du présent, de ce que l'on pense être à l'avenir et de ce que l'on aimerait être, a apporté de nombreux éléments de réponse aux questions de recherche.

Il ne faut cependant pas ignorer le fait que de nombreux aspects de ce concept sont utilisés dans cette étude de façon exploratoire, ce qui implique certaines limites. Les outils utilisés pourraient, par exemple, être retravaillés pour devenir plus puissants et plus précis. Si les items du questionnaire se concentraient sur des parties précises de SME Fr en utilisant les données récoltées ici pour ne garder que les items qui semblent être les plus pertinents et en ajouter certains qui couvriraient le même aspect, les mesures obtenues seraient certainement encore plus précises et permettraient peut-être d'obtenir des réponses encore plus nuancées que celles analysées dans cette étude. L'utilisation du SME Fr, si perfectible soit-elle, a cependant permis d'obtenir des résultats intéressants qui sont discutés en suivant la structure des questions de recherche de l'étude.

Les questions de recherche qui ont guidé l'étude ont été :

Comment les professeurs de français décrivent-ils leur *soi motivateur* enseignant (SME) *présent* ?

Dans quelle mesure certaines variables socio-biographiques influent-elles sur le *soi motivateur enseignant* des participants à cette étude ?

Dans quelle mesure le *soi motivateur enseignant* connaît-il un dynamisme durant le parcours professionnel des enseignants ? Ce dynamisme permet-il d'identifier des profils différents au sein de l'échantillon ?

Dans quelle mesure l'usage (rapporté) des stratégies motivationnelles peut être lié au SME Fr ?

Le soi motivateur enseignant présent de l'échantillon et l'influence de variables socio-biographiques

Au niveau du groupe, le SME Fr *présent* des enseignants de l'étude est vigoureux et dynamique ($M=3,87$; échelle entre 1 et 5). Ces enseignants décrivent un rôle motivateur omniprésent dans leur quotidien, complexe, dynamique et chronophage. Ils décrivent le désir de stimuler chez les élèves une motivation autonome, au centre de la théorie de l'autodétermination, en essayant de rendre l'apprenant maître de son apprentissage (les enseignants parlent d'adaptation aux envies et besoins des élèves), en tissant des liens sociaux avec les élèves et en travaillant explicitement pour que les élèves se sentent bien dans la classe afin de rendre l'utilisation de la langue plus facile. Ils tentent également de lier le contenu du cours aux intérêts des élèves, ce qui, selon la théorie des sois, permet à l'apprenant de créer un lien plus fort avec la matière et peut avoir un effet motivateur (Dörnyei & Ushioda, 2009). Ces efforts décrits par les enseignants indiquent une volonté de prendre en compte la motivation des élèves dans la planification des cours de français, ce qui selon Guilloteaux et Dörnyei (2008) corrèle positivement avec le niveau de motivation des élèves, lui-même reconnu comme étant l'un des facteurs influençant la rapidité et le niveau de réussite de l'apprenant d'une langue étrangère (Dörnyei, 1998, p. 117). Il est cependant important de rappeler que les enseignants qui ont répondu au questionnaire l'ont fait volontairement et que, de ce fait, le risque qu'ils soient des enseignants plus motivés et enthousiastes que la moyenne ne peut être exclu. On ne peut cependant

pas totalement réfuter la possibilité que les enseignants de langues étrangères, de par la situation du français en Suède décrite plus tôt dans le texte, ont une conscience vive du besoin de motiver des élèves qui, sinon, pourraient décider d'arrêter leur apprentissage du français. Le fait que plusieurs communes (comme Kristianstad en 2018 et Hässleholm en 2019) fassent le choix de ne plus proposer le français dans les écoles ou bien de proposer des cours de langues en-ligne (*fjärrundervisning*) pour compenser le coût de petits groupes d'élèves qui choisissent le français, pourrait, consciemment ou inconsciemment, influencer sur l'état psychologique et l'agir professoral des enseignants. Une étude qui comparerait l'état d'esprit d'enseignants de français dans les communes menacées d'abandon du français et d'autres non menacées permettrait d'apporter une réponse plus précise.

Le fait que 78% de 266 enseignants se perçoivent comme des enseignants qui réussissent, au moment de l'étude, à motiver leurs élèves et pensent que leurs élèves et leurs collègues ont la même perception (même si les résultats sont un peu moins élevés) reflète les résultats de l'enquête TALIS de l'OCDE (OECD, 2018) qui, comme cela a déjà été évoqué, indiquent qu'environ 60% du personnel enseignant suédois (toutes matières confondues) estiment parvenir à motiver les élèves en manque de motivation. Le pourcentage moyen de l'OCDE est de 67%. L'aspect volontaire de la participation à notre étude pourrait être une explication plausible à l'écart entre les deux résultats.

L'examen des variables socio-biographiques qui influent, ou pas, sur la vigueur du SME Fr a permis d'obtenir une image plus nuancée de la relation entre l'enseignant et le SME Fr *présent*. Le fait d'avoir choisi d'enseigner dans des classes de français où les élèves sont plus jeunes ou plus âgés, ce qui en Suède correspond aujourd'hui à deux formations différentes, n'a pas d'impact significatif sur le niveau de SME Fr des enseignants de cette étude. Il aurait été possible de croire que le fait d'enseigner au niveau où le cours de langue étrangère est quasi-obligatoire pour les élèves pourrait impliquer de la part des futurs enseignants une conscience plus forte du besoin de motiver qu'auprès des élèves plus âgés qui souvent choisissent un programme sans L3 si jamais ils ne souhaitent pas poursuivre l'apprentissage de cette langue. C'est cependant un aspect qui est très peu présent dans les études connues, ce qui donne une certaine valeur à ce résultat mais rend difficile sa discussion. Le fait que l'enseignant soit un homme ou une femme n'a pas non plus d'effet significatif sur le SME Fr présent des enseignants

de cette étude. Le sexe des participants est une variable souvent prise en compte dans les études. Certaines études sur la pensée enseignante ne constatent aucune différence significative (comme celle de Dewaele, Gkonou et Mercer, 2018) alors que d'autres en constatent (Dewaele & Mercer, 2018). Ces résultats divergents montrent qu'il faut rester prudent et poursuivre d'autres études sur ce sujet pertinent dans un contexte suédois où le sexe féminin représentait 85,3% des enseignants de français pendant l'année scolaire 2018-2019 (*Skolverket*). Concernant notre étude, la répartition entre hommes et femmes parmi les participants s'aligne fortement sur les chiffres nationaux puisque 93% de l'échantillon est composé de femmes. Cette dominance du sexe féminin dans le corps enseignant rend cependant l'utilisation de la variable *sexe* des enseignants difficile. Les données de cette étude sur le SME Fr ne montrent pas de différences importantes liées au sexe des enseignants mais une étude dont les participants représenteraient de façon égale les deux sexes permettrait d'obtenir des résultats plus solides.

Dans le modèle de SME Fr, deux variables, en combinaison, qui contribuent positivement et significativement au SME Fr *présent* des enseignants de l'étude sont le fait d'*avoir eu des enseignants motivants durant leur scolarité* et *considérer que son métier a du sens*. Le lien corrélatif qui unit le vécu motivationnel des enseignants (enfance, formation et premières années) et leurs pratiques de classe actuelle liée à la motivation est confirmé dans cette étude. Le fait que les croyances de l'enseignant se forment dès les premiers contacts avec le processus apprentissage-enseignement a déjà été souligné par Gürsoy (2013). Watt et ses collègues (2012) évoquent également le fait que de nombreux souvenirs positifs de la scolarité des enseignants internationaux qui ont participé à leur étude les accompagnent dans leur façon d'être enseignant. La corrélation forte et significativement positive entre le fait d'avoir eu des enseignants motivants durant sa scolarité et le niveau de vigueur du SME Fr présent est un résultat important à un moment où le recrutement de nouveaux enseignants en français est difficile et où la Suède est confrontée à de nombreux départs en retraite. Dörnyei évoque souvent l'aspect contagieux de la motivation mais peu d'études examinent le lien direct entre le souvenir d'avoir observé un comportement motivateur en tant qu'élève et un niveau vigoureux de SME Fr des années plus tard. Nos résultats indiquent que seuls 20% des 288 enseignants sont fortement ou totalement d'accord avec l'affirmation *Lors de ma formation pour devenir enseignant de français, j'ai appris à motiver mes élèves*. Cela peut signifier que de nombreux enseignants

n'ont pas été informés durant leur formation de l'effet de « contagion » positive que semble créer, d'après nos données, le fait d'avoir un enseignant motivant sur de futurs enseignants. La littérature évoque le filtre que représente le passé (Mansfield et Volet, 2010 ; Peterson, 2011) et son influence sur l'agir professoral. Les chercheuses soulignent que des croyances issues d'expériences pédagogiques passées et fortement ancrées peuvent freiner, voire enfreindre le développement professionnel de l'enseignant. Il est donc important de parler du rôle motivationnel en formation, d'informer les étudiants du rôle modèle qu'ils peuvent représenter pour leurs élèves et leur donner des clés concrètes pour parvenir à motiver une classe hétérogène motivationnellement. On peut donc supposer que les connaissances sur les compétences motivationnelles, acquises au plus tard durant la formation, auxquelles vont s'ajouter des réflexions issues des situations concrètes rencontrées sur le terrain et des discussions avec des enseignants, pourront permettre à l'enseignant de commencer sa carrière mieux préparé à accepter et gérer les différences motivationnelles au sein du groupe d'élèves (Kubanyiova, 2009).

Une autre variable significative pour la vigueur du SME Fr est la conviction que son métier a du sens. De nombreux chercheurs ont évoqué l'importance des motivations altruistes dans le choix d'une carrière enseignante (Berger & D'Ascoli, 2011, Jungert et al. (2014)). Nos résultats semblent faire écho à l'étude de Périer (2004), déjà citée. Celle-ci démontre que les enseignants qui se disent satisfaits de leur choix de carrière car elle correspond à l'image initiale qu'ils en avaient et qui décrivent avoir un rapport positif aux élèves sont les enseignants qui ont choisi le métier *par vocation* (33% de l'échantillon avec une surreprésentation des enseignants en langues, mathématiques et sport) et *pour éduquer* (8%). Les enseignants qui ont choisi ce métier *pour la discipline enseignée* (18%) ou *pour des motifs extrinsèques* (41%) témoignent d'une satisfaction moindre ou décrivent travailler avec des élèves *peu intéressés, passifs, indisciplinés* (Périer, 2004, p.84). Dans un pays comme la Suède où le recrutement de futurs enseignants est difficile, il serait peut-être avantageux de mettre en valeur dans les informations pour les futurs enseignants ou dans les campagnes pour convaincre de choisir l'enseignement comme carrière, les aspects vocationnels et altruistes qui attirent le profil de futurs enseignants qui se plaisent le plus dans ce rôle et sont ceux qui restent le plus longtemps dans la profession (Jungert et al., 2014).

Le dynamisme du SME Fr et les profils des enseignants de l'échantillon

L'image générale du SME Fr de l'échantillon (N=294) est un soi vigoureux qui croît au fur et à mesure des axes temporels : le niveau du SME Fr passé étant le plus faible et SME Fr idéal le plus élevé. Cela confirme le constat de Kagan (1992) qui décrit la difficulté de nombreux enseignants débutants à adapter leurs représentations aux besoins des élèves. Durant les entretiens, les enseignants décrivent une période souvent difficile en début de carrière due à des croyances différentes de la réalité. Il est cependant important de rappeler que la moyenne du SME Fr *passé* (M=3,39) est élevée et indique une conscience du rôle motivateur importante au sein de l'échantillon.

L'étude, en plus de permettre d'observer le SME Fr de l'échantillon entier a également rendu possible l'analyse de profils au sein de cet échantillon. La découverte de deux profils de SME Fr des enseignants de l'étude est un résultat important de l'étude. Ces deux profils miroir (l'un ascendant, l'autre descendant) mettent en avant le rôle différent du SME Fr *idéal*. Selon la théorie *self-discrepancy* de Higgins, un écart trop grand entre la perception de la réalité et la réalité souhaitée provoque chez l'humain une souffrance. En travaillant sur le système motivationnel de soi, Dörnyei choisit l'interprétation inverse et affirme que si l'écart entre la perception de la réalité et la réalité souhaitée est limité, cela stimule la motivation d'agir pour que la réalité souhaitée soit atteinte. L'effet miroir des deux profils (ascendant mais avec un SME Fr idéal modeste et descendant mais avec un SME Fr relativement vif) pourrait être expliqué, si l'on suit ces deux chercheurs, par l'explication suivante : les enseignants qui appartiennent au profil ascendant n'ont pas vraiment de besoin d'un SME Fr idéal fort et motivateur puisqu'ils semblent satisfaits de leurs rôle motivateur et de l'image que semblent avoir d'eux leurs élèves et leurs collègues, contrairement au profil descendant qui, peut-être un peu déçus ou frustrés de ne pas être les enseignants motivateurs souhaités, trouve un élan motivateur dans la vision de celui ou celle que l'on pourrait et aimerait être ou devenir.

Le risque, si les conditions nécessaires à l'enseignant pour pouvoir motiver ne sont pas réunies, est que l'écart entre la perception de l'enseignant motivateur que l'on pense être et celui que l'on aimerait être croît et entraîne une démotivation chez l'enseignant. Parmi les facteurs cadre qui jouent un rôle dans l'acquisition de nouvelles connaissances motivationnelles ou inspirent l'utilisation de nouvelles

stratégies, les collègues sont importants. Ils sont d'ailleurs cités, dans cette étude, comme première ressource concernant la source de l'évolution des pratiques motivationnelles. Ceci est à mettre en relation avec les résultats de Granfeldt, Sayehli et Ågren (2019) qui indiquent que de nombreux enseignants de français en Suède sont souvent seuls à enseigner le français dans leur école, ce qui, selon les récits des enseignants durant les entretiens de cette étude, complique le partage de savoirs ou de ressources pédagogiques.

Trois facteurs principaux semblent inquiéter les enseignants de l'étude : un métier qui perd de son attrait aux yeux de la société auquel il faut s'adapter continuellement, des élèves qui s'attendent à un enseignement individualisé et un soutien sans faille et des facteurs cadre (budget, emploi du temps, regroupement de niveaux variés dans la même classe, etc.) qui influent sur leur quotidien. Les difficultés et changements rencontrés ne semblent pourtant pas être vécus par les enseignants qui ont répondu au questionnaire comme un empêchement au développement de leur SME Fr. La moyenne des construits est de plus en plus forte entre le SME Fr *passé, présent, futur* et *idéal*. Le SME Fr futur témoigne du désir des 294 enseignants de pouvoir continuer à motiver de mieux en mieux leurs élèves dans l'avenir et le niveau élevé du SME Fr idéal de l'échantillon soutient l'idée que les enseignants considèrent comme étant de leur responsabilité de stimuler l'envie d'apprendre des élèves.

Les entretiens ont cependant permis d'affiner l'image du SME Fr et d'obtenir des informations plus précises sur l'interrelation qui existe entre les différents construits du SME Fr. S'il ressort que les dix enseignants ont une envie très forte de continuer à motiver leurs élèves, ils sont également sensibles aux défis rencontrés aujourd'hui et ressentent ces défis différemment. Les enseignants décrivent des changements qui ont lieu à des niveaux différents de la société et qui sont plus ou moins contrôlables par les enseignants, ce qui crée chez certains des réactions de frustration, voire de mécontentement. L'analyse des entretiens a permis de discerner trois dynamiques de SME Fr parmi les enseignants. Le fait que des dynamiques de SME Fr se côtoient parmi les enseignants est totalement normal puisque le soi enseignant, et donc le *soi motivateur*, est fait de conceptions diverses, plus ou moins centrales et donc plus ou moins influentes sur notre comportement (Markus & Wurf, 1987). Les trois dynamiques mises à jour lors de l'analyse des entretiens montrent comment le quotidien de l'enseignant est vécu différemment et mène à des visions de l'avenir différentes, ce qui peut avoir des

conséquences sur leurs comportements. Les enseignants de la première dynamique constatent, comme la majorité des enseignants qui ont participé aux entretiens, des changements, des besoins d'adaptation, volontaires ou non, au sein de leur profession. Ce qui diffère, c'est l'effet de ces perceptions. Pour les enseignants de la première dynamique, ces changements ne semblent pas constituer une menace. Ils en parlent plutôt comme des défis pédagogiques à relever. Les enseignants de la deuxième dynamique expriment une inquiétude plus forte face au constat qu'il est difficile de motiver les élèves. Ils ont le sentiment de ne pas forcément pouvoir être l'enseignant motivateur qu'ils souhaiteraient être. Ils essaient différentes méthodes et n'abandonnent pas mais ils se sentent parfois un peu désabusés. Les enseignants de la troisième dynamique semblent, eux, comme l'explique Higgins, être plus ouvertement dérangés de l'écart qui existe entre l'enseignant qu'ils perçoivent être et l'enseignant qu'ils aimeraient être. Les représentations et croyances liées au soi enseignant collectées durant leur enfance et leur formation sont évoquées durant l'entretien. Elles semblent susciter une perception différente des possibilités d'exercer leur profession en accord avec leur soi enseignant et d'être l'enseignant motivateur qu'ils souhaiteraient être. Les enseignants sont, comme le dit Borg (2006), des acteurs-penseurs qui font des choix en fonction de leurs croyances, de leurs pensée et connaissances. La pensée enseignante est dynamique et individuelle et les enseignants de l'entretien ne réagissent pas de la même façon à l'évolution de leur rôle auprès des élèves. D'autres études à plus grande échelle sont nécessaires pour mieux comprendre l'impact de ces changements sur la psychologie de l'enseignant et les conséquences sur l'agir professoral des enseignants de langues étrangères en Suède. Il serait, par exemple, intéressant de suivre une équipe d'enseignants se trouvant au milieu d'un changement professionnel affectant leur quotidien d'enseignant de français (comme l'introduction de l'obligation d'apprendre une L3). Les différentes dynamiques qui se mettent en place et les raisons qui font que les perceptions et réactions sont différentes seraient alors analysées.

Les caractéristiques chez les enseignants de l'étude qui semblent être liées à un SME Fr vigoureux au cours de la carrière (*SME Fr passé, présent, futur et idéal*) sont le fait *d'être convaincu que son métier a du sens, d'avoir eu des enseignants motivants durant sa scolarité* et *d'avoir une langue première autre que le suédois*. Il est, comme nous l'avons souligné, facilement compréhensible que le SME Fr d'un enseignant, qui aurait construit son soi enseignant en référence à un enseignant (ou plusieurs) qu'il ou elle a admiré, soit régulièrement et positivement stimulé

par ses souvenirs. L'importance des raisons pour lesquelles les enseignants choisissent cette profession et le sens qu'ils lui donnent a déjà été évoqué mais le rôle de la langue première mérite d'être discuté davantage. Les résultats basés sur les 294 réponses au questionnaire font état d'une vigueur plus importante du SME Fr chez les enseignants non suédophones de naissance. Pour être encore plus précis, les résultats montrent que la vigueur du SME Fr croît entre les enseignants qui ont la langue suédoise, ceux qui ont la langue française et ceux qui ont une autre langue que le suédois et le français comme langue première. L'effet d'être enseignants natifs et non-natifs d'une langue étrangère a été étudié en s'intéressant aux implications linguistiques et pédagogiques de cette différence de L1. Cependant peu d'études, à ma connaissance, ont analysé l'effet psychologique, sur l'enseignant et sa façon d'enseigner, d'avoir comme L1 la même langue que la majorité des élèves, la langue cible enseignée ou bien une autre langue. Cet aspect de l'identité de l'enseignant, dans une société de plus en plus globalisée, gagnerait à être plus étudié. Petric (2009, p. 135) est d'avis qu'il y a quelque chose d'un peu paradoxal chez les enseignants de langues étrangères qui choisissent d'enseigner une langue étrangère sans bénéficier ni de l'avantage de partager la même L1 que la majorité des élèves, ni celui d'avoir la langue enseignée comme L1. Son étude montre que les enseignants qui sont dans cette situation ont formé leur soi enseignant en mettant en avant les aspects du soi et de l'agir professoral qui sont acceptés par les élèves du pays où ils enseignent et qui sont utiles pédagogiquement. Ils portent souvent en eux, selon Petric, une expérience culturelle riche ; leur classe devenant alors un endroit où l'interculturel tient un rôle important. Elle souligne cependant un besoin de données supplémentaires afin de mieux comprendre ce qu'elle appelle ces « enseignants migrants » qui se distinguent des autres enseignants en langues par certains aspects mais ont également beaucoup de points communs avec eux (Petric, 2009, p. 149). Parmi les enseignants qui ont participé aux entretiens de la deuxième étude, un participant a grandi avec le français et le suédois comme langues premières et deux avec le français et d'autres langues. C'est trop peu pour pouvoir tirer des conclusions de leurs récits individuels. Il est cependant indéniable que cette origine multi-linguiste et -culturelle et les sentiments qu'elle procure sont présents dans leurs récits. Les études sur le lien entre les émotions (anxiété, bien-être, etc.) et l'apprentissage d'une langue étrangère sont nombreuses (Dewaele, 2011 ; Oxford, 2015) et sont, depuis peu, complétées par des études sur le lien entre les émotions et l'enseignement des langues (Gkonou, Dewaele et King, 2019). Une

étude qui examinerait le lien entre sentiments, L1 et SME Fr serait pertinente pour compléter les données de cette étude.

Le lien entre les stratégies motivationnelles rapportées comme étant utilisées en classe et le SME Fr des enseignants

La corrélation forte et significativement positive entre la vigueur du concept SME Fr *présent* et la variété de stratégies utilisées par l'enseignant est un des résultats marquants de l'étude. Une explication à cette corrélation pourrait être que les enseignants, qui ont une conscience forte de leur rôle motivateur mais également le sentiment de parvenir à motiver leurs élèves, sont également des enseignants qui, par conscience professionnelle ou par le biais de leur formation, ont acquis des connaissances sur les stratégies motivationnelles. Ils parviennent alors à faire des choix judicieux adaptés aux besoins des élèves, ce qui renforce leur ressenti de parvenir à stimuler l'envie d'apprendre des élèves et leur envie de développer leur rôle motivateur.

Les stratégies motivationnelles choisies par les enseignants comme étant efficaces témoignent également de cette évolution vers une individualisation dont parlent Carlgren et ses collègues (2006). En effet, *l'adaptation de l'enseignant aux besoins et intérêts de ses élèves*, le fait de leur *proposer une variété importante d'activités durant le cours*, *prendre le temps de connaître et communiquer avec ses élèves* sont les stratégies privilégiées par les enseignants de l'étude. Si l'on compare ces stratégies avec les caractéristiques qui, selon ces mêmes enseignants, désignaient un bon enseignant en langues étrangères lors de leur scolarité, on se rend compte, au travers des trois caractéristiques les plus souvent choisies (*bien maîtriser sa matière, expliquer le fonctionnement de la langue française clairement, parler des cultures francophones et créer une bonne ambiance*), que le focus s'est déplacé de la classe et son apprentissage vers l'élève et son apprentissage. D'ailleurs, sur les dix caractéristiques proposées aux enseignants dans le questionnaire concernant « le bon enseignant en langues étrangères du passé », *prendre du temps pour ses élèves* arrive en 7^{ème} position et *intégrer à ses cours les intérêts des élèves* en 10^{ème} position. Les pratiques de classe semblent avoir suivi les évolutions de la société.

L'influence significative constatée de *la langue première des enseignants* sur le nombre des stratégies utilisées en classe, ainsi que *le fait de trouver un sens à son métier d'enseignant* et *d'avoir eu des enseignants motivants durant sa scolarité* sont

des domaines de recherche encore assez peu développés. Si le lien entre la L1 et l'utilisation de stratégies motivationnelles variées est difficile à cerner et demande plus de données, on peut plus facilement comprendre le lien entre trouver du sens à son métier et la mise en œuvre de stratégies qui vont permettre de stimuler l'apprentissage d'un plus grand nombre d'élèves. De même qu'un élève qui aurait observé des enseignants faire des efforts pédagogiques pour le/la motiver lors de sa scolarité aurait une base pour lui-même/elle-même s'engager dans la même voie pédagogique motivationnelle en tant qu'enseignant. Mais là aussi, il faudrait qu'une étude inclut ces variables auprès d'un nombre plus important d'enseignants suédois pour permettre une analyse plus nuancée.

Le concept du SME Fr a-t-il permis de mieux comprendre la construction et l'évolution du rôle motivateur des enseignants au fil de leur parcours professionnel ?

Un des buts de l'utilisation du concept de SME Fr était d'obtenir une compréhension plus précise de l'évolution de la perception, chez l'enseignant de français, de son rôle motivateur en classe. L'utilisation, comme notion de base, du *concept de soi*, c'est-à-dire la perception qu'une personne a d'elle-même, en se concentrant uniquement sur la place du rôle motivateur dans le *soi enseignant* des personnes qui ont participé à l'étude, a été un choix pertinent. Le concept de soi, de par sa multidimensionalité, son dynamisme et son influence sur nos actes (Markus & Wurf, 1987) correspondait aux buts de l'étude. De plus, la possibilité qu'offre le *concept de sois possibles* (Markus & Nurius, 1986) de pouvoir être étudié à des périodes temporelles différentes mais également de prendre en compte le rôle stimulant du *soi idéal* était central pour observer de quelle façon les expériences et les croyances personnelles accumulées à tout moment du parcours de l'enseignant peuvent interagir et influencer sur l'enseignement.

Cette étude est, à ma connaissance, la première à utiliser le concept de *soi motivateur de l'enseignant*. Les données récoltées au fil de cette étude offrent une vue d'ensemble de la place qu'accordent les enseignants de français à leur rôle motivateur auprès de leurs élèves suédois. Ce premier regard était nécessaire et indispensable comme base si l'on souhaite mieux comprendre les processus motivationnels au sein de la pensée enseignante et ses effets sur l'agir professoral. Il est difficile de nuancer et d'approfondir un domaine de recherche si aucune description générale de la situation n'a été réalisée. Cependant, l'aspect exploratoire de cette étude implique des limites et il est évident que d'autres études

sont maintenant nécessaires pour préciser et utiliser ultérieurement ce concept. Les construits SME Fr *passé*, *présent*, *futur* et *idéal* permettent d'examiner les différents aspects temporels liés à l'évolution du SME Fr. Le nombre d'items dans chaque construit diffère, ce qui affaiblit la validité des construits. Une étude ultérieure devrait répartir les items d'un questionnaire (ou autre outil de mesure) de façon plus équilibrée. Les construits ont cependant joué un rôle central dans cette étude et permis d'étudier la dynamique entre les croyances acquises à différents moments. Les construits *passé* et *présent* sont les plus stables. Ils correspondent également, pour les répondants, à des réalités plus faciles à décrire. Les deux profils montrent le rôle différent que peut jouer le SME Fr idéal pour les enseignants. Les items sur le SME Fr futur et idéal pourraient être encore plus systématiques afin que les répondants reconnaissent une façon de penser. Ils sont, d'après Dörnyei et Higgins, un axe important du processus motivationnel et doivent être conservés.

Faire le choix d'une étude mixte, où les données quantitatives ont été complétées par des données qualitatives, est un facteur qui a augmenté la validité de l'étude. Ces données ont pu jouer un rôle vérificateur les unes envers les autres et vérifier que les tendances présentes dans le questionnaire ne différaient pas de celles dans les entretiens. Une étude plus importante aurait gagné à ajouter des observations de classe au design de l'étude. En effet, de nombreuses données, comme pour toute étude basée sur un questionnaire ou un entretien, expriment le ressenti des enseignants. Il aurait été enrichissant de pouvoir ajouter à ce regard et cette compréhension du SME Fr une perspective encore plus directe du quotidien en la liant à la pensée enseignante.

Après cette étude introductrice au concept de SME Fr, il serait intéressant de confronter le concept à d'autres contextes. On peut imaginer, par exemple, un élargissement de l'échantillon : le SME est-il le même chez les enseignants de français en Suède que chez les enseignants d'espagnol ou d'allemand ? De quelle façon le SME diffère-t-il entre des enseignants qui travaillent dans des pays aux systèmes scolaires très différents ? Le concept de SME pourrait également être utilisé au sein d'études interdisciplinaires : les défis motivationnels dont parlent dans cette étude les enseignants de français sont-ils présents dans les représentations motivationnelles des enseignants de mathématiques, de sport ou d'anglais ? Une fois validé par d'autres études, le concept de SME peut être un

concept pertinent dans la recherche encore naissante sur le rôle motivateur de l'enseignant et surtout sur ses liens avec les performances des apprenants.

Un aspect finalement qui n'a pu être testé dans le cadre de cette étude mais qui semble être une continuation évidente et logique du projet si l'on souhaite mettre en valeur le potentiel pédagogique du SME Fr, est l'intégration du concept dans une étude d'intervention et d'examiner s'il est possible de modifier et faire évoluer le niveau de SME Fr. Les données décrivent deux profils qui ne se rejoignent pas. Une étude d'intervention pourrait explorer les possibilités de stimuler l'évolution du niveau de SME Fr afin que certains enseignants du profil descendant rejoignent progressivement le profil ascendant (des ateliers encadrés par exemple où les enseignants pourraient réfléchir ensemble sur leur rôle motivateur, ses défis et ses évolutions possibles, discuter des études puis tester différents changements/méthodes et en évaluer l'effet).

La première étude a démontré que l'intervention au travers des activités semblait avoir amorcé un processus positif puisque de nombreux élèves ont découvert et réfléchi pour la première fois au lien qui liait le *soi idéal* à leur projet de vie et exprimé une envie plus grande de poursuivre leur apprentissage. En serait-il de même dans une intervention où il serait demandé aux enseignants de réfléchir à leur bagage SME Fr et de le mettre en relation avec leur SME idéal ? « Motivation » vient du mot « motif » qui est proche sémantiquement du verbe « mouvoir ». Motiver quelqu'un, c'est lui permettre de se mettre en route vers un but bien précis. Que ce soit pour stimuler le *soi idéal* ou bien développer le SME Fr, le concept de motivation est basé sur les représentations variées que nous avons de nous-mêmes. C'est en étant conscient de ses représentations, en les remettant régulièrement en question et en les confrontant les unes aux autres qu'il sera plus aisé de s'engager dans un agir motivationnel.

4.5.2 Limites de l'étude

Le concept central de l'étude, le SME Fr, est utilisé, à ma connaissance, pour la première fois dans une étude et nécessite d'être validé dans d'autres études qui pourraient concerner des contextes et des populations différentes.

Les données de cette étude ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire et d'entretiens semi-directifs. L'utilisation de ces outils nécessite l'engagement

volontaire des participants. On ne peut donc exclure le fait que les enseignants qui ont accepté de participer à l'étude peuvent être plus sensibles au sujet de l'étude que la moyenne des enseignants de français, ce qui pourrait avoir une influence sur les réponses recueillies. Cette limite concerne cependant toutes les études qui utilisent ces mêmes outils. Le choix des outils de mesure implique toujours certains inconvénients mais également des avantages. Ceux-ci ont permis d'abord d'atteindre un nombre important d'enseignants à l'aide du questionnaire pour ensuite pouvoir comprendre plus profondément les mécanismes du SME Fr grâce aux entretiens individuels.

L'analyse du questionnaire repose sur 294 réponses, c'est-à-dire environ 10% des enseignants de français en Suède. Les résultats de l'étude ne concernent que les participants à l'étude et ne peuvent être généralisés aux enseignants de français en Suède.

5 Retour conclusif sur les deux études

Cette thèse repose sur l'idée selon laquelle l'enseignant (ici de français langue étrangère) peut, en parvenant à stimuler l'envie d'apprendre de ses élèves, faciliter un apprentissage réussi. Chacun des constituants de ce postulat – la motivation, l'apprentissage et l'enseignement – est multidimensionnel, individuel et contextuel. Le défi de ce travail était, en choisissant d'examiner le *soi idéal lié au français* de l'apprenant et le *soi motivateur de l'enseignant*, de mieux saisir le fonctionnement du processus motivationnel opérant dans une salle de classe de français en tenant compte de la perspective de l'apprenant et de celle de l'enseignant.

Je leur ai posé la question : « Imagine-toi dans dix ans. Tu es dans un pays où l'on parle le français. A quoi te sert ton français ? » Et ils ont écrit des petits récits. Et ils étaient extra. Quand ils ont commencé à réfléchir « mais c'est peut-être là que je serai dans dix ans. Je serai peut-être là-bas. Je suivrai une formation de théâtre à Paris » ou comme ça... Et je pense que c'est ça... de voir à quoi ça peut mener. Je pense que c'est crucial. J'essaie de travailler beaucoup avec ça²⁰⁶.
(*Gertrud* – entretien)

Cet extrait de l'entretien de Gertrud est un beau trait d'union entre les deux études et témoigne du lien fort qui lie le travail de l'enseignant, la motivation des apprenants et leur apprentissage. Grâce principalement aux données qualitatives de la première étude, il a été constaté que l'utilisation en classe d'activités qui

²⁰⁶ Jag har också ställt frågan till dem, "Tänk dig nu tio år framåt. Du är i målspråkslandet. Vad har du för nytta utav din franska?" Så har man fått skrivit små berättelser. Och det blev fantastiska. När de började tänka, "Ja, men det är kanske där jag är om tio år. Jag kanske är där. Jag kanske går på någon teaterutbildning i Paris" eller så här. Och jag tror att det är jättemycket det, att se nytt... att de ser nyttan utav det. Det tror jag är jätteviktigt. Jag försöker jobba väldigt mycket så. (Gertrud)

permettent à des élèves de français de s'imaginer utiliser leur compétence en français dans un contexte authentique et souhaité contribuait, pour la majorité d'entre eux, à activer un processus positif qui liait plus clairement la matière « français » à leur vie et projet personnels. Les résultats quantitatifs montrent cependant que les élèves réagissent différemment et une seule des deux classes participant à l'intervention a augmenté significativement le niveau de *soi idéal lié au français* des élèves. Il est donc complexe de stimuler l'envie des élèves de poursuivre leur apprentissage du français et de fournir des efforts pour y parvenir. Pour certains élèves, le fossé entre le soi présent et le *soi idéal* est trop important pour activer un élan positif. Ces élèves ont déjà tourné le dos à leurs études de français.

Afin de souligner l'importance de l'interaction entre l'agir professoral et la motivation de l'élève lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, la deuxième étude s'est intéressée au rôle motivateur des enseignants de français en Suède en y intégrant l'apport de leurs expériences et leurs croyances passées, présentes, futures et idéales. Les données mixtes récoltées grâce à un questionnaire et à des entretiens individuels décrivent un échantillon conscient de l'importance du rôle motivateur de l'enseignant de français et actif dans l'utilisation rapportée de stratégies motivationnelles en classe. Le concept de *soi motivateur enseignant* (SME) a rendu possible diverses mesures de l'impact de différentes périodes clés de la carrière enseignante comme la scolarité ou les premières années d'enseignement des participants à l'étude. Certaines expériences semblent influencer légèrement sur la vigueur du SME Fr des enseignants comme le fait d'avoir eu des enseignants motivants durant sa scolarité, le sentiment d'avoir un métier qui a du sens ou un contact régulier avec les cultures francophones. Par contre, le fait d'enseigner le français à des élèves plus jeunes ou plus âgés, le nombre d'années d'enseignement ou le sexe de l'enseignant n'a pas d'influence significative sur le SME Fr des enseignants de cette étude. Les récits des enseignants évoquent également le manque de préparation au rôle motivateur durant la formation professionnelle et la nécessité, pour eux, de trouver des stratégies motivationnelles par eux-mêmes, au contact d'autres collègues, à l'aide de lectures ou bien d'informations échangées sur Internet.

Ces deux études ont atteint leurs buts premiers puisqu'elles ont permis d'étudier le processus motivationnel en salle de classe de français langue étrangère en Suède. Elles délivrent chacune un témoignage contrasté : Les activités stimulant le *soi*

idéal des élèves participants à la première étude semblent avoir amorcé, pour de nombreux élèves, une réflexion motivationnelle sur un lien à créer ou à renforcer entre cette langue apprise à l'école et les opportunités futures que ces connaissances linguistiques vont pouvoir leur offrir mais l'intervention n'a réussi à stimuler significativement le SI Fr des élèves que dans une des deux classes et surtout ceux qui avaient déjà une SI Fr développé. Les enseignants de la deuxième étude expriment une conscience forte de l'importance du rôle motivateur à jouer auprès des élèves et affirment tenir ce rôle de mieux en mieux au fil des années d'enseignement. Ils évoquent également certaines craintes concernant le manque d'engagement des élèves dans leur apprentissage du français dans l'avenir. Les deux études mettent également en garde contre le risque de simplifier le processus motivationnel et proposent de poursuivre les travaux afin d'aider les élèves qui, dans la première étude, ne se sont pas sentis concernés par l'intervention et sur qui les activités n'ont pas eu d'effet positif. Le sentiment de frustration exprimé par certains enseignants de français face à la difficulté, voire l'impossibilité parfois, d'enseigner comme ils le souhaiteraient et l'impact de facteurs externes hors de leur contrôle est également une situation qui demande à être suivie et étudiée plus profondément. Afin de guider la poursuite de l'exploration de ce domaine complexe, dynamique où de nombreux facteurs interagissent et poursuivre le travail commencé dans cette thèse, quelques perspectives pédagogiques et scientifiques sont présentées ci-dessous.

5.1 Perspectives de l'étude I

Ces perspectives ouvrent à une réflexion sur les implications pédagogiques et scientifiques des résultats de la première étude.

5.1.1 Implications pédagogiques

- *Intégrer le soi idéal lié au français aux cours de langues.* Les élèves de l'étude étaient nombreux à exprimer n'avoir jamais fait de lien concret entre leur vie actuelle, leurs buts futurs et l'apprentissage du français. Les résultats qualitatifs positifs obtenus en quelques mois sont la preuve qu'une stimulation régulière du *soi idéal lié au français* peut réellement aider les

élèves à augmenter mais également à garder leur motivation et ne pas abandonner.

- *Découvrir rapidement les profils de soi idéal lié au français présents dans sa classe.* Les résultats montrent que l'effet n'est pas le même selon le niveau de *soi idéal lié au français* des élèves. Il est courant qu'un professeur de langues étrangères se fasse rapidement une idée du niveau linguistique des élèves. Cela devrait automatiquement être complété par une évaluation du niveau de *soi idéal lié à la langue apprise* (questionnaire), ce qui permettrait aux professeurs d'avoir une image globale et plus complète du groupe avec lequel elle/il va travailler.
- *Introduire des activités authentiques dans les cours de langues étrangères.* Les élèves ont largement commenté l'aspect motivant de « vraies » activités qui leur faisaient prendre conscience du monde francophone qui les entoure. La technologie offre de nombreuses opportunités (mail, *chat*, forum, blogs, réseaux sociaux, etc.) qui aideront les élèves à faire entrer le français dans leur quotidien d'adolescents.
- *Osez laisser les manettes aux élèves !* Les résultats montrent que la liberté des élèves de décider de la façon de travailler et de l'aspect final des activités a joué un rôle motivationnel important. La prise de responsabilité et la créativité dans les activités proposées aux élèves ont parfois tendance à diminuer au fil des années scolaires. Le cours de langues est un forum idéal pour laisser une part importante à la réalisation de mini projets (individuels ou en groupes) laissant libre court à la créativité et à la prise de responsabilité des élèves.
- *Accompagnez la vision des élèves d'un « guide » des différentes étapes pour y arriver.* Certains élèves ont un *soi idéal lié au français* relativement précis mais le chemin pour y arriver leur semble tellement compliqué qu'ils abandonnent. Dörnyei souligne qu'il est important de planifier, avec les apprenants, les différentes étapes (il parle de « carte routière ») pour que la vision puisse un jour devenir réalité. Si la vision n'est pas plausible pour l'apprenant, alors il ne fournira pas d'efforts pour y arriver.

5.1.2 Implications scientifiques

- *Plus d'études interventionnistes.* Parmi les nombreuses études parues ces dernières années sur la motivation et les langues étrangères, une minorité est interventionniste. Il est important, pour que les théories puissent permettre une amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, qu'elles soient également validées sous forme d'études interventionnistes, de projets de recherche-action, etc.
- *L3 et pas uniquement l'anglais.* Une grosse partie de la recherche sur la motivation et les langues étrangères concerne l'apprentissage d'une deuxième langue et de l'anglais. Pour une meilleure connaissance des différents processus motivationnels actifs lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est important de compléter les résultats connus avec des études concernant des langues différentes, apprises à des moments différents (L2, L3, L4, etc.) dans des contextes différents.
- *S'intéresser aussi aux enfants et aux adolescents.* Beaucoup d'études concernent le milieu universitaire et l'évolution motivationnelle des étudiants. Il est important, là aussi, d'étendre les études à des âges variés et dans des contextes d'apprentissage différents. Cela permettrait d'obtenir une compréhension plus précise des fluctuations motivationnelles des apprenants. Notre étude montre que, pour certains élèves, l'intervention semblait arriver trop tard. Le français semblait déjà lié à trop d'expériences négatives, d'échecs scolaires ou autres pour parvenir à retrouver une envie d'apprendre. C'est pourquoi il serait intéressant d'introduire des activités stimulant le SI Fr (ou autres langues) plus tôt dans le cursus scolaire et étudier si cela permet de toucher également ceux pour qui cela aurait été trop tard à 15 ans.
- *Besoin d'études sur la différence ou la non-différence entre la motivation des filles et des garçons à apprendre une langue étrangère.* L'étude des différences motivationnelles entre les filles et les garçons qui apprennent une langue est un sujet auquel s'intéressent de nombreux chercheurs (Carr & Pauwels, 2006). L'échantillon de cette étude contenait malheureusement trop peu de garçons pour permettre de tirer des conclusions scientifiquement valides. Les résultats obtenus montrent cependant une

différence importante entre les deux sexes et l'évolution des deux variables mesurées dans l'étude. D'autres études sont nécessaires pour permettre aux professeurs de langues de mieux adapter leurs cours afin de donner envie à tous les apprenants de poursuivre leurs études linguistiques.

5.2 Perspectives de l'étude II

Ces perspectives ouvrent à une réflexion sur les implications pédagogiques et scientifiques des résultats de la deuxième étude.

5.2.1 Implications pédagogiques

- La formation des enseignants de *langues modernes* en Suède (c'est à dire principalement allemand, espagnol et français) doit inclure le processus motivationnel au programme des étudiants. Il est important, d'un côté, de donner aux étudiants l'opportunité de réfléchir à leur bagage motivationnel construit autour de leurs croyances, leurs expériences et leurs connaissances mais aussi de discuter avec les futurs enseignants de l'influence motivationnelle que semble représenter, par exemple, le fait d'avoir (eu) en classe un enseignant motivant. Cela permettrait aux futurs enseignants de développer consciemment et activement un *soi motivateur* fort en leur donnant accès à une banque de stratégies motivationnelles variées.
- Il est également important de donner aux étudiants accès à une banque de stratégies et activités qui leur permettront de motiver des élèves au niveau et à la dynamique motivationnels variés (voir la première étude).
- Il est nécessaire de proposer régulièrement aux enseignants de français des formations continues où les travaux scientifiques concernant le processus motivationnel sont présentés et discutés et où les applications concrètes de ces résultats en salle de classe sont discutées et partagées entre collègues.

5.2.2 Implications scientifiques

- Cette étude de nature exploratoire est basée sur un concept, le SME Fr, qui doit être validé dans d'autres études. Les données récoltées peuvent être une base intéressante pour préciser ce concept (et les construits qui le composent).
- Les variables socio-biographiques qui, selon nos résultats, jouent un rôle dans le développement du SME Fr (la L1, le fait de considérer que son métier a du sens, avoir eu des enseignants qui ont été motivants, etc.) sont des variables qui ne semblent pas avoir été souvent testées dans des études motivationnelles. Il serait intéressant de connaître mieux le rôle de ces variables dans d'autres études.
- Les données indiquent que les variables socio-biographiques testées dans l'étude n'expliquent qu'une faible partie du SME. D'autres variables, non testées dans cette étude, sont également à examiner pour mieux cerner la construction et l'évolution du SME.
- Le rôle que joue la langue première dans l'évolution de l'identité de l'enseignant de langue étrangère et dans la conception qu'il ou elle a de son rôle motivateur est un domaine peu étudié qui mériterait plus d'attention.
- Cette étude est basée sur les réponses de 294 enseignants à un questionnaire et de 10 enseignants à un entretien. Il serait pertinent de mettre en relation les données obtenues ici avec des données recueillies sur le terrain où des observations seraient intégrées au design de recherche.

Svensk sammanfattning

Motivation anses ha stor betydelse för lärandet av ett främmande språk. Denna avhandling har haft som övergripande mål att undersöka motivationsprocessen både från elevers och lärares perspektiv. Den första studien undersöker effekterna av särskilt utformade pedagogiska aktiviteter på elevernas vilja att anstränga sig att lära sig franska. Aktiviteterna syftade till att stimulera elevernas bild av sig själva som blivande användare av språket. I den andra studien analyseras fransklärares perception och förståelse av rollen som motiverare i språkklassrummet.

Studie 1

Den egna självbilden kan vara en drivande kraft för att uppnå ett mål och den har undersökts i flera studier, ofta inom psykologi (Markus & Nurius, 1986, Higgins, 1987). Dörnyei med kollegor har konstaterat att språkstudenter som visualiserar sig själva som användare av målspråket (*ideal L2 self*) känner sig mer stimulerade i språkinläringen än de som inte ser sig själva använda språket i framtiden (Dörnyei & Ushioda, 2009). Det konstaterades också att tydliga och realistiska självbilder som framtida språkanvändare korrelerar positivt med studenternas vilja att anstränga sig i sina studier. Deltagarna i de tidiga studierna var dock oftast universitetsstudenter och målspråket var övervägande engelska som L2 (dvs. som första främmande språk).

Syftet med denna interventionsstudie var att undersöka om särskilt utformade aktiviteter kunde stimulera 15-åriga elevers förmåga att se sig själva som blivande användare av franska och samtidigt öka deras vilja att anstränga sig att lära sig franska.

Forskningsfrågor:

Fråga 1: Hur påverkar de särskilt utformade pedagogiska aktiviteterna franskelevernas förmåga att se sig själva som blivande användare av franska språket (Ideal självbild kopplad till franska (IS Fr)) och deras vilja att anstränga sig?

Fråga 2: Påverkas elevernas IS Fr olika beroende på i vilken utsträckning eleverna förmådde att visualisera sig själva som språkanvändare innan interventionen började?

Fråga 3: På vilket sätt och i vilken utsträckning korrelerar elevernas IS Fr och deras vilja att anstränga sig för att lära sig franska?

En semi-longitudinell interventionsstudie genomfördes i två interventionsklasser med 45 elever (Klass 1, n=29 och klass 2, n=15) och en kontrollklass (n=14) under fyra månader (tabell 2). Eleverna var 15 år och hade läst två eller tre år franska när studien inleddes. Två variabler (utifrån Dörnyeis tidigare forskning) mättes före interventionen samt efter varje aktivitet: IS Fr (*Ideal French Self*) och viljan till ansträngning (*Intended Effort*). Tre olika mätinstrument användes för att kunna avgöra vilken effekt aktiviteterna hade haft: en sluten enkät, en öppen enkät och gruppintervjuer. Trianguleringen av data syftade till att förstärka studiens validitet. Den första mätningen av elevernas IS Fr möjliggjorde en tredelad indelning av eleverna: de elever som redan innan interventionen hade en välutvecklad självbild som blivande användare av det franska språket (grupp *hög*), de elever som hade en svagare självbild (grupp *mellan*) och de elever som nästan inte hade utvecklat en självbild (grupp *låg*). Tabellen 9 visar grupperingen av elever i de tre klasserna.

Eleverna fick arbeta med tre olika IS Fr-stimulerande aktiviteter. Den första var en stimulerande text (Appendix B). Eleverna fick föreställa sig ha fått sitt ”drömsommarjobb” i ett fransktalande land de gärna skulle vilja besöka. Sedan fick eleverna beskriva sina fiktiva upplevelser i landet med hjälp av vägledande frågor. Under den andra aktiviteten fick eleverna läsa och besvara fransktalande ungdomars inlägg på ett Internet-forum där aktuella filmer och serier diskuterades. Eleverna skapade t ex nya trådar själva och fick svar av andra forumbesökare. Den tredje aktiviteten gav eleverna möjligheten att arbeta med ett nätuppdrag (Webquest) som kopplades till fransktalande kulturer. Eleverna kunde välja mellan att öppna en restaurang, organisera en konsert, planera en vecka i Paris för en familj med olika önskemål och organisera ett sport-läger där ungdomar skulle tränas av fransktalande idrottsmän och idrottskvinnor.

Lärarna i de två interventionsklasserna ledde det pedagogiska interventionsarbetet som hade planerats tillsammans med forskaren. Forskaren besökte kontrollklassen samma antal gånger som eleverna i interventionsklasserna genomförde aktiviteter.

Resultat:

Studiens resultat visar att aktiviteterna inte hade någon signifikant effekt i interventionsklasserna i förhållande till kontrollklassen ($z=0,56$, $p=.924$).

Enligt de kvantitativa data hade aktiviteterna olika effekter på variabeln *IS Fr* i interventionsklasserna (diagram 4). En positiv signifikant skillnad mellan den första och sista mätningen av *IS Fr* konstaterades endast bland eleverna i klass 1 ($t(23)=-2,33$, $p=.029$).

Aktiviteterna hade dock, enligt de kvalitativa data, påverkat interventionselevernars attityd till franska övervägande positivt: 90% av eleverna i klass 1 uppgav i de öppna enkäterna och intervjuerna att interventionen hade haft en positiv effekt. I klass 2 tyckte 40% att aktiviteterna hade haft en positiv effekt medan 30% ansåg att de varken haft en positiv eller negativ effekt på attityden till franska. Många elever berättade att de aldrig tidigare hade funderat över en potentiell framtida användning av det franska språket. Ett annat resultat är att många elever upplevde ämnet franska som närmare deras vardag och deras egna intressen efter interventionen.

Aktiviteternas autenticitet, en tydlig länk till fransktalande kulturer och en ökad medvetenhet om hur nära den fransktalande ungdomskulturen är den egna var det som eleverna beskriver som mest stimulerande med de tre pedagogiska aktiviteterna i interventionen

En jämförelse av aktiviteternas effekt på variabeln *IS Fr* i grupperna *låg*, *mellan* och *hög* indikerade att aktiviteterna hade en positiv och signifikant effekt enbart i gruppen *hög* och *mellan* i klass 1 (tabell 18 och 19). Ingen signifikant effekt kunde observeras i någon av grupperna *låg*. Under gruppintervjuerna indikerade några elever i *låg*-gruppen i klass 2 att distansen mellan deras nuvarande relation (eller icke-relation) till ämnet franska och en framtida användning av målspråket var för stor för att aktiviteterna skulle ha kunnat ha en motiverande effekt. Variabeln *viljan till ansträngning* hade inte förändrats signifikant efter den sista mätningen mellan interventionsklasserna och kontrollklassen ($z=-1,10$, $p=.639$). Aktiviteterna verkade till och med ha haft en negativ signifikant effekt på variabeln *viljan till ansträngning* i klass 2 ($t(13)=2.89$, $p=.012$). Studien bekräftade en stark korrelation mellan variablerna *IS Fr* och *ansträngningsvilja* ($r=.71^{**}$).

Studie 2

Lärarens betydelse för studenters framgångar i lärande har undersökts i flera studier. Språkinlärningspsykologins fokus har länge varit riktad mot de som lär sig ett främmande språk men under de senaste åren har språklärares pedagogiska val, känslor och övertygelse fått större plats i forskningen (Borg, 2003; Dewaele et al., 2018; Mercer & Kostoulas, 2018). Avhandlingens första resultat understryker betydelsen av lärarens val av aktiviteter för att stimulera elevernas motivation. Genom att välja att arbeta på ett visst sätt kan elevernas vilja att anstränga sig också öka.

Den andra studien i avhandlingen undersöker hur fransklärare i den svenska skolan uppfattar sin roll som motiverare för elevernas språkinläring och på vilket sätt deras uppfattning påverkar användningen av motiverande strategier i språkklassrummet. Genom detta fokus bidrar studien till att bredda forskningen inom språkundervisningspsykologi. Lärarens självuppfattning (*self concept*) har använts som övergripande koncept i studien. Studien har dock fokuserat på en specifik roll nämligen uppfattningen av rollen som motiverare i franskklassrummet. Utifrån litteraturen på området skapades ett nytt koncept: ”lärarens uppfattning om sin roll som motiverare i franskundervisningen” (LäMo Fr) som definieras som *lärarens uppfattning av sin roll/uppgift att stimulera elevernas lust att lära*. LäMo Fr består av lärarens erfarenheter av och övertygelse om vad stimulerande undervisning i ämnet franska innebär.

Syftet med avhandlingens andra studie var att introducera, analysera och utvärdera LäMo-konceptet hos fransklärare i grundskolan och gymnasiet i Sverige. Användningen av konceptet gjorde det möjligt att undersöka inflytandet av lärarens tidigare erfarenheter (från skoltiden, från lärarutbildning eller från de första undervisningsåren), lärarens nuvarande situation samt lärarens föreställning om en framtida och ideal roll som motiverare. Det rapporterade användandet av motiverande strategier i det franskklassrummet beaktades också.

De forskningsfrågor som har väglett studien är följande:

Fråga 1 - Hur beskriver fransklärarna sin nuvarande bild av sig själva som motiverare (LäMo)?

Fråga 2 - I vilken utsträckning påverkar sociobiografiska faktorer fransklärares LäMo?

Fråga 3 - I vilken utsträckning kan LäMo beskrivas som dynamisk? På vilket sätt kan utvecklingen av LäMo över tid bidra till att identifiera olika profiler bland de lärare som ingick i urvalet?

Fråga 4 - I vilken utsträckning kan de rapporterade motivationsstrategierna kopplas till lärarnas nuvarande LäMo Fr?

Kvantitativa och kvalitativa data samlades in för analys. Den empiriska datainsamlingen utgick från en enkätundersökning med 35 frågor (N=294) och individuella semistrukturerade intervjuer med 14 frågor (n=10). Enkäten och intervjuernas struktur följde kronologiskt lärarens professionsutveckling för att belysa dåtid, nutid och framtid i förhållande till lärarnas LäMo.

Studien visar att det nya konceptet LäMo Fr är ett intressant och relevant verktyg för att analysera lärarnas uppfattning av rollen som motiverare i klassrummet. Enkätens svar visar överlag en hög LäMo-nivå hos de fransklärare som svarade på enkäten. De svarande lärarna ser sig själva som en motiverande kraft i klassrummet och tror sig vara upplevda som sådana av både elever och kollegor. Lärarnas genomsnittliga LäMo-nivå ökar ju längre in i lärarkarriären de kommer: LäMo (1 till 5 skala där värdet 5 är det högsta) i det förflutna ($\bar{x}=3.39$, $\sigma=1.01$), idag ($\bar{x}=3.87$, $\sigma=0.90$), i framtiden ($\bar{x}=4.24$, $\sigma=0.64$) och i en ideal situation ($\bar{x}=4.46$, $\sigma=0.84$). En klusteranalys av lärarnas svar visar dock på två delvis spegelvändaprofiler (diagram 22). Den första profilen speglar en stabil LäMo Fr över dåtid, nutid och framtid men en svagare ideal bild. Den andra profilen tyder på en svag försvagning av LäMo Fr från dåtid, till nutid och en tänkt framtid men samtidigt en starkare ideal vision.

Analysen av de individuella semistrukturerade intervjuer (n=10, 5 från varje lärarprofil) visar bland annat på olika uppfattningar av lärarrollen som motiverare i framtiden bland de medverkande lärarna. Tre tendenser identifierades: lärare som upplever det framtida läraryrket som en intressant utmaning, lärare som är beredda att anta utmaningen men som oroar sig över franskundervisningens framtid i Sverige och de lärare som känner sig förhindrade eftersom de känner att de inte kan undervisa på det sätt de önskar.

De sociobiografiska faktorer som inte inverkar på fransklärares samtida LäMo-nivå är lärarens kön och undervisningsnivå (grundskolan eller gymnasiet). Faktorer som i studien hade mest positiv inverkan på LäMo var *erfarenhet av att*

*ha haft motiverande lärare under sin egen skoltid ($r=.36^{**}$) och uppfattningen att läraryrket är meningsfullt ($r=.33^{**}$). Analysen visar dock att dessa variabler är svaga förklaringsfaktorer för variabeln LäMo Fr och att andra variabler behöver studeras för att förstå LMS Fr konstruktion och utveckling bättre. En förklaring till detta skulle kunna vara selektionseffekter som följde av det frivilliga deltagandet i studien och som kan ha resulterat i en viss homogenitet bland de lärare som svarade på enkäten.*

Studien visar även att lärare med en stark LäMo-nivå uppger att de använder fler olika motiverande strategierna i klassrummet än lärare med en svagare LäMo-nivå ($r=.57^{**}$). De strategier som nämns som de mest använda handlar om anpassningen av innehållet till elevernas behov och intresse, kopplingen mellan lektionens innehåll och världen utanför klassrummet och användandet av autentiskt material. Visa aspekter av LäMo-konceptet används explorativt i studien vilket innebär att en viss försiktighet bör iakttas i tolkningen av resultaten.

Avhandlingens resultat understryker inte bara betydelsen av att utbilda språklärostudenter och fortbilda språklärare om deras roll som motiverare men också behovet av att tillhandahålla verktyg för att kunna stödja språkelever med olika motivationsnivåer på bästa sätt.

Summary in English

Motivation is considered to be a major factor for language learning outcomes. The overall purpose of this thesis is to examine the motivational process from the learners' and the teachers' perspective.

Study 1

The first study explores the motivational effects of pedagogical activities inspired by, among others, Dörnyei's research on imagined reality and language learning. The hypothesis is that foreign language learners with a vivid *Ideal Language Self* (i.e. the vision of the language user one wants to become) that is regularly maintained and activated, will be willing to put more effort into further improving their skills in French than learners with a less vivid view of themselves as future French language users.

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

The research questions addressed in the first study are:

Question 1: What effect will the activities have on the pupils' level of *Ideal French Self* and their level of *Intended Effort*?

Question 2: Will the effect of the activities be different depending on the pupils' level of *Ideal French Self* before the intervention?

Question 3: To what extent do the learners' level of *Ideal French Self* correlate with their level of *Intended Effort*?

No significant difference could be found between the two intervention classes (n=45) and the control class (n=14) after the intervention ($z=0,56$, $p=.924$). The activities affected the learners differently: the quantitative data showed that only the pupils' IS Fr in the first intervention class were significantly stimulated by the activities ($t(23)=-2,33$, $p=.029$). Regarding IE, the data showed no improvement ($z=-1,10$, $p=.639$). On the contrary, the pupils' IE from the second intervention class decreased significantly between the first and the last measure ($t(13)=2.89$, $p=.012$). The qualitative data showed, however, that the activities reinforced the learners' perception that French could be part of their future life. The aspects that stimulated the learners the most were the authenticity of the activities as well as the fact that they made French speaking cultures more real and gave an opportunity to communicate with French teenagers. The data also indicates the importance of including such activities as early as possible in the curriculum. For some of the learners, it was already too late: they had no intention of making an effort to improve their French skills. The findings also reveal a strong correlation (.71**) between the learners' IS Fr and their IE in French, which indicates that teachers should include Ideal Self-stimulating activities in their foreign language classrooms, albeit both earlier and over a longer period than this intervention, which may have been too short to see significant positive effects in both classes.

Study 2

The second study builds on the inextricable link between the key role played by teachers and their pedagogical choices for learners' motivation that the findings of the first study highlights, now with a focus on teachers' cognition. The main goal of the study is to analyse how French teachers in Sweden (N=294) understand their motivational role in the classroom. A new concept, the *Teacher Motivator Self-Concept* (TMS) which is defined as "the part of the teacher self that focuses on stimulating and increasing the learner's commitment to learn a foreign language" has been introduced and operationalized in the study. In order to investigate the complexity of the TMS and follow its dynamics, the TMS has been divided into a past, present, future and ideal TMS. To include classroom practices to the study, the relation between the TMS and the reported use of motivational strategies is also examined.

The research questions addressed in the second study are:

Question 1: How do French teachers describe their *Teacher Motivator Self*?

Question 2: To what extent do sociobiographical variables influence the *Teachers' Motivator Self*?

Question 3: To what extent is the *Teacher Motivator Self* dynamic? How can the TMS development over time help to identify teacher profiles?

Question 4: To what extent are the motivational strategies reported as used in the classroom linked to the TMS?

Data analysis was based on a questionnaire sent to lower and upper secondary French teachers in Sweden (294 responses out of 740 sent out) and qualitative semi structured interviews (n=10). Correlations and clusters analyses reveal a general strong and dynamic TMS among the sample with two major teacher profiles: a first profile with a high and increasingly stronger TMS over time but an *ideal self* at almost the same level as the *present* TMS and a second profile with a weaker TMS-profile over time but a strong *ideal* TMS. The qualitative results indicate that teachers' *gender* or *level of teaching* had no impact on the level of TMS while *meeting motivating teachers during schooling* ($r_s=.36^{**}$), *considering working as a teacher as meaningful* ($r_s=.33^{**}$) and *having regular contacts with French cultures* ($r_s=.17^{**}$) did. The data showed however that these sociobiographical variables do not strongly explain the development of the TMS Fr. Regarding the relation between the TMS Fr and the reported use of motivational strategies, a strong and positive relationship was found ($r=.57^{**}$). The most frequently motivational strategies mentioned by the teachers underscore the importance of the learner-centred approach: priority is given to adaptations to the learner's needs and interests, the creation of a clear link between lesson contents and the world outside the classroom et the use of authentic material. The results show, however, that taking into account many individual aspects, combined with frame factors out of the teacher's control (e.g., status of the language in the society, educational policies, school organization, etc.), lead to different perceptions of the teacher motivator role in the future. The findings identify three trends among the interviewed teachers: teachers who perceive French teaching nowadays as an interesting challenge, those who accept the challenge but are worried about the evolution of French teaching in Sweden and those who feel impeded by their inability to teach French the way they would like to.

The two studies highlight the relation between learners' and teachers' psychology. They underline the need to not only inform pre- and in-service teachers about their important role as motivators, but also to help them reflect upon their own teacher beliefs and give them tools to support language learners with different motivation levels in the classroom.

Références bibliographiques

- ALDERMAN, M. K. (1999). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ALLWOOD, J. (1981). Språkvetenskap och språkpedagogik. Dans J. Allwood (Ed.), *Språkteorins relevans för språkundervisningen*. Göteborg: Studieförlaget.
- AL-SHEHRI, A. S. (2009). Motivation and vision: the relation between the ideal L2 self, imagination and visual style. Dans Z. Dörnyei et E. Ushioda (Eds), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 164-171). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- ALTSTAEDTER, L. L. & JONES, B. (2009). Motivating students' foreign language and culture acquisition through Web-based inquiry. *Foreign Language Annals*, 42(4), 640-657.
- ASLAN, E. (2015). When the native is also a non-native: "Retrodicting" the complexity of language teacher cognition. *Canadian Modern Language Review*, 71(3), 244–269.
- AU, S. Y. (1988). A critical appraisal of Gardner's Social-Psychological Theory of second-language (L2) learning. *Language Learning*, 38(1), 75-99.
- AUROUX, S. (2000). *Histoire des sciences du langage : manuel international sur l'évolution de l'étude du langage des origines à nos jours*. Berlin : Walter de Gruyter.
- AYLWIN, U. (1997). Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser. *Pédagogie Collégiale*, 11(1), 25–31.
- BAAYEN, R. H. (2008). *Analyzing linguistic data: A practical introduction to statistics using R*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles : De Boeck.
- BARCELOS, A. M. F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 301–325.

- BARDEL, C., ERICKSON, G. & ÖSTERBERG, R. (2019). Learning, teaching and assessment of second foreign languages in Swedish lower secondary school—dilemmas and prospects. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 13(1), 7-26.
- BEAULIEU, D. (2005). La thérapie d'impact. *Revue Québécoise de Psychologie*, 26(1), 93-110.
- BEJEROT, E., HASSELBLADH, H., FORSBERG, T., PARDING, K., SEHLSTEDT, T. & WESTERLUND, J. (2018). Förberedd för läraryrket? Lärare under 40 år av reformer. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 24(1-2), 7-26.
- BEL HABIB, I. (2011). Multilingual skills provide export benefits and better access to new emerging markets. *Sens Public*. Récupéré le 6 janvier 2020 du site <http://www.sens-public.org/>
- BENSON, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, UK: Longman.
- BERGER, J. L. & D'ASCOLI, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue Française de Pédagogie. Recherches en Education*, 175, 113-146.
- BERNAUS, M. & GARDNER, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401.
- BIRELLO, M. (2012). Interview: Teacher cognition and language teacher education: Beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(2), 88-94.
- BLANCHARD, S., LIEURY, A. & LE CAM, M. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6^e du collège français. *Bulletin de Psychologie*, 66(1), 23-35.
- BOO, Z., DÖRNYEI, Z. & RYAN, S. (2015). L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145-157.
- BORG, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- BORG, M. (2005). A case study of the development in pedagogic thinking of a pre-service teacher. *Test-Ej*, 9(2), 1-30.
- BORG, S. (2006). *Teacher cognition and language education*, London, UK: Continuum.
- BORG, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London, UK: Bloomsbury Publishing.
- BRUTER, A. (2008). Le cours magistral comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation*, (120), 5-32.

- BURNS, A., FREEMAN, D. & EDWARDS, E. (2015). Theorizing and studying the language-teaching mind: Mapping research on language teacher cognition. *The Modern Language Journal*, 99(3), 585–601.
- BYRD CLARK, J. (2008). So why do you want to teach French? Representations of multilingualism and language investment through a reflexive critical sociolinguistic ethnography. *Ethnography and Education*, 3(1), 1-16.
- BYRNE, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54(3), 427-456.
- CABAU-LAMPA, B. (1999). Foreign language teaching in Sweden: A long tradition. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(4), 399-408.
- CABAU-LAMPA, B. (2004). Le tournoi des langues : l'enseignement des langues étrangères dans le système scolaire suédois, 1807-2003. *Historical Studies in Education/Revue d'Histoire de l'Education*, 16(2), 229-255.
- CABAU-LAMPA, B. (2007). Mother tongue plus two European languages in Sweden: Unrealistic educational goal? *Language Policy*, 6(3-4), 333-358.
- CARLGREN, I., KLETTE, K., MÝRDAL, S., SCHNACK, K. & SIMOLA, H. (2006). Changes in Nordic teaching practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 301-326.
- CARR, J. & PAUWELS, A. (2006). *Boys and foreign language learning: Real boys don't do languages*. New York: Palgrave.
- CARROLL, J.B. (1965). The prediction of success in intensive foreign language training. Dans R. Glaser, *Training, research, and education* (pp. 87-136). New York: Wiley.
- CATROUX, M. (2004). La « cyberenquête », tâche significative vecteur de transfert des connaissances, *Cahiers de l'APLIUT*, 23(1), 57-66.
- CHAPELLE, C. A. & SAURO, S. (2017). *The handbook of technology and second language teaching and learning*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- CHENG, H. F. & DÖRNYEI, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153–174.
- CHOUINARD, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des Sciences de l'Education*, 25(3), 497–514.
- CICUREL, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et

- théories de l'action. *Pratiques. Linguistique, Littérature, Didactique*, 149-150, 41-55.
- CONDON, M. W. G., CLYDE, J. A., KYLE, D. W. & HOVDA, R. A. (1993). A constructivist basis for teaching and teacher education: A framework for program development and research on graduates. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 273-278.
- CSIZÉR, K. & DÖRNYEI, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55(4), 613-659.
- CÔTÉ, J. E. (2009). Identity formation and self-development in adolescence. Dans R. M. Lerner and L. Steinberg (Eds) *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (3rd edn), (pp. 266-304).
- COUPPIÉ, T. & DEMAZIÈRE, D. (1995). Se souvenir de son passé professionnel : appel à la mémoire dans les enquêtes rétrospectives et construction sociale des données. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 49(1), 23-57.
- DAY, J. D, BORKOWSKI, J. G., DIETMEYER, D. L., HOWSEPIAN, B. A. & SAENZ, D. S. (1992). Possible selves and academic achievement. Dans L. Winegar & J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context: Research and methodology*, 2, (pp.181-202). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (2010). Self-determination. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. (pp.1-2).
- DEE, T. S. (2006). The why chromosome: How a teacher's gender affects boys and girls. *Education Next*, 6(4), 68-76.
- DEE, T. S. (2007). Teachers and the gender gaps in student achievement. *Journal of Human Resources*, 42(3), 528-554.
- DEFAYS, J. M., DELTOUR, S. & DEHAYBE, R. (2003). *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*. Sprimont : Mardaga.
- DEWAELE, J.-M. (2005). Investigating the psychological and the emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal*, 89(3), 367-380.

- DEWAELE, J.-M. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22(1), 23-42.
- DEWAELE, J.-M., GKONOU, C. & MERCER, S. (2018). Do ESL/EFL teachers' emotional intelligence, teaching experience, proficiency and gender, affect their classroom practice? Dans J. de Dios Martínez Agudo (Ed.), *Emotions in second language teaching. Theory, research and teacher education*, (pp. 125-141). Berlin: Springer.
- DEWAELE, J.-M. & MERCER, S. (2018). Variation in ESL/EFL teachers' attitudes towards their students. Dans S. Mercer & A. Kostoulas (Eds.), *Language teacher psychology* (pp. 178-195). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- DODGE, B. (1995). Webquests: A technique for Internet based learning. *The Distance Educator*, Summer, 10-13.
- DODGE, B. (2001). Five rules for writing a great webquest. *Learning & Leading with Technology*, 28(8), 6-9.
- DÖRNYEI, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- DÖRNYEI, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DÖRNYEI, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19, 42-68.
- DÖRNYEI, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University.
- DÖRNYEI, Z. (2009). The L2 motivational self system. Dans Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- DÖRNYEI, Z. (2014a). Future self-guides and vision. Dans K. Csizér & M. Magid (Eds.), *The impact of self-concept on language learning* (pp. 7-18). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- DÖRNYEI, Z. (2014b). Researching complex dynamic systems: « Retrodictive qualitative modelling » in the language classroom. *Language Teaching*, 47(1), 80-91.

- DÖRNYEI, Z. (2014c). Motivation in second language learning. Dans M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 518–531). Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.
- DÖRNYEI, Z. (2018). Motivating students and teachers. Dans J. I. Liantas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (Vol. 7) (pp. 4293–4299). Alexandria, VA: TESOL.
- DÖRNYEI, Z. & CHAN, L. (2013). Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language Learning*, 63(3), 437–462.
- DÖRNYEI, Z. & CSIZÉR, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203–229.
- DÖRNYEI, Z. CSIZÉR, K. & NÉMETH, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- DÖRNYEI, Z. & KUBANYIOVA, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. & USHIODA, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- DÖRNYEI, Z. & USHIODA, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2^{ème} ed.). New York; London: Routledge.
- DUGUET, A. & MORLAIX, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions Vives. Recherches en Education*, 6(18), 93–110.
- DUNKEL, C. & KERPELMAN, J. (2006). *Possible selves: Theory, research and applications*. New York: Nova Science Publishers.
- DUVAL, C., DESGRANGES, B., EUSTACHE, F. & PIOLINO, P. (2009). Le soi à la loupe des neurosciences cognitives. *Psychologie & Neuropsychiatrie du Vieillessement*, 7(1), 7–19.
- DWECK, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.
- DWECK, C. S. (2017). The journey to children's mindsets—and beyond. *Child Development Perspectives*, 11(2), 139–144.
- EGIDO, A. (2009). Motivation, un concept polymorphe. Dans J. P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 165–167). Toulouse : Erès.
- EKLÖF, H. (2010). Skill and will: Test-taking motivation and assessment quality. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 345–356.

- ELLIOTT, A. (2001). *Concepts of the self*. Cambridge: Polity.
- ERICKSON, G., ÖSTERBERG, R. & BARDEL, C. (2018). Lärares synpunkter på ämnet Moderna språk—en rapport från projektet TAL. *LMS Lingua*, (2), 8–12.
- FALLERY, B. & RODHAIN, F. (2007). *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique*. Actes de la Conférence AIMS 2007 - XVI ème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS. Montréal, Canada.
- FAURE, M. & MASSACRET, M. (1997). Le livre blanc sur l'éducation et la formation : objectifs, commentaires, bilan et perspectives, *Revue Internationale d'Education de Sévres*, 16, 113-118.
- FIVES, H., LACATENA, N. & GERARD, L. (2015). Teachers' beliefs about teaching (and learning). Dans H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 249–265). New York: Routledge, Taylor & Francis.
- FLORES, M. A. & NIKLASSON, L. (2014). Why do student teachers enrol for a teaching degree? A study of teacher recruitment in portugal and sweden. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 328-343.
- GABILLON, Z. (2005). L2 learner's beliefs: An overview. *Journal of Language and Learning*, 3(2), 233–260.
- GAGNON, Y. C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation*. Québec : PUQ.
- GARDNER, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- GARDNER, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model* (Vol. 10). New York: Peter Lang.
- GARDNER, R. C. & LALONDE, R. N. (1985). *Second language acquisition: A social psychological perspective*. Communication orale présentée lors de la 93^{ème} convention de l'Association américaine de psychologie, Los Angeles.
- GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie*, 13(4), 266-272.
- GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- GAUTHIER, R. G. & ROBINE, F. (2009). Contenus et valeurs. Bigarrure du monde, convergence de questions, *Revue Internationale d'Education de Sévres*, (52), 77-84.
- GECAS, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8(1), 1–33.

- GKONOU, C., DEWAELE, J.-M. & KING, J. (Eds.). (2019). *Language teaching: An emotional rollercoaster*. Bristol: Multilingual Matters.
- GKONOU, C., MERCER, S. & DAUBNEY, M. (2018). Teacher perspectives on language learning psychology. *The Language Learning Journal*, 46(4), 501–513.
- GRANFELDT, J. & ÅGREN, M. (Sous presse). Evolution de l'étude de la langue française à l'école suédoise : les tendances de 2000 à 2018. *Synergies Pays Scandinaves*, 14.
- GRANFELDT, J., SAYEHLI, S. & ÅGREN, M. (2019). The context of second foreign languages in Swedish secondary schools: Results of a questionnaire to school leaders. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 13(1), 27–48.
- GUILLOTEAUX, M. J. & DÖRNYEI, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55–77.
- GÜRISOY, E. (2013). What is effective in forming our beliefs: Experience or education? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 763–770.
- GUSKEY, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5–12.
- HADFIELD, J. & DÖRNYEI, Z. (2013). *Motivating learning*. Harlow: Longman.
- HAMMAR, E. (2001). L'essor et le déclin du français, de l'allemand et de l'anglais en Suède 1807-1946. Dans F. de Melka & M-C. Kok Escalle (eds.), *Changements politiques et statut des langues. Histoire et épistémologie 1780 1945* (pp.145–160). Editions Rodopi.
- HAMMARBERG, B. (2016). Flerspråkighet och tredjespråksinläring: Några grundbegrepp. Dans C. BARDEL, Y. FALK & C. LINDQVIST (Eds.) *Tredjespråksinläring* (pp. 33–58). Lund: Studentlitteratur AB.
- HEINZ, M. (2013). Tomorrow's teachers—selecting the best: An exploration of the quality rationale behind academic and experiential selection criteria for initial teacher education programmes. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(2), 93–114.
- HEINZ, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258–297.
- HENRY, A. (2010). Contexts of possibility in simultaneous language learning: Using the L2 Motivational Self System to assess the impact of global English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 31(2), 149–162.
- HENRY, A. (2012). *L3 motivation. (Thèse de doctorat)*. Göteborg, Suède : Gothenburg Studies in Educational Science, 319, Acta Universitatis Gothoburgensis.

- HENRY, A. (2017). L2 motivation and multilingual identities. *The Modern Language Journal*, 101(3), 548–565.
- HENRY, A. & APELGREN, B. M. (2008). Young learners and multilingualism: A study of learner attitudes before and after the introduction of a second foreign language to the curriculum. *System*, 36(4), 607–623.
- HIGGINS, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*. 94(3), 319–340.
- HINGEL, A. & KUZMA, M. (2008). Un indicateur européen des compétences linguistiques. La première enquête sur le niveau en langue étrangère des jeunes européens. *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, (47), 111–118.
- HOLME, I. M. & SOLVANG, B. K. (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- HOPF, D. & HATZICHRISTOU, C. (1999). Teacher gender-related influences in Greek schools. *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 1–18.
- HYLSTENSTAM, K. (2004). Engelskan, skolans språkundervisning och svensk språkpolitik. Dans Svenska språknämnden (utg.), *Engelskan i Sverige*. Småskrift utgiven av Svenska språknämnden (pp. 36–107). Stockholm: Norstedts.
- JAUREGI, K., DE GRAAFF, R., VAN DEN BERGH, H. & KRIZ, M. (2012). Native/non-native speaker interactions through video-web communication: a clue for enhancing motivation? *Computer Assisted Language Learning*, 25(1), 1–19.
- JUNGERT, T., ALM, F. & THORNBERG, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 173–185.
- KAGAN, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational psychologist*, 27(1), 65–90.
- KISS, T. (2012). The complexity of teacher learning: Re-flecion as a complex dynamic system. *Journal of Interdisciplinary Research in Education*, 2, 17–35.
- KLINGBJER, P. (2010). Une formation centralisée dans un système universitaire décentralisé. *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, (55), 95–106.
- KORMOS, J., KIDDLE, T. & CSIZÉR, K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, 32(5), 495–516.
- KRAMSCH, C. & THORNE, S. (2002). Foreign language learning as global communicative practice. Dans D. Block & D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching*, (pp. 83–100). London: Routledge.
- KRKOVIC, K., GREIFF, S., KUPIAINEN, S., VAINIKAINEN, M. P. & HAUTAMÄKI, J. (2014). Teacher evaluation of student ability: What roles do

- teacher gender, student gender, and their interaction play? *Educational Research*, 56(2), 244–257.
- KUBANYIOVA, M. (2009). Possible selves in language teacher development. Dans Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 314–332). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- KUBANYIOVA, M. & FERYOK, A. (2015). Language teacher cognition in applied linguistics research: Revisiting the territory, redrawing the boundaries, reclaiming the relevance. *The Modern Language Journal*, 99(3), 435–449.
- LAMB, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301-346.
- LECLERC, C., BOURRASSA, B., PICARD, F. & COURCY, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches Qualitatives*, 29(3), 145-167
- L'ÉCUYER, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LE DEUFF, H. (2002). *Entraînement mental du sportif : comment éliminer les freins psychologiques pour atteindre les conditions optimales de performance*. Paris : Editions Amphora.
- LEE, L. (2004). Learners' perspectives on networked collaborative interaction with native speakers of Spanish in the US. *Language Learning & Technology*, 8(1), 83-100.
- LEE, S. J. & OYSERMAN, D. (2009). Possible selves theory. Dans E. Anderman & L. Anderman (Eds). *Psychology of classroom learning: An Encyclopedia* (pp. 695-698). Detroit, Michigan: Macmillan Reference USA.
- LEE, S. & SCHALLERT, D. L. (2016). Becoming a teacher: Coordinating past, present, and future selves with perspectival understandings about teaching. *Teaching and Teacher Education*, 56, 72-83.
- LEFER, G. (2012). *Les "sois possibles". Développement des espoirs et des peurs chez les élèves de 8 à 10 ans, liens avec le soi scolaire et les performances académiques* (Thèse de doctorat). Université de Nantes, Nantes (France).
- L'HOSTIE, M. (2003). Construire des savoirs et des compétences pour l'enseignement à travers l'interaction professionnelle. Dans *les Actes du Colloque de l'UNESCO/AFIRSE/Commission nationale française pour l'UNESCO Former les enseignants et les éducateurs : une priorité pour l'enseignement supérieur*, Paris : Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation, (29).

- LINDSKOG, I. (2009). Valeurs et contenus dans le curriculum suédois. [Présentation lors du colloque « Un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation » les 12, 13 et 14 mars 2009, Centre International d'études pédagogiques (CIEP).]
- LOZINGUEZ-BEN GAYED, L. & RIVENS MOMPEAN, A. (2009). L'impact d'une cyberquête sur la motivation d'apprenants en anglais de spécialité. *Lidil*, (40), 89-104.
- MAGID, M. & CHAN, L. (2012). Motivating English learners by helping them visualise their ideal L2 self: Lessons from two motivational programmes. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(2), 113-125.
- MANSFIELD, C. F. & VOLET, S. E. (2010). Developing beliefs about classroom motivation: Journeys of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1404-1415.
- MARKUS, H. & NURIUS, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- MARKUS, H. & WURF, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38(1), 299-337.
- MASGORET, A. M. & GARDNER, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163.
- MENARD-WARWICK, J. (2008). The cultural and intercultural identities of transnational English teachers: Two case studies from the Americas. *TESOL Quarterly*, 42(4), 617-640.
- MERCER, S. (2018). Psychology for language learning: Spare a thought for the teacher. *Language Teaching*, 51(4), 504-525.
- MERCER, S. & KOSTOULAS, A. (2018). *Language teacher psychology*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- MERINI, C. & PONTÉ P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques, *Savoirs*, 16(1), 77-95.
- MEWBORN, D. S., & TYMINSKI, A. M. (2006). Lortie's apprenticeship of observation revisited. *For the Learning of Mathematics*, 26(3), 23-32.
- MOSKOVSKY, C., ALRABAI, F., PAOLINI, S. & RATCHEVA, S. (2013). The effects of teachers' motivational strategies on learners' motivation: A controlled investigation of second language acquisition. *Language Learning*, 63(1), 34-62.
- MUIR, C. & DÖRNYEI, Z. (2013). Directed motivational currents: Using vision to create effective motivational pathways. *Studies in Second Language*, 3(3), 357-375.

- NARCY-COMBES, M.F. (2005). *Précis de didactique – Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses.
- NARCY-COMBES, J. P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable* (Vol. 12). Editions OPHRYS.
- NARCY-COMBES, J. P. (2006). La didactique de L2 à la croisée des chemins. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, (2), 1-16.
- NORMAN, C. C. & ARON, A. (2003). Aspects of possible self that predict motivation to achieve or avoid it. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(5), 500-507.
- NUNAN, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37(4), 589–613.
- OHLANDER, S. (2001). Vilka slags ämneskunskaper behöver lärarna i det flerspråkiga klassrummet? Det multikontrastiva perspektivet. Dans R. Ferm & P. Malmberg (Eds.). *Språkboken. Forskning och utveckling i kursplaner och klassrum* (pp. 198–211). Stockholm: Liber.
- O'MARA, A. J., MARSH, H. W., CRAVEN, R. G. & DEBUS, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181–206.
- ORTEGA, L. (2013). SLA for the 21st century: Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language Learning*, 63, 1–24.
- ÖSTERBERG, R. & BARDEL, C. (2016). Det andra främmande språket i svensk skola. Dans C. Bardel, Y. Falk, & C. Lindqvist (Eds.), *Tredjespråksinläring* (pp. 13–28). Lund: Studentlitteratur.
- OXFORD, R. (2015). Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 371-393.
- OXFORD, R. & SHEARIN, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.
- OYSERMAN, D. & FRYBERG, S. A. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. Dans C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research, and applications* (pp. 17-39). Huntington, New York: Nova.
- PAILLE, P. & MUCCHIELLI, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.
- PAJARES, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

- PANSU, P. & BEAUVOIS, J.L. (2004). Juger de la valeur sociale des personnes : les pratiques sociales d'évaluation. Dans P. Pansu & C. Louche (Eds.), *La psychologie appliquée à l'analyse des problèmes sociaux* (pp. 159-183). Paris : Presses Universitaires de France.
- PAVLENKO, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2) 163–188.
- PÉRIER, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 79–90.
- PERRON, R. (1964). La genèse de la représentation de soi. Les orientations actuelles de la recherche. *Enfance*, 17(4-5), 357-376.
- PETERSON, S., SCHREIBER, J. & MOSS, C. (2011). Changing preservice teachers' beliefs about motivating students. *Teaching Educational Psychology*, 7(1), 27-39.
- PETRIC, B. (2009). 'I thought I was an easterner; it turns out I am a westerner!': EIL migrant teacher identities. Dans F. Sharifian (Ed.), *English as an international language: Perspectives and pedagogies* (pp. 135-150). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- PLUYE, P., NADEAU, L., GAGNON, M. P., GRAD, R., JOHNSON-LAFLEUR, J. & GRIFFITHS, F. (2009). Les méthodes mixtes. Dans V. Ridde et C. Dagenais (Eds.), *Approches et pratiques en évaluation de programme* (pp. 123-142). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- R CORE TEAM (2019). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Récupéré le 6 janvier 2020 du site : <https://www.R-project.org/>
- RABY, F. & NARCY-COMBES, J.P. (2009). Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ?, *Lidil*, 40, 5-16.
- RAJAB, A., FAR, H. R. & ETEMADZADEH, A. (2012). The relationship between L2 motivational self-system and L2 learning among TESL students in Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 419-424.
- RATHS, J. (2001). Teachers' beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research & Practice*, 3(1). Récupéré le 6 janvier 2020 du site: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452999.pdf>
- ROBERTS, B. W. & DONAHUE, E. M. (1994). One personality, multiple selves: Integrating personality and social roles. *Journal of Personality*, 62(2), 199–218.
- 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. (Thèse de Licencié) Université de Lund : Études romanes de Lund, 98.

- ROCHER HAHLIN, C. (sous presse). Motivation des élèves de français en Suède : Quelles stratégies au sein de la réflexion enseignante ? *Synergies Pays Scandinaves*, 14.
- RUEL, P. H. (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 13(2), 239–259.
- RUESCH, A., BOWN, J. & DEWEY, D. P. (2012). Student and teacher perceptions of motivational strategies in the foreign language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(1), 15–27.
- RYAN, S. (2006). Language learning motivation within the context of globalisation: An L2 self within an imagined global community. *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal*, 3(1), 23–45.
- RYAN, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. Dans Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds). *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 120-143). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- SAMPSON, R. (2012). The language-learning self, self-enhancement activities, and self perceptual change. *Language Teaching Research*, 16(3), 317-335.
- SARRAZIN, P., TESSIER, D. & TROUILLOUD, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, (157), 147-177.
- SCOTT, D. & MORRISON, M. (2006). *Key ideas in educational research*. New York; London: Continuum.
- SONG, H., KIM, J., KWON, J. & JUNG, Y. (2013). Anti-smoking educational game using avatars as visualized possible selves. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 2029-2036.
- SPLIT, J. L., KOOMEN, H. M. Y. & JAK, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50(3), 363–378.
- STOJILJKOVIĆ, S., DJIGIĆ, G. & ZLATKOVIĆ, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 960-966.
- SUNDQVIST, P. (2009). The impact of spare time activities on students' English language skills. Dans S. Granath, B. Bihl och E. Wennö (Eds.), *Vägar till språk och litteratur* (pp. 63–76). Karlstad: Karlstad University Press.

- SUNG, K. Y. & TSAI, H. M. (2013). Motivation and learner variables: Group differences in college foreign language learners' motivations. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(2), 43-54.
- TAGUCHI, T., MAGID, M. & PAPI, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. Dans Z. Dörnyei et E. Ushioda (Eds) *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66–97). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- TARDIF, M., LESSARD, C. & LAHAYE, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, 23(1), 55–69.
- TAYLOR, F. (2013). *Self and identity in adolescent foreign language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- THOLIN, J. (2019). State control and governance of schooling and their effects on French, German, and Spanish learning in Swedish compulsory school, 1996–2011. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3), 317–332.
- THOONEN, E. E., SLEEGERS, P. J., OORT, F. J., PEETSMA, T. T. & GEIJSEL, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536.
- THORSON, S., MOLANDER BEYER, M. & DENTLER, S. (2003). Språklig enfald eller mångfald...? En studie av gymnasieelevers och språklärares uppfattningar om elevers val av moderna språk. *UFL-rapport*, 06. Göteborgs universitet
- TORNBERG, U. (1997). *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups.
- UEKI, M. & TAKEUCHI, O. (2012). Validating the L2 motivational self system in a Japanese EFL context: The interplay of L2 motivation, L2 anxiety, self-efficacy, and the perceived amount of information. *Language Education & Technology*, 49, 1–22.
- UEKI, M. & TAKEUCHI, O. (2013). Forming a clearer image of the ideal L2 self: The L2 Motivational Self System and learner autonomy in a Japanese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 238-252.
- USHIODA, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking, Dans Z. Dörnyei & R. Schmidt, (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp.93-125). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- USHIODA, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. Dans Z. Dörnyei & E. Ushioda, *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215-228). Bristol, UK: Multilingual Matters.

- USHIODA, E. (2011a). Motivating learners to speak as themselves. Dans G. Murray, X. Gao et T. Lamb, *Identity, motivation and autonomy in language learning*, (pp.11-24). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- USHIODA, E. (2011b). Context matters: a brief commentary on the papers by Housen et al. and Muñoz, *IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49(2), 187-189.
- USHIODA, E. (2016). Language learning motivation through a small lens: A research agenda. *Language Teaching*, 49(4), 564–577.
- VAN DE MORTEL, T. F. (2008). Faking it: Social desirability response bias in self-report research. *The Australian Journal of Advanced Nursing*, 25(4), 40–48.
- VIANIN, P. (2006). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- VIAU, R. (1996). La motivation, condition essentielle de réussite. [Dossier Hors série, 12]. *Sciences Humaines*, 44-46.
- VIAU, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*, St-Laurent, Québec : Éditions du renouveau pédagogique.
- VIAU, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3), 2-4.
- WATT, H. M., RICHARDSON, P. W., KLUSMANN, U., KUNTER, M., BEYER, B., TRAUTWEIN, U. & BAUMERT, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805.
- WEN, X. (2011). Chinese language learning motivation: A comparative study of heritage and non-heritage learners. *Heritage Language Journal*, 8(3), 41-66.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIAMS, M., MERCER, S. & RYAN, S. (2015). *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WU, W. C. V., YEN, L. L. & MAREK, M. (2011). Using online EFL interaction to increase confidence, motivation and ability. *Educational Technology & Society*, 14(3), 118-129.
- ZAVIDOVIQUE, L., GILBERT, F. & VERCAMBRE-JACQUOT, M. N. (2018). Bien-être au travail et qualité de vie des enseignants : quelles différences selon l'ancienneté ? *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 79(2), 105–119.

ZENTNER, M. & RENAUD, O. (2007). Origins of adolescents' ideal self: An intergenerational perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 557-574.

ZLATKOVIĆ, B., STOJILJKOVIĆ, S., DJIGIĆ, G. & TODOROVIĆ, J. (2012). Self-concept and teachers' professional roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 377-384.

Documents officiels/rapports :

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES (2001). Conseil de l'Europe, Didier.

EUROBAROMETRE (2012). Les Européens et leurs langues. Eurobaromètre spécial 386, Rapport de la Commission Européenne. Repéré à http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_fr.pdf

LIVRE BLANC SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION (1996). Enseigner et apprendre vers la société cognitive

LIVRE BLANC (2002). *Un nouvel élan pour la jeunesse en Europe : un contrat pour l'avenir*

OECD (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I): Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. Paris : OECD Publishing.

REGLER FÖR MÅLSTYRNING GRUNDSKOLAN: skollagen, grundskoleförordning, läroplan, kursplaner. (2. uppl.) (1995). Stockholm: Svensk facklitteratur.

SKOLVERKET (1996). *Bild av skolan*.

SKOLVERKET (2004). Engelska i åtta europeiska länder.

SKOLVERKET (2011). Uppdrag angående utveckling av språkvalen moderna språk och svenska/engelska

SKOLVERKET (2011). Redovisning av regeringsuppdrag angående utveckling av språkvalen moderna språk och svenska/engelska.

SKOLINSPEKTION (2010), Moderna språk, Skolinspektionens rapport 2010(6).

SURVEYLANG (2012). First European survey on language competences. Final report. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. <http://ec.europa.eu/languages/eslc/index.html>

THOLIN, J. & LINDQVIST, A. (2009). *Språkval engelska/svenska på grundskolan – en genomlysning. Rapport 2009 (3)*. Högskolan i Borås: Institutionen för pedagogik.

Annexes

Annexe A – Etude 1 : Texte introducteur

LE TEXTE D'INTRODUCTION

Bonjour,

Vi kommer under läsåret att göra en fantastisk resa tillsammans: ord, musik, gester, filmer, hemsidor... många olika sätt för att upptäcka den fransktalande världen! För att kunna finplanera denna resa är det viktigt för oss att lära känna dig så fort som möjligt för att få möjligheten att planera våra lektioner på ett sätt som passar dig bäst.

Därför ber vi dig att hjälpa oss med det genom att skriva några rader på svenska om det som du tycker kan hjälpa oss att planera intressanta och roliga lektioner. Om du tycker att det är lite svårt att veta vad du ska skriva om, kan du ta hjälp av frågorna här nedan. Tack för din hjälp!

- Vad heter du?
- Har du ett smeknamn som du skulle vilja använda i klassrummet? (Det händer ibland att vi lärare är de enda som använder elevens officiella förnamn ☺)
- Vad intresserar dig?
- Vad fick dig att välja att läsa franska?
- Är du fortfarande nöjd med valet? Gillar du ämnet "franska"? Varför? Varför inte?
- Finns det människor omkring dig som kan hjälpa dig med franska? Gillar du det?
- Hur mycket kontakt har du haft hittills med den fransktalande världen (kontakt genom internet, resor, filmer, musik...)? Vad gillar du mest?
- Vad skulle du vilja upptäcka mer inom den fransktalande världen?
- Vad är ditt bästa minne av dina fransklektioner?
- Vad är ditt tips till oss för att planera så bra fransklektioner som möjligt?

Annexe B – Etude 1 : Texte stimulateur en suédois

LE TEXTE STIMULATEUR

Skriv en text på svenska utifrån följande scenario:

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

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

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

Annexe C – Etude 1 : Le premier entretien

1 – Hur mycket franska tror ni att ni kommer att använda i framtiden? Om ni gör det, hur ofta och i vilket sammanhang? Berätta. (*Pensez-vous que vous utiliserez beaucoup le français dans l'avenir ? Si oui, quand et dans quels contextes ?*)

2 – Är ni sugna att åka till ett eller flera fransktalande länder för att se hur det är där? Berätta. (*Avez-vous envie de visiter un ou plusieurs pays francophones ? Racontez.*)

3 – Hur mycket franska finns omkring er när ni inte är i skolan? Skulle ni vilja ha mer? Vet ni hur man skulle kunna hitta bra saker på franska? (*Quel contact avez-vous avec le français lorsque vous n'êtes pas à l'école ? Vous en voudriez plus ? Savez-vous où trouver des trucs sympas en français ?*)

4 – Finns det en skillnad mellan när ni började använda engelska på fritiden för några år sedan och hur ni gör/gjorde med franska, eller inte? Berätta. (*Y a t-il une différence entre la façon dont l'anglais est entré dans votre temps libre il y a quelques années et le français, ou pas ? Racontez.*)

5 – Hur mycket tid är normalt att lägga ner på franska utanför lektionerna om man vill bli bättre tycker ni? Berätta. (*Combien de temps devrait-on investir en français en dehors des cours si l'on veut s'améliorer ? Racontez.*)

6 – Vad gör ni (eller skulle göra) när ni har bestämt er för att jobba extra med franska? Berätta. (*Que faites-vous (ou que feriez-vous) quand vous avez décidé de travailler en extra avec le français ? Racontez.*)

7 – Är språk ett viktigt ämne i skolan? Är franska ett språk som är bra att kunna? Är ni nöjda med att ni läser franska ? (*Est-ce que les langues, c'est une matière importante à l'école ? Est-ce que le français, c'est une bonne langue à connaître ? Êtes-vous satisfaits d'apprendre le français?*)

8 – Om en yngre kompis frågade er vilket språk hen ska läsa, vad skulle ni säga? (*Si un copain plus jeune que vous vous demandait quelle langue il doit choisir, qu'est ce que vous lui répondriez ?*)

Annexe D – Etude 1 : Le questionnaire à questions fermées

Namn:

Franska språket och du...

Vi skulle vilja be om din hjälp för att bättre förstå elevernas inläring av franska. Det skulle hjälpa oss mycket om du kunde svara på de här frågorna. Det är inget prov; det finns alltså inga rätta eller felaktiga svar, bara ditt. Det viktigaste är att du svarar ärligt så att resultatet blir så nära verkligheten som möjligt. Tack så mycket för din hjälp!

I - Du besvarar frågorna genom att ge en siffra mellan 1 och 4.

1 = stämmer inte alls, 2 = stämmer inte riktigt, 3 = stämmer ganska mycket och 4 = stämmer mycket.

☹ => ☺

A - Jag kan lätt föreställa mig situationer, utomlands eller

i Sverige, där jag skulle kunna använda franska.

1 2 3 4

B - Jag gillar bilden av mig själv där jag, om några år, diskuterar

med internationella kompisar eller kollegor utan problem på franska.

1 2 3 4

C - Jag anstränger mig verkligen mycket för att utvecklas i franska.

1 2 3 4

D - Jag skulle älska att göra ett utbyte med min klass till ett fransktalande

land för att lära känna fransktalande ungdomar.

1 2 3 4

E - Jag skulle vilja titta oftare på filmer, lyssna på musik, surfa på nätet,

osv. på franskan utanför klassrummet.

1 2 3 4

F - Jag kan se mig själv som en person som kan prata och förstå

franska i framtiden.

1 2 3 4

F - Jag kan se mig själv som en person som kan prata och förstå franska i framtiden.	1	2	3	4
G - Om jag kunde franska mycket bra, skulle jag kunna tänka mig att studera eller arbeta under en viss period i ett fransktalande land.	1	2	3	4
H - Jag lyssnar ofta på franska på min fritid (musik, filmer...)	1	2	3	4
I - Jag kan se mig leva utomlands i framtiden och prata franska med dem som bor där.	1	2	3	4
J - Jag vill verkligen fortsätta med franska på gymnasiet.	1	2	3	4
K - Jag gillar verkligen tanken att jag i framtiden skulle kunna klara av att använda franska lika lätt som mitt modersmål.	1	2	3	4
L - Jag tycker att det skulle vara häftigt om jag kunde läsa några universitetskurser i ett fransktalande land utan svårigheter	1	2	3	4
M - Jag tycker det är värt att lägga ner mycket arbete för att bli bättre på franska och kunna använda det språket mer.	1	2	3	4
N - Jag gillar idén att människor omkring mig ser mig som en person som kommer att kunna flytande franska i framtiden.	1	2	3	4
O - Jag tycker att språk är ett viktigt ämne i skolan.	1	2	3	4
P - Jag är fortfarande nöjd med mitt språkval. (= franska)	1	2	3	4

Tack så mycket för din hjälp! ;-)

Céline

Annexe E – Etude 1 : Questions ouvertes (forum)

1. Att kommunicera med ungdomar på riktigt (t.ex. genom ett forum), blir det motiverande för dig, eller inte? Berätta. (Cela a t-il été motivant de communiquer avec des adolescents "pour de vrai" (par exemple en utilisant un forum) ou pas? Explique ta réponse.)
2. Hur kändes det med språket? Blev du förvånad att det gick så bra, tyckte du att det var svårt eller kändes det kanske precis som vanligt när du läser eller skriver på franska? Berätta. (Et le français ? As-tu été surpris que cela marche si bien, as-tu trouvé cela difficile ou bien était-ce comme d'habitude quand tu as lu et écrit sur le forum ? Explique ta réponse.)
3. När du skrev på forum, tänkte du: vad kul det skulle vara att bara kunna skriva allt jag vill utan ansträngning (som på svenska)? Berätta (Lorsque tu as écrit sur le forum, as-tu pensé : Ce serait vraiment super de pouvoir écrire tout ce que je veux sans efforts (comme en suédois) ? Explique.)
4. Efter att ha gjort den här aktiviteten, känner du att det skulle vara kul att träffa ungdomar irl? Berätta. (Lorsque tu as terminé l'activité, avais-tu l'impression que ce serait chouette de rencontrer ces jeunes en vrai ? Raconte.)
5. Känner du att du blev nyfiken på några filmer som diskuterades i forumet men som du ännu inte har sett? (Cela t'a t-il donné envie de voir certains des films discutés sur le forum que tu ne connaissais pas avant ?)
6. Skulle du rekommendera språklärare att arbeta med forum i språkundervisning? Varför/varför inte? (Est-ce que tu recommanderais aux professeurs de langues d'utiliser les forums en cours ? Pourquoi/pourquoi pas ?)
7. Tycker du att aktiviteter med hjälp av forum skulle kunna motivera elever som inte känner sig speciellt motiverade. Berätta. (Penses-tu que le travail avec le forum pourrait motiver les élèves qui ne se sentent pas très motivés ? Explique ta réponse.)

Annexe F – Etude 1 : Entretien (forum)

- Hur ofta använder ni internet för att komma i kontakt med andra ungdomar? I vilket sammanhang? (*Utilisez-vous souvent internet pour communiquer avec d'autres adolescents ? Expliquez.*)
- Hur kändes det att använda det här forumet nu? (*Comment avez-vous perçu l'utilisation de ce forum-ci ?*)
- Kändes det annorlunda (att använda franska) nu när ni visste att det var på riktigt? Och om ni jämför med det ni brukar arbeta med i klassrummet? (*Avez-vous ressenti une différence maintenant que c'était "pour de vrai", si vous comparez avec ce que vous faites d'habitude en classe de français ? Expliquez.*)
- Påverkade aktiviteten er lust att åka till ett fransktalande land? Berätta. (*L'activité a-t-elle eu un effet sur votre envie de vous rendre dans un pays francophone ? Expliquez.*)
- Kan detta arbetssätt vara en bra lösning (eller ej) för att göra ämnet franska mer levande för eleverna? Varför? (*Cette façon de travailler est-elle, selon toi, un bon moyen (ou pas) de rendre la matière plus "vivante" pour les élèves ? Pourquoi ?*)
- Vad skulle vi ha gjort annorlunda för att aktiviteten skulle ha varit ännu mer intressant och stimulerande? (*Qu'aurions-nous pu faire pour rendre cette activité encore plus intéressante et stimulante ?*)
- Om ni skulle ge ett betyg mellan 1 (dåligt) till 4 (toppen) som skulle tala om hur aktiviteten gav er en mer konkret bild av vilken nytta man kan få om man har franska i bagaget: hur mycket skulle ni ge? Varför? (*Si vous aviez la possibilité par une note (1 = mauvais à 4 = super) de décrire si l'activité vous a donné une image plus claire de l'utilité du français, que donneriez-vous et pourquoi ?*)
- Har ni andra kommentarer om aktiviteten, hur ni upplevde den, vilken effekt den har haft, mm? (*Avez-vous d'autres commentaires sur l'activité, votre ressenti, l'effet qu'elle a eu, etc. ?*)

Annexe G – Etude 1: Questions ouvertes (cyberenquêtes)

1. Var det första gången som du arbetade med en webquest? (Etait-ce la première fois que tu travaillais avec un webquest?)
2. Gillade du detta arbetssätt? Förklara. (As-tu apprécié cette façon de travailler? Explique.)
3. Kan arbetet med en webquest stimulera elever att lära sig bättre franska tycker du? Förklara. (Penses-tu que le fait de travailler avec un webquest puisse motiver un élève à mieux apprendre le français? Explique ta réponse.)
4. Kändes det som ditt arbete med projektet gav dig lust att upptäcka mer om den fransktalande kulturen (turism, musik, idrott, mat...)? Förklara. (As-tu l'impression que le travail autour de ton projet t'as donné envie de découvrir encore plus les cultures francophones (tourisme, musique, sport, gastronomie ou autres)?)
5. Känner du att arbetet med webquest gjorde ämnet franska mer ”verkligt” för dig? Förklara. Var det positivt eller negativt för dig? (Le travail autour du webquest a t-il rendu la matière « le français » plus « réelle » pour toi ? Etait-ce positif ou négatif pour toi ?)
6. Hur svårt/lätt/tråkigt/spännande var det att arbeta med riktiga hemsidor? (Etait-ce difficile/facile/ennuyeux/excitant de travailler avec de vrais sites internet?)
7. Skulle du säga att arbetet med ditt projekt gjorde dig säkrare på din franska? Förklara. (Dirais-tu que le travail autour de ton projet t'a rendu plus sûr(e) de toi en français? Explique ta réponse.)
8. Skulle du säga, efter att ha arbetat med projektet, att du skulle kunna tänka dig att lägga ner lite mer tid på ämnet franska? Förklara. (Dirais-tu, après avoir travaillé avec ton projet que tu pourrais imaginer investir plus de temps pour le français ? Explique ta réponse.)

Annexe H – Etude 1 : Entretien (cyberenquêtes)

- Påverkade faktumet att projektet skulle kunna äga rum i verklighet din lust att arbeta med franska? Förklara. (Le fait de travailler avec un projet qui pourrait avoir lieu en vérité a t-il changer ton envie de travailler avec le français ? Explique.)
- Har detta arbetssätt påverkat din motivation för franska eller inte? Förklara. (Cette façon de travailler a t-elle changé ta motivation pour le français ou pas ? Explique.)
- Påverkade ditt projekt din lust att veta mer om fransktalande länder, människor, att resa dit..., eller inte? (Ton projet t'a t-il donné envie de découvrir plus de choses sur les pays francophones, les gens qui y habitent, y voyager, etc. ou pas ? Explique.)
- Kan detta arbetssätt vara en bra väg för att eleverna ska satsa mer på franska? Förklara. (Cette façon de travailler est-elle un bon moyen de donner envie aux élèves de s'investir plus pour le français, ou pas ? Explique.)
- Vad skulle vi kunna ha gjort för att göra webquest ännu mer motiverande? (Qu'aurions-nous pu faire pour rendre la web-enquête encore plus motivante ?)
- Om ni skulle ge ett betyg (1= toppen till 4=dåligt) som skulle tala om webquesten gav er en mer konkret bild om vilken nytta man kan få med franska i bagaget, vad skulle ni ge? Varför? (Si vous deviez noter (1=mauvais jusque 4=super) si la web-enquête vous a donné une image plus claire de l'avantage d'apprendre le français, que donneriez-vous ? Pourquoi ?)
- Har de tre aktiviteterna påverkat er vad gäller franska och er framtid? Berätta. (Les trois activités ont-elles changé votre regard sur le français et votre avenir ? Racontez.)
- Vad tror ni är viktigast att tänka på när man vill ge eleverna lust att vilja lära sig mer franska och lägga mer tid på det? (A quoi devons-nous penser pour donner envie aux élèves d'apprendre le français et investir du temps pour cela ?)

Annexe I – Etude 2 : Le questionnaire²⁰⁷



LUND
UNIVERSITY

Hej,

Denna enkät syftar till att få en inblick i motivationens roll i språkundervisningen idag. Svaren kommer att användas i en avhandling som undersöker elevers motivation både från språklärares och språkelevers perspektiv.

Enkäten vänder sig till dig som undervisar i franska. Alla svar kommer att behandlas anonymt. I slutet av enkäten finns möjlighet att lämna dina kontaktuppgifter om du kan tänka dig att bli intervjuad (ungefär 20 min.). Detta för att ge mig en djupare insikt i dina tankar och funderingar.

Tack för att du tar dig tid att besvara enkäten. Dina svar är viktiga!

Céline Rocher-Hahlin

celine.rocher-hahlin@rom.lu.se

Del 1: Tänk tillbaka på den tiden du var elev.

²⁰⁷ Les questions sont traduites en français à la suite de ce questionnaire.

1. Tänk på en bra språklärare du har haft eller en språklärare du hade önskat att ha och välj tre alternativ som beskriver läraren bäst.

Läraren...

- A - tog sig tid för sina elever
- B - kopplade sina lektioner till sina elevers intresse
- C - kunde mycket om sitt ämne
- D - berättade mycket om målspråksländer och -kulturer
- E - var påhittig och kunde överraska. Man visste inte vad som skulle hända på lektionen
- F - förklarade tydligt hur språket fungerade
- G - använde autentiskt material (t ex film, musik, reklam, tidningar/tidskrifter, osv.)
- H - presenterade det vi skulle göra på ett mycket tydligt sätt så att vi visste exakt hur vi skulle lösa uppgiften.
- I - var bra på att skapa en trevlig atmosfär i klassrummet
- J - fick oss att känna oss kompetenta (tom med en låg språknivå).
- K - Annat (ange själv en eller flera egenskaper)

Eventuella kommentarer:

2. De flesta av de språklärare jag själv haft ansträngde sig för att motivera sina elever.

Instämmer inte alls	Instämmer i låg grad	Instämmer delvis	Instämmer i hög grad	Instämmer helt	Minns ej
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eventuella kommentarer:

3. Jag valde att bli fransklärare tack vare en lärare som jag själv hade i skolan.

Instämmer inte alls	Instämmer i låg grad	Instämmer delvis	Instämmer i hög grad	Instämmer helt	Minns ej
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eventuella kommentarer:

Del 2: Tänk tillbaka på tiden när du var lärarstudent och på dina första år som fransklärare.

4. I vilken utsträckning håller du med om följande påståenden:

	Instämmer inte alls	Instämmer i låg grad	Instämmer delvis	Instämmer i hög grad	Instämmer helt	Minns ej
När jag gick lärarutbildningen lärde jag mig att motivera mina framtida elever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Läroutbildningen påverkade min syn på hur jag som språklärare effektivt kan motivera mina elever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När jag gick lärarutbildningen var motivation ett ämne som jag förväntade mig att lära mig om.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eventuella kommentarer:

5. I vilken utsträckning håller du med om följande påståenden:

När jag började mitt första jobb som fransklärare...

	Instämmer inte alls	Instämmer i låg grad	Instämmer delvis	Instämmer i hög grad	Instämmer helt	Minns ej
... var de flesta av mina elever motiverade att lära sig franska.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... tänkte jag på mina elevers motivation när jag planerade mina lektioner.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... använde jag olika strategier för att motivera mina elever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... visste jag hur jag skulle undervisa elever som hade olika grader av motivation för att lära sig franska.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eventuella kommentarer:

Del 3: Tänk på hur du uppfattar din roll och ditt arbete som fransklärare idag:

6. I vilken utsträckning håller du med om följande påstående:

	Instämmer inte alls	Instämmer i låg grad	Instämmer delvis	Instämmer i hög grad	Instämmer helt	Vet ej
Jag bär ett stort ansvar för elevernas motivation att lära sig franska.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag ser mig som en motiverande fransklärare.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När jag planerar min undervisning är elevernas motivation med i mina tankar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag tror att jag upplevs av mina elever som en motiverande fransklärare.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag testar kontinuerligt nya motiverande strategier för att stimulera mina elever att lära sig franska.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag tror att mina kollegor upplever mig som en motiverande fransklärare.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag upplever majoriteten av mina språkkollegor som motiverande lärare.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eventuella kommentarer:

Del 4: Tänk på hur du skulle beskriva en lärare som lyckas med att motivera sina elever:

7. Vilka motiverande strategier är enligt dig de mest effektiva i franskklassrummet? (Nämn minst två)

8. Att vara motiverande är en nödvändig färdighet hos en framgångsrik fransklärare.

Instämmer inte alls	Instämmer i låg grad	Instämmer delvis	Instämmer i hög grad	Instämmer helt	Vet ej
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eventuella kommentarer:

Del 5: Tänk på de strategier/metoder du använder för att motivera dina elever:

9. Vilka motiverande strategier använder du oftast för att motivera dina språkelever? (Nämn minst två)

Eventuella kommentarer:

10. Tänk på den lärare du är i klassrummet med eleverna:

	Instämmer inte alls	Instämmer i låg grad	Instämmer delvis	Instämmer i hög grad	Instämmer helt	Vet ej
Jag visar för mina elever hur motiverad jag är att undervisa i franska.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mitt intresse för fransktalande länder och kulturer är tongivande i min undervisning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det är mitt ansvar att stämningen i klassrummet är tillåtande (t.ex. att eleverna vågar göra fel, kan samarbeta med olika elever, osv.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag anpassar mina lektioner till elevernas egna intressen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mina elever arbetar med övningar som ger dem möjligheten att se sig själva som användare av franska (rollspel, webbquest, osv.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag försöker alltid presentera aktiviteter så tydligt att alla elever vet vad som förväntas av dem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eventuella kommentarer:

11. Fortsätt tänka på hur du är som fransklärare med dina elever:

	Instämmer inte alls	Instämmer i låg grad	Instämmer delvis	Instämmer i hög grad	Instämmer helt	Vet ej
Jag anstränger mig för att mina elever ska känna sig bekväma med att använda det franska språket.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag anstränger mig för att upptäcka och lära känna mina elevers intressen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag undervisar mina elever om att misslyckanden eller framgångar beror mest på deras ansträngningar och de lärstrategier de använder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag ber mina elever regelbundet skriva ner sina konkreta mål med franskan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag använder autentiskt material under mina språklektioner.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag anser att vissa elever har språkbegåvning men att andra saknar det.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eventuella kommentarer:

Del 6: Har din egen och andras uppfattning av din lärarroll utvecklats under dina år som lärare? Kommer den att fortsätta göra det?

12. I vilken utsträckning håller du med om följande påstående?
(Ange ditt svar på en skala från 1 (= håller inte alls) till 7 (= instämmer helt))

	Detta beskriver mitt arbete tidigare (1 = håller inte med alls -> 7 = instämmer helt)	Detta beskriver mitt arbete idag (1 = håller inte med alls -> 7 = instämmer helt)	Detta beskriver hur jag kommer att arbeta i framtiden (1 = håller inte med alls -> 7 = instämmer helt)	Jag önskar det skulle vara så (1 = håller inte med alls -> 7 = instämmer helt)
Jag är framgångsrik i att motivera mina elever.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Jag känner till många olika strategier som hjälpmer mig att motivera mina elever.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Att motivera mina elever är den viktigaste delen i min lärarroll.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Eventuella kommentarer:

Del 7: Du som lärare:

13. Vilket är ditt modersmål? (Du kan ange flera om du har vuxit upp med flera språk)

Eventuella kommentarer:

14. Vilken typ av relation hade du till fransktalande länder innan du blev lärare?
(Det går att markera flera alternativ)

- Familj
- Vänner
- Turism
- Litteratur
- Media (film, musik,...)
- Ingen
- Annat (ange i kommentarfältet)
- Minns ej

Eventuella kommentarer:

15. Vad har du för utbildning?

- Lärarutbildning som inkluderar franska
- Lärarutbildning i annat än språk
- Pågående lärarutbildning
- Ämnesstudier i franska men saknar lärarutbildning
- Ingen formell lärarexamen eller behörighet i moderna språk

Eventuella kommentarer:

16. Om du har lärarexamen, vilket år tog du examen :

Eventuella kommentarer:

17. Hur många år har du arbetat som lärare i franska?

Eventuella kommentarer:

18. Var undervisar du?
(Det går att markera flera alternativ)

- Grundskolan
 Gymnasiet
 Vuxenverksamhet
 Annat (du kan precisera i kommentarfältet)

Eventuella kommentarer:

19. Hur ofta har du kontakt med fransktalande kulturer/länder idag?
(Besök, möjlighet att prata franska med infödda, möjligheten att läsa nya romaner, se nya filmer, osv.):

- Sällan
 En gång vart 5:e år ungefär
 En gång per år
 Flera gånger per år
 Varje månad
 Varje vecka
 Vet ej

Eventuella kommentarer:

20. Jag känner att jag har tillgång till det materialet jag behöver för att göra ett tillfredsställande arbete med eleverna.

Instämmer inte alls	Instämmer i låg grad	Instämmer delvis	Instämmer i hög grad	Instämmer helt	Vet ej
○	○	○	○	○	○

Eventuella kommentarer:

21. Jag tycker att mitt arbete som fransklärare är meningsfullt.

Instämmer inte alls	Instämmer i låg grad	Instämmer delvis	Instämmer i hög grad	Instämmer helt	Vet ej
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eventuella kommentarer:

22. Tycker du att något viktigt glömdes bort i enkäten angående motivationens betydelse och franskundervisning? Tveka inte att lämna kommentarer.

Du har nu besvarat alla frågor. Jag vill tacka dig för din tid och dina svar som kommer att bidra till en ökad förståelse av motivations betydelse för språkundervisning i Sverige.

Kryssa i...

- om du önskar att jag skickar dig avhandlingen när den har blivit godkänd
- om du kan tänka dig bli intervjuad (cirka 20 min.) för att ge mig som forskare en djupare förståelse av ämnet

Merci!

Céline Rocher-Hahlin
(celine.rocher-hahlin@rom.lu.se)

Skriv din mejladress eller / och det telefonnummer som jag kan nå dig på nedan:

Etude 2 : Items du questionnaire en français

Item 1 : Pensez à un bon professeur de langues étrangères que vous avez eu (ou auriez aimé avoir) et choisissez trois alternatives

Item 2 : La majorité de mes professeurs de langues faisaient des efforts pour motiver leurs élèves

Item 3 : J'ai choisi de devenir enseignant(e) de français grâce à un de mes enseignants à l'école

Item 4.1 : Lors de ma formation pour devenir enseignant(e) de français, j'ai appris à motiver mes élèves

Item 4.2 : La formation pour devenir enseignant(e) de français a fait évoluer mon point de vue sur comment parvenir efficacement à motiver mes élèves

Item 4.3 : Je m'attendais à étudier le sujet de la motivation lors de ma formation pour devenir enseignant(e) de français

Item 5.1 : Au début de ma carrière, mes élèves étaient motivés pour apprendre le français

Item 5.2 : Je prenais en compte la motivation de mes élèves en préparant mes cours.

Item 5.3 : J'utilisais diverses stratégies motivationnelles en cours.

Item 5.4 : Je savais comment enseigner le français à des élèves de niveaux de motivation variés.

Item 6.1 : Je porte une grande responsabilité concernant la motivation de mes élèves à apprendre le français.

Item 6.2 : Je me considère comme un(e) enseignant(e) motivant(e).

Item 6.3 : Quand je prépare mes cours, je tiens compte de la motivation de mes élèves.

Item 6.4 : Je pense être perçu(e) par mes élèves comme un(e) enseignant(e) motivant(e).

Item 6.5 : Je teste régulièrement de nouvelles stratégies pour stimuler mes élèves à apprendre le français.

Item 6.6 : Je pense être perçu(e) par mes collègues comme un(e) enseignant(e) motivant(e).

Item 6.7 : Je suis d'avis que la majorité de mes collègues (en langues) sont des enseignants motivants.

Item 7 : Quelles stratégies motivationnelles sont, d'après vous, les plus efficaces dans la classe de français ?

Item 8 : Savoir motiver ses élèves est une qualité nécessaire chez un enseignant performant.

Item 9 : Quelles stratégies motivationnelles utilises-tu le plus souvent pour motiver tes élèves de français ? (En nommer au moins deux)

Item 10.1 : Je montre à mes élèves que je suis motivé(e) pour enseigner le français.

Item 10.2 : Mon intérêt pour les pays et cultures francophones tient une place importante dans mon enseignement.

Item 10.3 : Il est de ma responsabilité de créer une ambiance agréable en classe.

Item 10.4 : Je tiens compte des intérêts de mes élèves dans mes contenus de cours.

Item 10.5 : Mes élèves travaillent avec des activités qui stimulent leur vision d'eux-mêmes comme utilisateurs du français dans l'avenir (jeu de rôle, etc.).

Item 10.6 : Je présente les activités avec clarté afin que les élèves comprennent bien ce qui est attendu d'eux.

Item 11.1 : Je fais des efforts pour que les élèves se sentent en confiance pour utiliser la langue française.

Item 11.2 : Je fais des efforts pour mieux connaître les intérêts de mes élèves.

Item 11.3 : J'apprends à mes élèves que les réussites et les échecs sont surtout liés aux stratégies d'apprentissage et à leurs efforts.

Item 11.4 : Je demande régulièrement à mes élèves d'écrire leur but concret avec le français.

Item 11.5: J'utilise des documents authentiques dans mes cours.

Item 11.6: Je suis d'avis que certains élèves ont un talent pour les langues étrangères alors que d'autres ne l'ont pas.

Item 12.1.1: Dans le passé, je réussissais à motiver mes élèves.

Item 12.1.2: Aujourd'hui, je réussis à motiver mes élèves.

Item 12.1.3: Dans l'avenir, je pense réussir à motiver mes élèves.

Item 12.1.4: Dans une situation idéale, je réussirais à motiver mes élèves.

Item 12.2.1: Dans le passé, je connaissais de nombreuses stratégies qui m'aidaient à motiver mes élèves.

Item 12.2.2: Aujourd'hui, je connais de nombreuses stratégies qui m'aident à motiver mes élèves.

Item 12.2.3: Dans l'avenir, je connaîtrai de nombreuses stratégies qui m'aideront à motiver mes élèves.

Item 12.2.4: Dans une situation idéale, je connaîtrais de nombreuses stratégies qui m'aideraient à motiver mes élèves.

Item 12.3.1: Dans le passé, motiver mes élèves était le rôle le plus important dans mon travail en tant qu'enseignant.

Item 12.3.2: Aujourd'hui, motiver mes élèves est le rôle le plus important dans mon travail en tant qu'enseignant.

Item 12.3.3: Dans l'avenir, motiver mes élèves sera le rôle le plus important dans mon travail en tant qu'enseignant.

Item 12.3.4: Dans une situation idéale, motiver mes élèves serait le rôle le plus important dans mon travail en tant qu'enseignant.

Item 13: Quelle est votre première langue ? (Vous pouvez en écrire plusieurs si vous avez grandi avec plusieurs langues)

Item 14: Quelle relation aviez-vous avec les pays francophones avant d'être enseignant(e) ? (Familiale, amicale, touristique, littéraire, média, aucune, autre, ne me souviens plus)

Item 15: Quelle est votre formation professionnelle ?

Item 16: Si vous avez le diplôme d'enseignant, en quelle année l'avez-vous obtenu ?

Item 17: Depuis combien d'années enseignez-vous le français ?

Item 18: Où enseignez-vous ? (école obligatoire, école secondaire supérieure, enseignement pour adultes, autre)

Item 19: Quelle est la fréquence de vos contacts avec les pays francophones aujourd'hui ?

Item 20: Je pense avoir accès au matériel nécessaire pour faire un travail satisfaisant avec mes élèves.

Item 21: Je considère que mon travail comme enseignant(e) de français a du sens.

Annexe J – Etude 2 : Le guide d'entretien

1. Om du går tillbaka till när du själv var elev och tänker på en duktig språklärare, vad kännetecknade enligt dig en sådan lärare? (*Si tu penses à ta propre scolarité et à un bon enseignant en langues, qu'est qui le/la caractérisait ?*)
2. Vad är motivation för dig? Hur skulle du definiera begreppet? (*Qu'est-ce que la motivation pour toi ? Comment définirais-tu ce terme ?*)
3. Skulle du säga att du mötte många motiverande lärare som elev? Vad uppfattade du som motiverande hos dessa lärare? (*As-tu rencontré de nombreux enseignants motivants lorsque tu étais élève ? Qu'est ce qui faisait qu'ils te semblaient être motivants ?*)
4. Hur viktigt var det för dig som elev att språkläraren ansträngde sig för att motivera dig eller dina kamrater? Förklara gärna. (*Dans quelle mesure était-il important pour toi en tant qu'élève que l'enseignant fasse des efforts pour te motiver toi ou tes camarades ? Peux-tu expliquer ta réponse ?*)
5. Vilka verktyg har lärarutbildningen gett dig för att möta språkelever med olika motivationsnivåer när du började undervisa? (*Quels outils la formation des professeurs t'a-t-elle fourni pour être apte à enseigner à des élèves de niveaux motivationnels différents en début de carrière ?*)
6. Kände du dig tillräckligt utrustad för att möta språkelever med olika motivationsnivåer när du började undervisa? (*Te sentais-tu suffisamment équipé pour faire face aux besoins d'élèves différemment motivés en début de carrière ?*)
7. I vilken utsträckning anser du att det är din uppgift som lärare att motivera dina elever att lära sig franska? (*Dans quelle mesure considères-tu être de ta responsabilité de motiver tes élèves à apprendre le français ?*)
8. Hur ser du på din lärarroll idag när det gäller att motivera dina elever? (*Comment perçois-tu ton rôle aujourd'hui concernant la motivation de tes élèves ?*)
9. Hur skulle du beskriva den motiverande språklärare du var när du började undervisa franska och den du är idag? (*Comment décrirais-tu le ou la prof*

motivant ou motivante que tu étais au début de ta carrière et celui/celle que tu es aujourd'hui ?

10. Hur ser du på dig som motiverande språklärare om några år eller i framtiden? Kommer din roll när det gäller att motivera eleverna att förändras? Förklara gärna. *(Comment vois-tu ton rôle motivateur dans quelques années ou dans l'avenir ? Ce rôle va-t-il changer selon toi ? Peux-tu expliquer ta réponse ?)*
11. Hur är enligt dig en ideal motiverande språklärare? *(Comment décrirais-tu l'enseignant motivant idéal ?)*
12. Har dina motiverande metoder eller strategier förändrats under dina år som språklärare? Förklara gärna. *(Dirais-tu que les méthodes ou stratégies que tu utilises pour motiver tes élèves ont changé au fil de ta carrière ? Peux-tu expliquer ta réponse ?)*
13. Vilka är dina två bästa tips som du skulle ge till en lärarstudent/lärarkollega som kämpar med en klass med låg motivation för att lära sig franska? *(Quels sont tes deux meilleurs conseils pour des étudiants ou collègues qui ont des problèmes avec une classe de français peu motivée ?)*
14. När du tänker efter, vad kommer dina kunskaper om motivation ifrån? *(Quand tu y réfléchis, d'où viennent tes connaissances sur la motivation ?)*

Annexe K – Etude 2 : Résultats descriptifs du questionnaire (%)

La majorité des items utilise une échelle de Likert de 5 points :

1. Je ne suis pas du tout d'accord
2. Je suis faiblement d'accord
3. Je suis partiellement d'accord
4. Je suis fortement d'accord
5. Je suis totalement d'accord

Si rien d'autre n'est précisé, alors c'est à cette échelle qu'il faut se référer.

Item 1 : Pensez à un bon professeur de langues étrangères que vous avez eu (ou auriez aimé avoir) et choisissez trois alternatives

L'enseignant...	Oui (%)	Non (%)
(1) donnait de son temps aux élèves	22,1	77,9
(2) liait le contenu des cours aux intérêts des élèves	11,6	88,4
(3) maîtrisait très bien sa matière	69,4	30,6
(4) donnait une place importante aux aspects culturels	32,7	67,3
(5) était innovant et étonnait les élèves	20,4	79,6
(6) expliquait clairement le fonctionnement de la langue apprise	46,6	53,4
(7) utilisait des documents authentiques en classe	21,8	78,2
(8) présentait clairement les activités	23,1	76,9
(9) installait une atmosphère agréable en classe	39,1	60,9
(10) faisait en sorte que les élèves se sentaient compétents	26,2	73,8
(11) Autres	2,4	97,6

Commentaires des enseignants qui ont choisi « autres » :

- Mon/ma prof était né(e) en France et savait tout faire.
- Il/elle était structuré et choisissait des textes de niveau adapté.
- Il/elle était très enthousiaste et savait nous enthousiasmer.
- Il/elle avait un fort engagement et savait nous écouter.
- Il/elle était têtu(e), ne se satisfaisait jamais d'un "je ne sais pas" mais aidait les élèves jusqu'à ce qu'ils réussissent.
- Il/elle était passionné(e).
- Il/elle était sévère et contrôlait tous les devoirs.

10 enseignants mentionnent (dans les commentaires) qu'il était difficile de choisir uniquement 3 réponses.

Ajout de la variable « année d'obtention du diplôme » :

%	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
1970-1979	31	15	92	38	0	62	15	15	38	15	0
1980-1989	10	5	75	33	23	54	15	25	41	21	5
1990-1999	19	10	76	22	28	46	21	22	40	31	1
2000-2009	33	15	61	35	21	41	22	24	41	25	2
2010-2019	24	13	74	50	11	58	32	21	26	26	0

Item 2 : La majorité de mes professeurs de langues faisaient des efforts pour motiver leurs élèves

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne me souviens pas » (%)	Sans réponse (%)
285 (96,9) 1 – 10 (3,5) 2 – 37 (13) 3 – 100 (35,1) 4 – 103 (36,1) 5 – 35 (12,3)	9 (3,1)	0 (0)

Des 22 commentaires, ceux qui n'abondent pas dans le sens de l'item couvrent principalement trois sujets :

- le fait qu'à l'époque où ces enseignants étaient des élèves, la motivation n'était pas la priorité des enseignants, les élèves qui n'avaient pas envie d'apprendre une autre langue étrangère que l'anglais suivaient en générale d'autres cours (5 commentaires)
- le fait qu'il existait une grande variation concernant le niveau d'effort faits par les enseignants (2 commentaires)
- la difficulté de se rendre compte, en tant qu'élèves, des efforts faits par les enseignants pour les motiver (5 commentaires).

Item 3 : J'ai choisi de devenir enseignant(e) de français grâce à un de mes enseignants à l'école

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne me souviens pas » (%)	Sans réponse (%)
293 (99,7) 1 – 103 (35,2) 2 – 44 (15) 3 – 77 (26,3) 4 – 47 (16) 5 – 22 (7,5)	1 (0,3)	0 (0)

Des 36 commentaires, ceux qui n'ont pas été inspirés par un enseignant évoquent :

- une découverte personnelle d'un fort intérêt pour la langue française ou les cultures francophones (12 commentaires)
- une origine ou un cursus scolaire francophone (2 commentaires)

- un choix imposé par les combinaisons possibles imposées dans la formation des enseignants et le choix de montrer à des enseignants qui ne croyaient pas en eux ou bien de ne pas reproduire un enseignement qui n'était pas apprécié (5 commentaires).

Item 4.1 : Lors de ma formation pour devenir enseignant(e) de français, j'ai appris à motiver mes élèves

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne me souviens pas » (%)	Sans réponse (%)
285 (97) 1 – 54 (18,9) 2 – 74 (26) 3 – 97 (34) 4 – 45 (15,8) 5 – 15 (5,3)	3 (1)	6 (2)

Item 4.2 : La formation pour devenir enseignant(e) de français a fait évoluer mon point de vue sur comment parvenir efficacement à motiver mes élèves

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne me souviens pas » (%)	Sans réponse (%)
283 (96,3) 1 – 54 (19,1) 2 – 73 (25,8) 3 – 96 (34) 4 – 47(16,6) 5 – 15 (4,6)	2 (0,7)	9 (3)

Item 4.3 : Je m'attendais à étudier le sujet de la motivation lors de ma formation pour devenir enseignant(e) de français

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne me souviens pas » (%)	Sans réponse (%)
267 (90,8) 1 – 46 (17,2) 2 – 60 (22,5) 3 – 64 (24) 4 – 67 (25,1) 5 – 30 (11,2)	20 (6,8)	7 (2,3)

Des 34 commentaires concernant les items 4.1, 4.2 et 4.3, la majorité exprime

- Un constat d'absence de la motivation dans la formation (9 commentaires)
- N'a pas encore suivi la formation ou a suivi une formation où la pédagogie n'était pas discutée (5 commentaires)
- On ne parlait pas de motivation mais apprenait à préparer des cours variés et intéressants/inspirants/ludiques (4 commentaires)
- Formation suivie dans un autre pays (4 commentaires)

Item 5.1 : Au début de ma carrière, mes élèves étaient motivés pour apprendre le français

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne me souviens pas » (%)	Sans réponse (%)
289 (98,2) 1 – 10 (3,5) 2 – 24 (8,3) 3 – 112 (38,8) 4 – 106 (36,7) 5 – 37 (12,8)	1 (0,3)	4 (1,3)

Item 5.2 : Je prenais en compte la motivation de mes élèves en préparant mes cours.

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne me souviens pas » (%)	Sans réponse (%)
289 (98,2) 1 – 3 (1) 2 – 14 (4,8) 3 – 73 (25,3) 4 – 128 (44,3) 5 – 71 (24,6)	2 (0,7)	3 (1)

Item 5.3 : J'utilisais diverses stratégies motivationnelles en cours.

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne me souviens pas » (%)	Sans réponse (%)
283 (96,2) 1 – 1 (0,4) 2 – 11 (3,9) 3 – 68 (24) 4 – 127 (44,9) 5 – 76 (26,9)	4 (1,4)	7 (2,3)

Item 5.4 : Je savais comment enseigner le français à des élèves de niveaux de motivation variés.

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne me souviens pas » (%)	Sans réponse (%)
288 (98) 1 – 27 (9,4) 2 – 84 (29,2) 3 – 118 (41) 4 – 49 (17) 5 – 10 (3,5)	3 (1)	3 (1)

Ce qui ressort majoritairement des 27 commentaires concernant les items 5.1, 5.2, 5.3 et 5.4 sont les constats que :

- Il a fallu trouver des stratégies et tester soi-même au début (10 commentaires)
- Les élèves avaient moins besoin de motivation externe « avant » (6 commentaires)
- Une évolution de la capacité de motiver a été acquise au fil de la carrière (3 commentaires)

Item 6.1 : Je porte une grande responsabilité concernant la motivation de mes élèves à apprendre le français.

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
292 (99,3) 1 – 1 (0,3) 2 – 5 (1,7) 3 – 55 (18,8) 4 – 147 (50,3) 5 – 84 (28,8)	1 (0,3)	1 (0,3)

Item 6.2 : Je me considère comme un(e) enseignant(e) motivant(e).

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
290 (98,6) 1 – 0 (0) 2 – 2 (0,7) 3 – 54 (18,6) 4 – 168 (57,9) 5 – 66 (22,8)	4 (1,4)	0 (0)

Item 6.3 : Quand je prépare mes cours, je tiens compte de la motivation de mes élèves.

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
291 (98,9) 1 – 0 (0) 2 – 3 (1) 3 – 57 (19,6) 4 – 152 (52,2) 5 – 79 (27,1)	1 (0,3)	2 (0,7)

Item 6.4 : Je pense être perçu(e) par mes élèves comme un(e) enseignant(e) motivant(e).

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
277 (94,2) 1 – 0 (0) 2 – 1 (0,3) 3 – 81 (29,2) 4 – 145 (52,35) 5 – 50 (18,05)	16 (5,4)	1 (0,3)

Item 6.5 : Je teste régulièrement de nouvelles stratégies pour stimuler mes élèves à apprendre le français.

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
289 (98,2) 1 – 0 (0) 2 – 13 (4,5) 3 – 96 (33,2) 4 – 120 (41,5) 5 – 60 (20,7)	2 (0,6)	3 (1)

Item 6.6 : Je pense être perçu(e) par mes collègues comme un(e) enseignant(e) motivant(e).

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
240 (81,6) 1 – 0 (0) 2 – 0 (0) 3 – 40 (16,6) 4 – 152 (63,3) 5 – 48 (20)	53 (18)	1 (0,3)

Item 6.7 : Je suis d'avis que la majorité de mes collègues (en langues) sont des enseignants motivants.

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
272 (92,5) 1 – 1 (0,3) 2 – 9 (3,3) 3 – 73 (26,8) 4 – 151 (55,5) 5 – 38 (14)	21 (7,1)	1 (0,3)

Les 17 commentaires traitent des aspects assez différents comme le fait que :

- les élèves ne prennent pas vraiment leur responsabilité d'apprenant 2
- le questionnaire donne lieu à une réflexion sur la prise en compte active de la motivation dans son travail d'enseignant 1
- il existe un risque, lorsque l'on a travaillé de nombreuses années de « faire comme on a longtemps fait », sans toujours chercher à se renouveler. 1
- il est difficile de donner une opinion sur le travail des collègues 1 ou de savoir ce que les autres pensent de soi 1
- il est plus difficile aujourd'hui de motiver les élèves qu'« avant » 1
- l'enseignant de français est souvent seul par école 2

Item 8 : Savoir motiver ses élèves est une qualité nécessaire chez un enseignant performant.

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
291 (99) 1 – 0 (0) 2 – 1 (0,3) 3 – 32 (11) 4 – 142 (48,8) 5 – 116 (39,8)	0 (0)	3 (1)

Les 3 commentaires relèvent l'importance de la motivation dans les cours de langues (1 commentaire), le fait que les méthodes de motivation sont individuelles et varient entre les élèves (1 commentaire) et que certains élèves ont énormément besoin de l'enseignant pour se sentir motivés alors que d'autres non (1 commentaire).

Item 10.1 : Je montre à mes élèves que je suis motivé(e) pour enseigner le français.

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
289 (98,2) 1 – 0 (0) 2 – 2 (0,7) 3 – 31 (10,7) 4 – 129 (44,6) 5 – 127 (44)	4 (1,4)	1 (0,3)

Item 10.2 : Mon intérêt pour les pays et cultures francophones tient une place importante dans mon enseignement.

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
289 (98,2) 1 – 0 (0) 2 – 12 (4,1) 3 – 67 (23,1) 4 – 114 (39,4) 5 – 96 (33,2)	2 (0,6)	3 (1)

Item 10.3 : Il est de ma responsabilité de créer une ambiance agréable en classe.

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
289 (98,2) 1 – 0 (0) 2 – 1 (0,3) 3 – 7 (2,4) 4 – 73 (25,2) 5 – 208 (72)	1 (0,3)	4 (1,4)

Item 10.4 : Je tiens compte des intérêts de mes élèves dans mes contenus de cours.

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
292 (99,3) 1 – 1 (0,3) 2 – 16 (5,4) 3 – 150 (51,3) 4 – 104 (35,6) 5 – 21 (7,1)	1 (0,3)	1 (0,3)

Item 10.5 : Mes élèves travaillent avec des activités qui stimulent leur vision d'eux-mêmes comme utilisateurs du français dans l'avenir (jeu de rôle, etc.).

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
291 (98,9) 1 – 0 (0) 2 – 16 (5,5) 3 – 73 (25) 4 – 142 (48,8) 5 – 60 (20,6)	2 (0,6)	1 (0,3)

Item 10.6 : Je présente les activités avec clarté afin que les élèves comprennent bien ce qui est attendu d'eux.

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
290 (98,6) 1 – 0 (0) 2 – 1 (0,3) 3 – 10 (3,4) 4 – 115 (39,6) 5 – 164 (56,5)	1 (0,3)	3 (1)

Des 20 commentaires concernant les items 10.1, 10.2, 10.3, 10.4, 10.5 et 10.6 ressort ceci :

- L'importance du rôle « d'acteur » de l'enseignant et de son engagement pour motiver les élèves (2 commentaires)
- Un groupe non discipliné demande une attention et des efforts pour maintenir une ambiance de travail en classe avec comme conséquence qu'on ne fait pas toujours ce que l'on a prévu (2 commentaires)
- Le fait de travailler surtout avec des débutants limite les possibilités didactiques (2 commentaires)

Item 11.1 : Je fais des efforts pour que les élèves se sentent en confiance pour utiliser la langue française.

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
292 (99,3) 1 – 0 (0) 2 – 0 (0) 3 – 13 (4,4) 4 – 118 (40,4) 5 – 161 (55,1)	0 (0)	2 (0,6)

Item 11.2 : Je fais des efforts pour mieux connaître les intérêts de mes élèves.

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
291 (98,9) 1 – 1 (0,3) 2 – 8 (2,7) 3 – 96 (33) 4 – 122 (42) 5 – 64 (22)	0 (0)	3 (1)

Item 11.3 : J'apprends à mes élèves que les réussites et les échecs sont surtout liés aux stratégies d'apprentissage et à leurs efforts.

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
277 (94,2) 1 – 6 (2,1) 2 – 19 (6,8) 3 – 82 (29,6) 4 – 108 (39) 5 – 62 (22,3)	13(4,4)	4 (1,4)

Item 11.4: Je demande régulièrement à mes élèves d'écrire leur but concret avec le français.

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
292 (99,3) 1 – 34 (11,6) 2 – 97 (33,2) 3 – 92 (31,51) 4 – 44 (15) 5 – 25 (8,5)	0 (0)	2 (0,6)

Item 11.5: J'utilise des documents authentiques dans mes cours.

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
290 (98,6) 1 – 2 (0,6) 2 – 13 (4,4) 3 – 103 (35,5) 4 – 136 (46,9) 5 – 36 (12,4)	0 (0)	4 (1,4)

Item 11.6: Je suis d'avis que certains élèves ont un talent pour les langues étrangères alors que d'autres ne l'ont pas.

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
286 (97,2) 1 – 33 (11,5) 2 – 67 (23,4) 3 – 141(49,3) 4 – 32 (11,19) 5 – 13 (4,55)	5 (1,7)	3 (1)

Des 38 commentaires concernant les items 11.1, 11.2, 11.3, 11.4, 11.5 et 11.6, il ressort surtout que :

- les élèves ont tous la possibilité d'apprendre mais certains ont plus de facilités que d'autres (18)
- le temps de faire ce que l'on souhaite comme on le souhaite et de bien connaître les élèves manque à l'enseignant aujourd'hui (2)
- importance de l'utilisation d'un matériel authentique ou bien du matériel pédagogique francophone (2)
- difficile de motiver lorsque les résultats ne montrent pas de progrès (1)
- si l'élève a des difficultés en suédois et en français, il/elle aura des difficultés en français aussi (1)
- leur réussite ne dépend pas d'une habilité à apprendre (ou son absence) mais de l'envie de travailler pour (5)
- la taille du groupe d'élèves joue un rôle important concernant le travail fait en classe et l'intérêt et les buts des élèves avec leur apprentissage (1)

- l'enseignant ne parle pas d'échec avec les élèves, surtout si leur niveau en français est faible (1)
- les difficultés des élèves (expériences précédentes négatives, être hyperactif ou autres) n'empêchent pas les élèves de prendre du plaisir à apprendre le français avec le soutien important de l'enseignant (2)
- le fait de travailler avec des buts concrets n'a aidé ni mes élèves, ni moi enseignant(e) (1)

Item 12.1.1: *Dans le passé, je réussissais à motiver mes élèves.*

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
267 (90,8) 1 – 2 (0,7) 2 – 33 (12,3) 3 – 55 (20,6) 4 – 154(57,6) 5 – 23 (8,6)	0 (0)	27 (9,2)

Item 12.1.2: *Aujourd'hui, je réussis à motiver mes élèves.*

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
265 (90,1) 1 – 0 (0) 2 – 10 (3,7) 3 – 26 (9,8) 4 – 193 (72,8) 5 – 36 (13,5)	0 (0)	29 (9,9)

Item 12.1.3: *Dans l'avenir, je pense réussir à motiver mes élèves.*

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
251 (85,4) 1 – 0 (0) 2 – 3 (1,2) 3 – 8 (3,1) 4 – 161(64,1) 5 – 79 (31,4)	0 (0)	43 (14,6)

Item 12.1.4: *Dans une situation idéale, je réussis à motiver mes élèves.*

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
236 (80,3) 1 – 9 (3,8) 2 – 3 (1,2) 3 – 0 (0) 4 – 24 (10,1) 5 – 200 (84,7)	0 (0)	58 (19,7)

Item 12.2.1: *Dans le passé, je connaissais de nombreuses stratégies qui m'aidaient à motiver mes élèves.*

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
262 (89,1) 1 – 4 (1,5) 2 – 78 (29,7) 3 – 61 (23,2) 4 – 96 (36,6) 5 – 23 (8,7)	0 (0)	32 (10,9)

Item 12.2.2: *Aujourd'hui, je connais de nombreuses stratégies qui m'aident à motiver mes élèves.*

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
267 (90,8) 1 – 0 (0) 2 – 11 (4,1) 3 – 35 (13,1) 4 – 164 (61,4) 5 – 57 (21,3)	0 (0)	27 (9,2)

Item 12.2.3: *Dans l'avenir, je connaîtrai de nombreuses stratégies qui m'aideront à motiver mes élèves.*

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
247 (84) 1 – 1 (0,4) 2 – 1 (0,4) 3 – 13 (5,2) 4 – 138 (55,8) 5 – 94 (38)	0 (0)	47 (16)

Item 12.2.4: *Dans une situation idéale, je connaîtrais de nombreuses stratégies qui m'aideraient à motiver mes élèves.*

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
235 (79,9) 1 – 8 (3,4) 2 – 2 (0,8) 3 – 4 (1,7) 4 – 22 (9,3) 5 – 199 (84,6)	0 (0)	59 (20,1)

Item 12.3.1: *Dans le passé, motiver mes élèves était le rôle le plus important dans mon travail en tant qu'enseignant.*

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
261 (88,8) 1 – 8 (3) 2 – 43 (16,4) 3 – 57 (21,8) 4 – 101 (38,7) 5 – 52 (19,9)	0 (0)	33 (11,2)

Item 12.3.2: *Aujourd'hui, motiver mes élèves est le rôle le plus important dans mon travail en tant qu'enseignant.*

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
263 (89,5) 1 – 2 (0,7) 2 – 11(4,1) 3 – 30 (11,4) 4 – 150 (57) 5 – 70 (26,6)	0 (0)	31 (10,5)

Item 12.3.3: *Dans l'avenir, motiver mes élèves sera le rôle le plus important dans mon travail en tant qu'enseignant.*

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
249 (84,7) 1 – 1 (0,4) 2 – 5 (2) 3 – 27 (10,8) 4 – 129 (51,8) 5 – 87 (35)	0 (0)	45 (15,3)

Item 12.3.4: *Dans une situation idéale, motiver mes élèves serait le rôle le plus important dans mon travail en tant qu'enseignant.*

Réponse 1 à 5 (%)	« Je ne sais pas » (%)	Sans réponse (%)
232 (78,9) 1 – 10 (4,3) 2 – 7 (3) 3 – 26 (11,2) 4 – 84 (36,2) 5 – 105 (45,2)	0 (0)	62 (21,1)

Des 41 commentaires concernant 12,1, 12.2 et 12.3 (passé, présent, futur et situation idéale) ressort surtout :

- La motivation doit principalement venir des apprenants 3
- C'est de plus en plus difficile de se sentir motivé(e) (trop de travail, moins de collègues en langues pour discuter) 3
- Plus difficile de répondre à ces items 12
- La motivation n'est qu'une partie du travail de l'enseignant 4
- Le besoin de motiver les élèves est plus important et nécessaire qu'avant 3
- Il est normal de vouloir évoluer au fil de sa carrière 2
- La situation de chaque élève est tellement individuelle qu'il est difficile de répondre de façon générale
- Il y a des facteurs externes qui influencent le niveau de motivation et qui sont hors de portée des enseignants

ÉTUDES ROMANES DE LUND
SÉRIE FONDÉE PAR ALF LOMBARD

ÉD. ALF LOMBARD

1. MALMBERG, BERTIL, *Le roman du Comte de Poitiers, poème français du XIIIe siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1940.
2. THORDSTEIN, ARVID, *Le bestiaire d'amour rimé, poème inédit du XIIIe siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1940.
3. NILSSON-EHLE, HANS, *Les adverbes en -ment compléments d'un verbe en français moderne. Étude de classement syntaxique et sémantique*. 1941.
4. SCHLYTER, BÖRJE, *La vie de Thomas Becket par Beneit. Poème anglo-normand du XIIe siècle*, publié d'après tous les manuscrits. 1941.
5. RONSJÖ, EINAR, *La vie de saint Nicolas par Wace. Poème religieux du XIIe siècle*, publié d'après tous les manuscrits. 1942.
6. THORNÉ HAMMAR, EVA, *Le développement de sens du suffixe latin -bilis en français*. 1942.
7. MALMBERG, BERTIL, *Le système consonantique du français moderne. Études de phonétique et de phonologie*. 1944.
8. BRANDT, GUSTAF, *La concurrence entre soi et lui, eux, elle(s). Étude de syntaxe historique française*. 1944.
9. NILSSON-EHLE, HANS, *Les propositions complétives juxtaposées en italien moderne*. 1947.
10. MALMBERG, BERTIL, *Études sur la phonétique de l'espagnol parlé en Argentine*. 1950.
11. ANDERSSON, SVEN, *Études sur la syntaxe et la sémantique du mot français tout*. 1954.
12. BOSTRÖM, INGEMAR, *Les noms abstraits accompagnés d'un infinitif et combinés avec avoir. Étude historique sur la syntaxe des articles et des prépositions dans ce genre de constructions françaises*. 1957.
13. NEUMANN, SVEN-GÖSTA, *Recherches sur le français des XVe et XVIe siècles et sur sa codification par les théoriciens de l'époque*. 1959.
14. ANDERSSON, SVEN, *Nouvelles études sur la syntaxe et la sémantique du mot français tout*. 1961.
15. BORNÄS, GÖRAN, *Trois contes français du XIIIe siècle, tirés du recueil des Vies des Pères*. 1968.

16. JACOBSSON, HARRY, *L'expression imagée dans Les Thibault de Roger Martin du Gard*. 1968.
17. NILSSON, ELSA, *Les termes relatifs et les propositions relatives en roumain moderne. Étude de syntaxe descriptive*. 1969.
18. *Mélanges de philologie offerts à Alf Lombard*. 1969.
19. BRODIN, GRETA, *Termini dimostrativi toscani. Studio storico di morfologia, sintassi e semantica*. 1970.

ÉD. ÖSTEN SÖDERGÅRD

20. GUNNARSON, KJELL-ÅKE, *Le complément de lieu dans le syntagme nominal*. 1972.
21. WESTRIN, MAIBRIT, *Étude sur la concurrence de davantage avec plus dans la période allant de 1200 à la Révolution. Comparaison avec l'usage actuel*. 1973.
22. SCHLYTER, KERSTIN, *Les énumérations des personnages dans la Chanson de Roland. Étude comparative*. 1974.
23. ROBACH, INGER-BRITT, *Étude socio-linguistique de la segmentation syntaxique du français parlé*. 1974.
24. BRODIN, BRITA, *Criaturas ficticias y su mundo, en « Rayuela » de Cortázar*. 1975.
25. UNDHAGEN, LYDIA, *Morale et les autres lexèmes formés sur le radical moral étudiés dans des dictionnaires et dans des textes littéraires français de la seconde moitié du XVIIIe siècle. Étude de sémantique structurale*. 1975.
26. SANDQVIST, SVEN, *Études syntaxiques sur la Chronique des Ducs de Normandie par Benoit*. 1976.
27. SWAHN, SIGBRIT, *Proust dans la recherche littéraire. Problèmes, méthodes, approches nouvelles*. 1979.
28. LARSSON, EVA, *La dislocation en français. Étude de syntaxe générative*. 1979.
29. SWEDENBORG, EKY, *Jean Barois de Roger Martin du Gard. Étude des manuscrits et des techniques narratives*. 1979.
30. GRAUMANN, GUNNAR, *« La guerre de Troie » aura lieu. La préparation de la pièce de Giraudoux*. 1979.
31. KELLNER, SVEN, *« Le Docteur Pascal » de Zola: Rétrospective des Rougon-Macquart, Livre de Documents, Roman à Thèse*. 1980.
32. LLAVADOR, YVONNE, *La poésie algérienne de langue française et la guerre d'Algérie*. 1980.

33. BIRGANDER, PIA, *Boris Vian romancier. Étude des techniques narratives*. 1981.
34. GRELSSON, SIGVARD, *Les adverbes en -ment. Étude psycho-mécanique et psychosystématique*. 1981.
35. JOSEFSON, EVA-KARIN, *La vision citadine et sociale dans l'œuvre d'Emile Verhaeren*. 1982.
36. WIJK, MARGARETH, *Guillaume Apollinaire et l'esprit nouveau*. 1982.
37. HEED, SVEN-ÅKE, *Le coco du dada. Victor ou les Enfants au pouvoir de Roger Vitrac : texte et représentation*. 1983.
38. ORFALI, INGRID, *Fiction érogène à partir de Klossowski*. 1983.
39. SANDQVIST, SVEN, *Notes textuelles sur le Roman de Tristan de Béroul*. 1984.

ÉD. LARS LINDVALL

40. BORNÄS, GÖRAN, *Ordre alphabétique et classement méthodique du lexique. Étude de quelques dictionnaires d'apprentissage français*. 1986.
41. LARSSON, BJÖRN, *La réception des Mandarins. Le roman de Simone de Beauvoir face à la critique littéraire en France*. 1988.
42. SANDQVIST, SVEN, *Le Dyalogue saint Gregore. Les Dialogues de saint Grégoire le Grand traduits en vers français à rimes léonines par un Normand anonyme du XIVe siècle. Édition avec introduction, notes et glossaire*. 2 vol. 1989.
43. SANDQVIST, OLLE, *La Vie saint Gregore. Poème normand du XIVe siècle, publié avec introduction, notes et glossaire*. 1989.
44. ANGELFORS, CHRISTINA, *La Double Conscience. La prise de conscience féminine chez Colette, Simone de Beauvoir et Marie Cardinal*. 1989.
45. *Actes du Xe Congrès des Romanistes Scandinaves, Lund, 10-14 août 1987, édités par LARS LINDVALL*, 1990.

ÉD. SUZANNE SCHLYTER

46. SWAHN, SIGBRIT, *Balzac et le merveilleux. Étude du roman balzacien 1822-1832*. 1991.
47. ELGENIUS, BERNT, *Studio sull'uso delle congiunzioni concessive nell'italiano del Novecento*. 1991.
48. SANDQVIST, SVEN, *La Vie de saint Évroul. Poème normand du XIVe siècle, publié avec introduction, notes et glossaire*. 1992.

49. HERMERÉN, INGRID, *El uso de la forma en RA con valor no-subjunctivo en el español moderno*. 1992.
50. LARSSON, BJÖRN, *La place et le sens des adjectifs épithètes de valorisation positive*. 1994.
51. EKBLAD, SVEN, *Studi sui sottofondi strutturali nel Nome della rosa di Umberto Eco. Parte I. La Divina Commedia di Dante*. 1994.
52. ZETTERBERG, ANDERS, *Les propriétés des choses selon le Rosarius (B.N. f. fr. 12483)*. Édition revue et complétée par SVEN SANDQVIST. 1994.
53. EGERLAND, VERNER, *The Syntax of Past Participles. A Generative Study on Nonfinite Constructions in Ancient and Modern Italian*. 1996.
54. BENGTTSSON, ANDERS, *La Vie de sainte Bathilde. Quatre versions en prose des XIIIe et XVe siècles, publiées avec introduction, notes et glossaire*. 1996.
55. SANDQVIST, SVEN, *Le Bestiaire et le Lapidaire du Rosarius (B.N. f. fr. 12483)*. 1996.
56. JÖNSSON, NILS-OLOF, *La Vie de saint Germer et la Vie de saint Josse de Pierre de Beauvais. Deux poèmes du XIIIe siècle, publiés avec introduction, notes et glossaire*. 1997.
57. LARSSON, BJÖRN, *Le bon sens commun. Remarques sur le rôle de la (re)cognition intersubjective dans l'épistémologie et l'ontologie du sens*. 1997.
58. WIBERG, EVA, *Il riferimento temporale nel dialogo. Un confronto tra giovani bilingui italo-svedesi e giovani monolingui romani*. 1997.
59. SANDBERG, VESTA, *Temps et Traduction. Étude contrastive des temps de l'indicatif du français et du suédois*. 1997.
60. DITVALL, CORALIA, *Études sur la syntaxe et la sémantique de "tot" en roumain ancien et moderne*. 1997.
61. BARDEL, CAMILLA, *La negazione nell'italiano degli svedesi. Sequenze acquisizionali e influssi translinguistici*. 2000.
62. CARIBONI KILLANDER, CARLA, *De la théorie de la description à la description chez Julien Gracq*. 2000.
63. FORNÉ, ANNA, *La piratería textual. Un estudio hipertextual de Son vacas, somos puercos y El médico de los piratas de Carmen Boullosa*. 2001.
64. LENNARTSSON, VIVI-ANNE, *L'Effet-sincérité. L'Autobiographie littéraire vue à travers la critique journalistique. L'Exemple de La Force des choses de Simone de Beauvoir*. 2001.
65. MÖRTE ALLING, ANNIKA, *Le désir selon l'Autre. Étude du Rouge et le Noir et de la Chartreuse de Parme à la lumière du « désir triangulaire » de René Girard*.

2003.

66. JARLSBO, JEANA, *Écriture et altérité dans trois romans de J. M. G. Le Clézio : Désert, Onitsha et La quarantaine*. 2003.
67. GRANFELDT, JONAS, *L'Acquisition des catégories fonctionnelles. Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*. 2003.
68. WESTIN, EVA, *Le récit conversationnel en situation exolingue de français - Formes, types et fonctions*. 2003.
69. BÖRJESSON, ANNE, *La syntaxe de seul et seulement*. 2004.
70. WILHELMI, JUAN – ENKVIST, INGER, *Literatura y Compromiso*. Serie de estudios hispánicos. 2004.

ÉD. INGER ENKVIST, BJÖRN LARSSON, SUZANNE SCHLYTER

71. BERNARDINI, PETRA, *L'italiano come prima e seconda (madre)lingua*. Indagine longitudinale sullo sviluppo del DP. 2004.
72. ÁLVAREZ SALAMANCA, MARÍA DEL PILAR, *De Sobremesa, 1887–1896. José Asunción Silva: El poeta novelista*. 2004.
73. CONWAY, ÅSA, *Le paragraphe oral en français L1, en suédois L1 et en français L2. Étude syntaxique, prosodique et discursive*. 2005.
74. JABET, MARITA, *L'omission de l'article et du pronom sujet dans le français abidjanaïis*. 2005.
75. BOZIER, CHRISTINE, *La sollicitation dans l'interaction exolingue en français*. 2005.
76. WIKMAN, CHRISTINE, *L'immagine pubblicitaria dell'olio d'oliva, della pasta e del caffè. Uno studio comparativo sulla ricezione*. 2005.
77. ENKVIST, INGER – IZQUIERDO, JOSÉ MARÍA (ed), *Aprender a pensar. Simposio internacional en la Universidad de Lund 2005*. 2006.
78. GUNNARSSON, CECILIA, *Fluidité, complexité et morphosyntaxe dans la production écrite en FLE*. 2006.
79. DAICIU, VIOLETA, *Enjeux idéologiques dans Le Conte du Graal de Chrétien de Troyes*. 2007.
80. JOHANSSON, INGELA, *El personaje femenino de la novela indigenista*. 2008.
81. BACQUIN, MARI, *Theseus de Cologne, édition partielle d'une chanson de geste du XIVe siècle*. 2008.

82. LUTAS, LIVIU, *Biblique des derniers gestes de Patrick Chamoiseau: Fantastique et histoire*. 2008.
83. LEON-VEGAS, CAROLINA, *Ausencia, prohibición y carencia. Estudio de los personajes masculinos y el deseo frustrado en tres obras de García Lorca*. 2008.
84. ÅGREN, MALIN, *À la recherche de la morphologie silencieuse: sur le développement du pluriel en français L2 écrit*. 2008.
85. BERNARDINI, PETRA, EGERLAND, VERNER & GRANFELDT, JONAS, *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65^{ème} anniversaire*.
86. JONSSON, PETTER, *Tres lecturas de las novelas de Mario Vargas Llosa. Interpretación psicoanalítica de la producción novelesca de un autor*. 2009.
87. THOMAS, ANITA, *Les débutants parlent-ils à l'infinifitif? Influence de l'input sur la production des verbes par des apprenants adultes du français*. 2009.
88. WIJK, MARGARETH, *Lecture ou confiture. Parcours panoramique de l'éducation des femmes dans la littérature française*. 2010.
89. HOLMLANDER, DISA, *Estrategias de atenuación en español L1 y L2. Estudio contrastivo en hablantes españoles y suecos*. 2011.

ÉD. VERNER EGERLAND, INGER ENKVIST, JONAS GRANFELDT, BJÖRN LARSSON, EVA WIBERG

90. PERSSON, RASMUS, *Ressources linguistiques pour la gestion de l'intersubjectivité dans la parole en interaction. Analyses conversationnelles et phonétiques*. 2014. (Thèse de doctorat/ Doktorsavhandling)
91. GUGLIELMI, RICCARDO, *Loco ubi dicitur...La toponomastica di Vallebona e dintorni. Un territorio di confine tra Liguria e Provenza*. 2014. (Tesi di dottorato/ Doktorsavhandling)
92. SPLENDIDO, FRIDA, *Le développement d'aspects phonético-phonologiques du français chez des enfants bilingues simultanés et successifs. Le VOT et la liaison dans une étude de cas multiples*. 2014. (Thèse de doctorat/ Doktorsavhandling)
93. HÅKANSSON, SANDRA, *La lectura extensiva en la enseñanza de español como lengua extranjera*. 2014. (Tesis de filosofie licenciat / Licenciatavhandling)
94. CEA, MARCELO, *Un modelo cognitivo para la enseñanza del subjuntivo*. 2014. (Tesis de filosofie licenciat / Licenciatavhandling)
95. CAROLSSON GODOLAKIS, HENRIETTA, *Las tecnologías de información y comunicación en las clases de español como lengua extranjera. Un estudio comparativo del efecto de un uso limitado o frecuente del ordenador en las competencias lingüísticas*

- de estudiantes suecos de español de nivel B1*. 2014. (Tesis de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling)
96. LÓPEZ SERRANO, FERNANDO, *La enseñanza del pretérito indefinido y el imperfecto españoles en ELE: Un modelo didáctico para el bachillerato sueco*. 2014. (Tesis de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling)
97. PONNERT, ANNA, *La enseñanza del español en Suecia. Enfoques y métodos empleados por cinco profesores*. 2014. (Tesis de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling)
98. ROCHER HAHLIN, CÉLINE, *Motivation pour apprendre une langue étrangère – une question de visualisation? Les effets de trois activités en cours de français sur la motivation d'élèves suédois*. 2014. (Thèse de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling)
99. DE FELIPE, PEDRO & LÓPEZ SERRANO, FERNANDO (Ed.), *Homenaje a Inger Enkvist. Colección de artículos en honor a su carrera*. 2014. (Festskrift/Miscelánea)
100. SMIDFELT, LINDA, *Il processo delle inferenze lessicali in italiano L3: il ruolo delle lingue apprese in precedenza e altre strategie di comprensione*. 2015. (Tesi di *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling)
101. BENGTTSSON, NINA, *L'analyse de la description en conversation. Pour une interface textuelle-conversationnelle*. 2015. (Thèse de doctorat/Doktorsavhandling)
102. COLONNA DAHLMAN, ROBERTA, *Studies on Factivity, Complementation, and Propositional Attitudes*. 2015. (Tesi di dottorato / Doktorsavhandling)
103. VÁZQUEZ, ANTONIO, *Dificultades en el uso de los tiempos del pasado imperfecto/indefinido con verbos estativos y de logro por estudiantes suecos de español como lengua extranjera con nivel A2, B1 y B2*. 2016. (Tesis de doctorado por la Universidad Antonio de Nebrija/Doktorsavhandling vid Universidad Antonio de Nebrija)
104. TOPCZEWSKA, ANNA, *Sin título. Operaciones de lo visual en 2666 de Roberto Bolaño*. (Tesis de doctorado / Doktorsavhandling)
105. BACQUIN, MARI, *Le Théséus de Cologne de Jean Servion – un cri au secours*. 2017. (Monographie)
106. DE FELIPE, PEDRO, *40 años de investigación académica sobre las novelas de Mario Vargas Llosa. Análisis meta-crítico y metodológico de tesis doctorales escritas en los Estados Unidos (1970-2010)*. 2017. (Tesis de doctorado /Doktorsavhandling)
107. WAHLSTRÖM, VICTOR, *Los enigmas de Alejo Carpentier. La presencia oculta de un trauma familiar*. 2018. (Tesis de doctorado / Doktorsavhandling)

ÉD. VERNER EGERLAND, JONAS GRANFELDT, BJÖRN LARSSON

108. SMIDFELT, LINDA, *Studies on on lexical inferencing and intercomprehension of Italian as a foreign language in a Swedish setting*. 2019. (Tesi di dottorato/Doktorsavhandling)
109. ROCHER HAHLIN, CÉLINE, *La motivation et le concept de soi – Regards croisés de l'élève et de l'enseignant de français langue étrangère en Suède*. 2020. (Thèse de doctorat/Doktorsavhandling)

Comment les enseignants peuvent-ils stimuler l'envie d'apprendre le français de leurs élèves ? Se voir utiliser le français dans l'avenir peut-il être un moteur de motivation efficace ? Quelle perception ont les enseignants de français en Suède de leur rôle motivateur ?

Les études scientifiques sur la motivation et l'apprentissage d'une langue étrangère se sont, jusqu'à présent, plus souvent intéressées aux apprenants qu'aux enseignants, au milieu universitaire plutôt que scolaire, à la langue anglaise (L2) et au contexte asiatique. Afin d'élargir cette base empirique, cette thèse se propose d'analyser la relation entre la motivation et le concept de soi des élèves et des enseignants de français langue étrangère en Suède. Dans la première étude, trois activités pédagogiques incitant les élèves à lier le français à des projets d'avenir, ont été testées auprès d'élèves de 15 ans. L'effet des activités sur la visualisation des élèves d'une utilisation du français dans l'avenir ainsi que sur leur volonté de fournir des efforts a ensuite été mesuré et comparé à un groupe contrôle. Les résultats quantitatifs indiquent un effet limité et différent selon les classes d'intervention. Les résultats qualitatifs indiquent une prise de conscience chez de nombreux élèves qui décrivent percevoir le français comme plus proche de leur vie présente ou future. L'étude montre également que, pour un petit nombre d'élèves la matière français avait déjà perdu tout attrait.

La deuxième étude s'intéresse au rôle motivateur des enseignants de français langue étrangère en Suède et introduit pour cela un nouveau concept appelé le soi motivateur (SME Fr). Le SME se définit comme étant la perception de l'enseignant de son rôle à jouer concernant la stimulation de l'envie d'apprendre de ses élèves. Les résultats montrent que ce concept peut aider à mieux comprendre la perception du rôle motivateur des enseignants : deux profils de SME Fr ont été mis en évidence lors de l'analyse du questionnaire et l'analyse des entretiens a indiqué que le regard des participants sur les conséquences des difficultés rencontrées par les enseignants de français aujourd'hui en Suède diffère. Trois tendances de SME Fr ont été observées : le SME Fr confiant, inquiet ou entravé.

Ces deux études soulignent la complémentarité de la psychologie de l'élève et de l'enseignant lors de l'étude du processus motivationnel en classe de langues et confirment la complexité de la motivation – individuelle et multidimensionnelle - ce qui rend sa stimulation délicate.

