

L'influence de l'enseignant sur la motivation des élèves

Mémoire de master de philologie française
Département des langues
Université de Helsinki
Avril 2019
Riikka Ahopelto



Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Kielten laitos	
Tekijä – Författare – Author Riikka Ahopelto			
Työn nimi – Arbetets titel – Title L'influence de l'enseignant sur la motivation des élèves			
Oppiaine – Läroämne – Subject Ranskalainen filologia			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma		Aika – Datum – Month and year Huhtikuu 2019	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 63+2
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Tämä tutkielma käsittelee ranskan kielen opettajan vaikutusta oppilaiden motivaatioon. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, onko opettajalla keinoja vaikuttaa oppilaiden motivaatioon, mitä nämä keinot voivat olla sekä millaisista tekijöistä oppilaiden motivaatio muodostuu. Lisäksi pyritään selvittämään, millainen on oppilaiden mielestä hyvä opettaja.</p> <p>Teoriaosion alussa käsitellään motivaatiota ilmiönä yleisellä tasolla, jotta voidaan muodostaa yleiskuva aiheesta. Lisäksi esitellään keskeisimpiä motivaatioteorioita, joita ovat tarvehierarkiateoria sekä itseohjautuvuusteoria, joka pohjautuu malliin sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta. Teoriaosion loppupuolella esitellään motivaation dynamiikkateoria, joka käsittelee motivaatiota opettamisen ja oppimisen kannalta. Osion lopuksi perehdytään tutkimuksiin opettajan roolista oppilaiden motivaation kannalta.</p> <p>Tutkimus keskittyy oppilaiden näkökulmaan, ja siksi se on toteutettu kyselytutkimuksena eteläsuomalaisessa koulussa toukokuussa 2018. Tutkimuksen aineisto koostuu 46 oppilaan vastauksista kyselyyn, jossa kartoitettiin oppilaiden mielipiteitä motivaatioon ja opettajan vaikutukseen liittyen. Osallistujista 26 oli yläkoululaisia ja 20 lukiolaisia. Kysely muodostuu yhdeksästä osiosta, jotka sisältävät avoimia kysymyksiä sekä väittämiä vastausvaihtoihin.</p> <p>Tutkimuksen tuloksista selviää, että opettajalla on lukuisia keinoja vaikuttaa oppilaidensa motivaatioon. Niin opettajan luonne, käytös luokkahuoneessa, monipuoliset opetusmenetelmät ja aktiviteetit kuin oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa opetuksen kulkuun vaikuttavat motivaatioon. Hyvä opettaja on positiivinen, oikeudenmukainen, aineestaan innostunut, pätevä ja huumorintajuinen. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että suurimman osan oppilaista mielestä opettajalla on vaikutusta heidän motivaatioonsa. Suurin osa kokee myös, että opettajan vaikutus heidän kiinnostukseensa opiskella ranskaa vieraana kielenä on suuri. Tutkimus osoittaa, että ranskan kielen vaikeus sekä kielen aitous ja hyödyllisyys tulevaisuudessa ovat tärkeitä tekijöitä motivaation kannalta.</p> <p>Voidaan todeta, että opettajalla on iso merkitys oppilaiden motivaatioon opiskella kyseistä kieltä. Opettajien tulisikin olla tietoisia siitä, kuinka suuri vaikutus heidän käytöksellään ja teoillaan on oppilaisiin pystyäkseen pitämään yllä sekä kasvattamaan heidän motivaatiotaan opintoja kohtaan.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords motivaatio – kieltenopiskelu – opettajan vaikutus – ranska vieraana kielenä			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Keskustakampuksen kirjasto			
Muuta tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	2
2. La motivation : approches théoriques	6
2.1 Qu'est-ce que la motivation ?.....	6
2.2 La hiérarchie des besoins.....	8
2.3 La théorie de l'auto-détermination	10
2.4 La dynamique motivationnelle	14
2.5 Le rôle de l'enseignant	18
3. Corpus et méthodologie	21
4. Analyse	23
4.1 Informations générales	23
4.2 Les réponses des élèves	24
4.3 Interprétation des résultats.....	39
4.3.1 Les caractéristiques répétitives	39
4.3.2 Les corrélations claires	44
4.3.3 Les contradictions surprenantes.....	50
4.4 Résumé des résultats : les phénomènes les plus importants.....	53
5. Conclusion	57
Bibliographie	61
Annexe : Questionnaire	64

1. Introduction

La connaissance des langues est une partie importante de la culture générale. Nous avons besoin de langues étrangères pour l'échange d'idées, le commerce, les activités extra-professionnelles et pour construire des réseaux sociaux (v. p. ex. Kangasvieri *et al.* 2011 : 4). Les langues sont une partie inséparable de notre vie quotidienne, et aussi bien l'apprentissage des langues que leur statut et leur enseignement dans la société sont des sujets de conversation importants. De plus, les choix des langues étudiées à l'école ont été beaucoup discutés ces dernières années, parce que le nombre d'élèves choisissant des cours de langues optionnels diminue considérablement depuis le milieu des années 1990 (*ibid.*4). En même temps, il y a de moins en moins de diversité dans l'éventail des langues étudiées dans les écoles puisque la première langue étrangère étudiée en Finlande est presque toujours l'anglais (à presque 90 %, selon Kangasvieri *et al.* 2011 : 9) et de plus, la plupart des élèves étudient seulement la deuxième langue nationale en plus de l'anglais. Le nombre d'élèves suivant le cursus A1 (première langue obligatoire, commencée normalement à 9 ans) de deux ou plusieurs langues diminue constamment et, en 2009, seulement 20 % des élèves faisaient partie de ce groupe. Le nombre de personnes suivant le cursus A1 de FLE (le français langue étrangère) est resté assez stable pendant des années (environ 1 %), mais le nombre d'élèves choisissant de suivre le cursus B2 de FLE diminue d'une manière alarmante : entre 1994 et 2009, le FLE a perdu plus de la moitié de ses élèves. En 1994, 9,4 % des élèves ont suivi le cursus B2 de FLE, mais en 2009 seulement 4,4 % l'ont choisi (Kangasvieri *et al.* 2011 : 11).

Il existe beaucoup de raisons qui ont une influence sur ces choix, mais ce qui nous intéresse le plus est la motivation. Il est important d'étudier la motivation pour avoir plus d'informations sur les raisons pour lesquelles les autres langues que l'anglais, comme le français, sont choisies comme langues étrangères. Les informations sur la motivation sont utiles pour les enseignants de français pour qu'ils puissent en profiter dans leur propre comportement et enseignement.

La motivation est souvent considérée comme une caractéristique importante de toutes les activités de la vie. La motivation est présente dans la vie professionnelle, dans les études et dans les activités extra-professionnelles, c'est-à-dire qu'elle a un rôle dans la vie de chacun, qu'elle soit présente ou absente. La motivation est un concept que la plupart d'entre nous connaissons, mais il est aussi commun que sa diversité ne soit pas complètement comprise. Dörnyei (2001 :1) donne un exemple illustrant la simplicité de

nos idées sur la motivation ; normalement les enseignants et les parents comprennent ce qu'on veut dire quand on dit qu'un élève est motivé. Ils ont l'idée d'une personne studieuse, inspirée et engagée qui étudie d'une manière endurente. De la même façon, ils ont une image d'un élève qui n'est pas motivé. L'exemple de Dörnyei montre qu'il est facile de décrire une personne motivée ou démotivée, mais il est très difficile de définir ce qu'est la motivation. La définition précise de la motivation et de l'amotivation est extrêmement compliquée. Même parmi les chercheurs, la définition précise est ambiguë. Dörnyei (1998 : 117) observe que malgré toute ambiguïté, les chercheurs semblent être d'accord sur le fait que la motivation est le facteur déterminant le comportement humain en l'orientant dans une certaine direction. Nurmi et Salmela-Aro (2017 : 14) concluent que les différentes théories représentent les mêmes phénomènes avec des notions différentes.

Selon Dörnyei (1998 : 117), la motivation est généralement considérée par les enseignants et les chercheurs comme un des éléments les plus importants ayant un impact sur le nombre d'élèves choisissant une langue étrangère (L2) et sur leur réussite dans l'apprentissage de cette langue. La motivation donnerait la première impulsion pour commencer les études d'une langue étrangère et plus tard, c'est elle qui aiderait à continuer le processus d'apprentissage. Selon lui, sans motivation suffisante, même les individus avec la capacité la plus remarquable ne peuvent pas atteindre les objectifs à long terme. Nurmi et Salmela-Aro (2017 : 9) aussi observent que le manque de motivation dans l'apprentissage peut être très nocif pour les études. On peut constater que la motivation est très importante quant au processus d'apprentissage des langues étrangères et c'est la raison pour laquelle la motivation doit être plus étudiée. Sans connaître les raisons en arrière-plan de la motivation, il est impossible de l'influencer. Nous nous intéressons le plus au rôle de l'enseignant dans ce processus qui dure probablement plusieurs années quand il s'agit d'un contexte scolaire, comme dans cette étude. Il faut noter que nous avons présenté le point de vue théorique sur la motivation ici à un niveau général et les théories sur la motivation seront discutées d'une manière plus approfondie dans la partie théorique.

Cette étude s'intéresse à la motivation des élèves pour les études de FLE et particulièrement à l'influence de l'enseignant sur leur motivation. L'objectif de ce mémoire est d'examiner les caractéristiques d'un enseignant motivant du point de vue des élèves et les facteurs en arrière-plan de leur motivation.

Les questions de recherche sont les suivantes :

1. Quels sont les moyens des enseignants de français pour renforcer la motivation des élèves pour le FLE ?
2. Selon les élèves, un enseignant peut-il avoir une influence sur leur motivation ?
3. De quels facteurs se compose la motivation selon les élèves ?

L'étude est réalisée aussi bien d'une manière qualitative que d'une manière quantitative. Le questionnaire que nous avons préparé pour les collégiens et les lycéens se compose majoritairement de questions ouvertes, mais il contient aussi des questions fermées. Nous analyserons les réponses partiellement qualitativement et partiellement quantitativement. En choisissant des questions ouvertes, nous avons voulu donner aux élèves la possibilité de s'exprimer avec leurs propres mots en plus de choisir des alternatives décidées d'avance.

Dans ce mémoire, les mots *apprenant*, *collégien*, *lycéen* et *élève* sont communs et souvent utilisés et, pour cette raison, il est important de justifier le choix lexical. *L'apprenant* est utilisé quand nous parlons du processus d'apprentissage théoriquement, c'est-à-dire en général de personnes qui sont en train d'apprendre une langue. Nous avons choisi *collégien* et *lycéen* quand nous voulons mettre l'accent sur le fait que les élèves en question sont soit au collège soit au lycée. Si la différence entre le collège et le lycée n'est pas essentielle à souligner, le mot *élève* est utilisé pour représenter les deux.

En premier lieu, nous présenterons le cadre théorique du travail. Cette partie commencera par la présentation générale de la motivation comme phénomène scientifique. Les diverses définitions du concept en question, son importance dans la vie en général ainsi que son importance dans le contexte scolaire seront traitées. En plus de présenter la motivation comme un phénomène général, nous présenterons les théories essentielles pour notre étude afin d'approfondir les connaissances sur le sujet. Ces théories sont les suivantes : la hiérarchie des besoins, la théorie de l'auto-détermination et la dynamique motivationnelle. De plus, les recherches autour du rôle de l'enseignant seront discutées.

Ensuite, nous passerons à la partie qui présente le corpus et les méthodes de travail. Le corpus se compose des réponses des collégiens et des lycéens à un questionnaire examinant leurs opinions et leurs pensées en ce qui concerne leur motivation pour les études de FLE et le rôle de l'enseignant dans le développement et le maintien de la motivation. Notre corpus est composé de 46 questionnaires remplis par 26 collégiens et 20 lycéens au printemps 2018.

Ensuite, nous passerons à l'analyse des questionnaires. L'analyse commencera par la présentation des informations générales, c'est-à-dire des informations concernant les sujets

de recherche et les connaissances de base. Ensuite, les réponses des élèves seront discutées question par question et nous les illustrerons par des figures. Par la suite, nous présenterons les phénomènes qui se répètent dans les réponses et nous discuterons de leur rapport avec les théories. Enfin, les corrélations claires et les contradictions surprenantes qui se trouvent dans les réponses des élèves seront soulevées. À la fin de la partie d'analyse, les phénomènes les plus importants apparus dans les réponses seront présentés.

2. La motivation : approches théoriques

Dans cette partie, nous traiterons la définition de la motivation, son importance pour notre comportement et succès dans la vie ainsi que plusieurs théories expliquant ce concept. De plus, les recherches sur le rôle de l'enseignant seront présentées. Nous avons donné un bref aperçu des théories de la motivation déjà dans l'introduction mais, dans cette partie, les théories seront étudiées d'une manière approfondie. Certaines théories examinées dans la partie théorique seront plus utiles dans la partie d'analyse que les autres, mais toutes les théories offriront des connaissances de base importantes concernant la motivation comme phénomène très vaste.

2.1 Qu'est-ce que la motivation ?

La motivation est un phénomène essentiel en ce qui concerne notre succès dans la vie. Les gens ont des objectifs, des besoins et des envies différents et, comme le constatent Nurmi et Salmela-Aro (2017 : 9), on se concentre vraiment dans une activité quand on est intéressé par son sujet. Ce phénomène s'appelle la motivation. Pintrich et Schunk (2002 : 5) résument la motivation comme quelque chose qui nous amène à agir, nous pousse à continuer et nous aide à accomplir des tâches. Ainsi, la motivation est la force absolument nécessaire pour nous faire agir et, de cette manière aussi, pour réaliser nos objectifs.

Dörnyei (2001 : 24–25) observe la variété des façons de motiver quelqu'un. D'après lui, motiver quelqu'un à faire quelque chose peut signifier l'inciter à accomplir une tâche ou organiser des circonstances favorables pour que la personne, selon toute probabilité, décide de choisir la tâche en question. Il faut prendre en considération que la motivation n'est pas un état stable qui ne change jamais. Elle se développe plutôt et change avec le temps, comme le constatent Dörnyei et Otto (1998 : 44).

Il existe plusieurs théories sur la motivation et chaque théorie la traite d'un point de vue au moins un peu différent. Dörnyei (Dörnyei 1996, cité par Dörnyei 1998 : 117–118), fait remarquer que « les théories sur la motivation essaient d'expliquer les raisons fondamentales pour lesquelles les humains se comportent d'une certaine manière et pour cela il serait naïf d'attendre une réponse simple ». L'explication de Dörnyei rend la multiplicité des théories naturelle, mais ce qui est essentiel à comprendre en réfléchissant aux multiples théories est que presque tout ce qui est écrit dans la littérature sur la

motivation est aussi remis en question par les autres chercheurs (v. p. ex. Dörnyei 2001 : 24).

Pratiquement chaque chercheur souligne que la motivation est une notion très difficile à définir. Il existe plusieurs raisons pour cela : il y a tellement de théories, points de vue, concepts et chercheurs différents qu'une définition simple serait impossible. La plupart d'entre nous ont pourtant une idée assez claire de ce que signifie la motivation, comme nous l'avons déjà constaté dans l'introduction. Dörnyei (1998 : 117–118) constate qu'il n'existe pas de définition simple qui serait aussi explicite. Il relève le fait un peu surprenant que bien que le concept soit souvent utilisé dans les contextes scientifiques, il n'y a pas de définition universellement acceptée par tous les chercheurs. Il fait remarquer que quand on parle de la motivation, il faut préciser le sens : est-ce qu'on parle de la motivation comme d'un choix, d'une influence ou d'une caractéristique ? Nurmi et Salmela-Aro (2017 : 10) essayent d'illustrer les multiples définitions du concept par trois questions : *pourquoi*, *quoi* et *comment*. Le *pourquoi* se réfère aux raisons en arrière-plan de la motivation dont on n'est pas conscient dans la plupart des cas. Le *quoi* renvoie à ce qu'on veut et cherche à accomplir, c'est-à-dire les choses qui nous motivent. Le *comment* a un lien avec les moyens pour réaliser les objectifs et combler les besoins. Ces trois questions concrétisent les points de vue différents sur la diversité de la motivation.

L'importance de la motivation dans l'éducation et l'apprentissage est claire. Dörnyei (1998 : 117) observe que sans être suffisamment motivé, il est impossible d'atteindre ses objectifs à long terme. Il souligne que cela concerne aussi les personnes avec les compétences les plus remarquables. Ni un bon programme ni un enseignement de bonne qualité ne sont suffisants si l'apprenant n'a aucune motivation. D'après Sternberg (1994 : 227), la motivation est probablement le caractère le plus important quant au succès ou à l'apprentissage. Sans motivation, nous ne faisons pas de choses qui nous amèneraient en direction de nos objectifs. Robert *et al.* (2011 : 24) résumant la signification immense de la motivation dans l'apprentissage en constatant que sans motivation il n'y a pas d'apprentissage. Dörnyei (2001 : 2) signale que la plupart des enseignants et des chercheurs partagent l'opinion selon laquelle la motivation détermine le succès ou l'insuccès dans toutes les situations de l'apprentissage. La motivation est le facteur-clé dans l'apprentissage d'une L2 et il est extrêmement important que les enseignants soient conscients de l'importance et de l'influence qu'ils peuvent avoir sur les résultats des apprenants.

Dörnyei (2001 : 1) explique que la capacité de motiver les apprenants est cruciale pour les enseignants de langues. De plus, Viau (2004 : 4) fait remarquer qu'il est important pour les enseignants de « connaître les déterminants de la motivation », mais ce qui est encore plus important, c'est de « connaître également les conséquences de ceux-ci sur les comportements d'apprentissage ». Cela veut dire qu'il ne suffit pas d'être conscient des facteurs de fond de la motivation, mais ce qui est essentiel, c'est de comprendre les rapports entre les causes et les conséquences. Selon lui, après avoir pu formuler une conclusion plus claire sur les problèmes de motivation des apprenants, les enseignants sont capables d'agir d'une manière différente au cas par cas au lieu de seulement constater que « ils sont démotivés, il n'y a plus rien à faire » (Viau 2004 : 4).

2.2 La hiérarchie des besoins

Plusieurs théories sur la motivation comportent un même thème en ce qui concerne les besoins primaires des gens. Il est important d'être conscient de ces besoins pour pouvoir en tenir compte pour motiver les apprenants. La hiérarchie des besoins est une des premières et des plus importantes théories sur la motivation, développée par le psychologue Abraham Maslow. La théorie aide les enseignants à comprendre les motivations et les comportements des apprenants en classe. Selon cette théorie, chacun a des besoins primaires, qui sont divisés en 5 niveaux représentés sous la forme d'une pyramide (figure 1). Ces besoins doivent être suffisamment complétés avant de pouvoir avancer au niveau suivant.

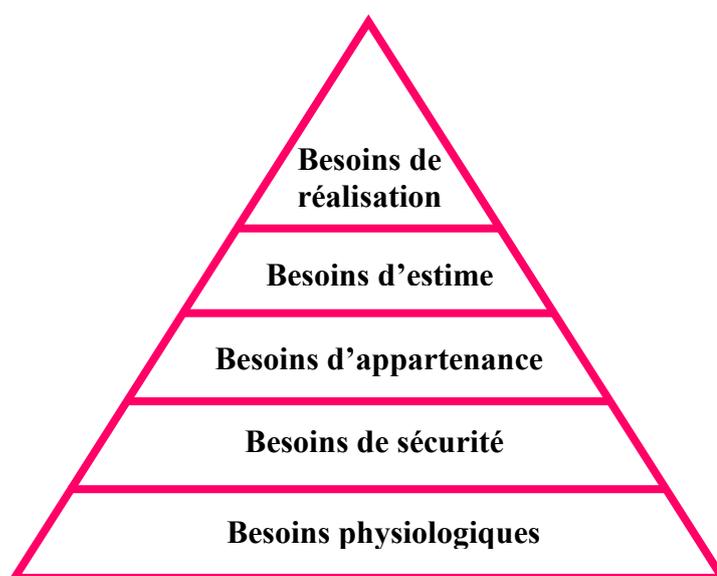


Figure 1. La hiérarchie des besoins selon Maslow.

Au premier niveau (Tomal 2007 : 30–31), se situent les besoins physiologiques qui sont les conditions fondamentales pour survivre (par exemple la nourriture, l'eau et le sommeil). La faim et la soif ont une influence directe sur les difficultés des élèves à apprendre. De plus, les élèves ont besoin d'une quantité différente de sommeil et cela influence leur comportement et leur performance en classe. Les élèves dont les besoins primaires ne sont pas satisfaits peuvent se comporter mal dans des situations d'apprentissage et ils ne sont pas capables d'atteindre les meilleures performances possibles pour eux (*ibid.*). Par ailleurs, quand ces besoins ne sont pas satisfaits, les gens cherchent à les satisfaire et ignorent les besoins qui se situent au sommet de la pyramide (www1).

Le deuxième niveau se compose des besoins de sécurité. D'après Tomal (2007 : 31), il arrive que la motivation de l'apprenant diminue si l'environnement d'apprentissage n'est pas sécurisant ou si on se sent menacé. Par exemple, si un élève change d'école, il peut se sentir mal ou s'il devient maltraité par les autres et qu'il a peur à l'école (*ibid.*). Il est naturel que ces types de circonstances aient une influence sur son sentiment de sécurité et, de cette manière, sur sa capacité à se concentrer sur les études et à rester motivé pour apprendre de nouvelles choses.

Au troisième niveau de la pyramide se trouvent les besoins d'appartenance. Il s'agit des besoins d'amour et de relations avec les autres. Selon Tomal (2007 : 32), les adolescents en particulier ont un fort besoin d'un sentiment de solidarité et ce sentiment a une influence sur leur motivation en classe. Plus précisément, les besoins d'appartenance incluent le besoin d'aimer et d'être aimé, d'avoir des amis, de faire partie intégrante d'un groupe cohésif, de se sentir accepté et de ne pas se sentir seul ou rejeté (www2). Tomal (2007 : 32–33) fait remarquer qu'un élève qui a le sentiment d'être rejeté par le groupe peut devenir négligent et il peut demander de l'attention en dérangeant les autres pour chercher à remplir le vide causé par le rejet. Dans ce type de situation, la motivation pour les études diminue et l'enseignant devrait essayer de renforcer l'interaction entre les élèves.

Le quatrième niveau comporte les besoins d'estime. Ces besoins correspondent aux besoins de considération, de réputation et de reconnaissance (www2). Tomal (2007 : 33) constate que les élèves pour lesquels les notes sont importantes cherchent à acquérir de la considération par des réalisations académiques. Les élèves qui ne se sentent pas capables de le faire, essaient de l'obtenir en utilisant d'autres moyens : ils essaient d'avoir du

succès en sport, en musique ou en art. Les retours de l'enseignant jouent un rôle important pour rester motivé.

Le cinquième et le plus haut niveau de cette hiérarchie est constitué des besoins d'auto-accomplissement. Il s'agit de mettre en valeur son potentiel personnel dans tous les domaines de la vie (www2) et d'offrir des expériences d'apprentissage qui permettent aux élèves d'apprendre et de développer les compétences de la meilleure manière possible (Tomal 2007 : 33). Il faut quand même prendre en considération le fait que « ce besoin peut prendre des formes différentes selon les individus » (www2), par exemple pour quelqu'un apprendre toujours plus et pour quelqu'un d'autre créer et inventer. La motivation peut diminuer si les cinq niveaux ne sont pas atteints.

2.3 La théorie de l'auto-détermination

La théorie de l'auto-détermination (*self-determination theory*) est une des théories les plus étudiées dans le cadre théorique de la motivation. Elle se base sur l'idée que les gens ne sont pas des créatures qui réagissent passivement à l'environnement, mais plutôt qu'ils sont auto-déterminés et se réalisent. La théorie propose que chaque personne ait trois besoins psychologiques fondamentaux : la compétence, l'autonomie et l'appartenance, qui sont les conditions nécessaires pour le développement optimal et pour la santé psychologique de chaque individu (Deci & Vansteenkiste 2004 : 25). Autrement dit, la satisfaction de ces besoins renforce la motivation autonome (Paquet *et al.* 2016 : 16). Si les besoins sont empêchés, les individus sont passifs, indisposés et ils agissent mal (Deci & Vansteenkiste 2004 : 25).

La compétence signifie l'expérience des individus d'être libres de faire leurs propres choix. L'action n'est pas guidée de l'extérieur et les individus sentent que la motivation est interne. Selon Pintrich et Schunk (2002 : 257), les individus veulent se sentir compétents en interaction avec les autres lors de différentes activités. Au lieu de cela, l'autonomie dans ce cas-là veut dire que les gens désirent avoir des sentiments d'autonomie et de contrôle. Deci et Vansteenkiste (2004 : 25) font remarquer qu'être autonome ne signifie pas être indépendant des autres, mais se sentir désireux et capable de faire des choix en agissant. L'appartenance réfère au besoin de vouloir appartenir à un groupe et d'être connecté aux autres. Deci et Vansteenkiste (*ibid.*) soulignent qu'en principe, les gens s'orientent vers les situations qui leur permettent d'acquiescer la satisfaction de ces sentiments et de la même manière, ils s'éloignent de situations qui les empêchent. Il faut noter que les gens ne se

comportent pas toujours comme cela, mais s'orientent plutôt vers les expériences qui leur semblent personnellement intéressantes. Deci et Ryan (2009 : 173) constatent que si les gens se sentent satisfaits en ce qui concerne ces besoins, ils deviennent normalement plus motivés intrinsèquement et au contraire, quand ils sentent que les besoins ne sont pas satisfaits, leur motivation devient moins intrinsèque.

La théorie de l'auto-détermination se base sur l'idée de la motivation intrinsèque et extrinsèque. Ces deux types différents de motivation ont été au cœur de la recherche psychologique pendant des décennies. La motivation intrinsèque réfère à une situation où nous nous concentrerons sur un sujet grâce à notre propre intérêt et plaisir ; la source de notre intérêt est notre propre envie naturelle d'apprendre de nouvelles choses. Selon Vallerand et Ratelle (2002 : 42), les apprenants intrinsèquement motivés sont par exemple les élèves qui font leurs devoirs pour le plaisir et pour lesquels apprendre de nouvelles choses semble intéressant. La motivation intrinsèque peut être divisée en trois sous-classes (Dörnyei & Ushioda 2011 : 23–24) : *apprendre* (en anglais, « to learn »), *acquérir* (en anglais, « towards achievement ») et *faire l'expérience d'une stimulation* (en anglais, « to experience stimulation »). *Apprendre* signifie s'engager dans une activité pour avoir le plaisir d'avoir appris quelque chose de nouveau. La curiosité est satisfaite quand le monde est exploré. *Acquérir* contient l'engagement dans une activité à cause du contentement que le surpassement donne. Les difficultés sont surmontées et on est content d'avoir accompli des actions. *Faire l'expérience d'une stimulation* se compose de l'engagement dans une activité pour avoir des sensations agréables.

Au contraire, dans la motivation extrinsèque la source de la motivation est soit une récompense soit la prévention d'une punition. Kremenjaš (2013 : 14) fait remarquer que le système scolaire nous offre aussi des exemples de motivation extrinsèque. D'après elle, les élèves qui travaillent seulement pour avoir de bonnes notes ou pour faire plaisir aux parents désirent certainement obtenir une récompense. Au contraire, s'ils étudient pour ne pas mettre en colère leurs parents, ils cherchent à éviter une punition possible.

Il existe quatre sous-types de motivation extrinsèque (Vallerand & Ratelle 2002 : 42– 43). Le premier s'appelle *la régulation externe* (en anglais, « external regulation ») et c'est le type le plus proche de la définition de la motivation extrinsèque. Les actions sont conduites par les apprenants pour répondre à une tension externe ou pour éviter une punition. Le contrôle de l'action reste à l'extérieur. Dörnyei & Ushioda (2011 : 24) montrent que la régulation externe est le type le moins auto-déterminé (figure 2).

Le type suivant est *la régulation introjectée* (en anglais, « introjected regulation »). Les apprenants sont influencés par l'environnement et ils assimilent les attentes, la pression et les peurs à leur travail, c'est-à-dire qu'ils sont contrôlés par leurs sentiments. Par exemple, les élèves qui font des devoirs seulement pour éviter le sentiment de culpabilité travaillent seulement pour faire plaisir aux parents ou aux enseignants (Pintrich et Schunk 2002 : 262). À ce niveau, la motivation n'est pas encore auto-déterminée car les apprenants agissent à cause d'une obligation pour éviter le sentiment de honte ou la pression interne (Vallerand & Ratelle 2002 : 42).

Troisièmement, *la régulation identifiée* (en anglais, « identified regulation ») veut dire, selon Dörnyei et Ushioda (2011 : 24), que les apprenants s'engagent à une action parce qu'ils la considèrent comme importante, lui donnent une grande valeur et sont conscients de son utilité. Par exemple, un apprenant veut apprendre le français parce qu'il veut devenir professeur de français. Vallerand et Ratelle (2002 : 43) constatent que si les raisons de l'engagement dans une action sont intériorisées, le comportement de l'apprenant est réglé à travers d'une identification avec l'activité. Dans ce cas-là, l'apprenant est considéré comme relativement auto-déterminé.

Le dernier type, nommé *la régulation intégrée* (en anglais, « integrated regulation »), est la forme la plus avancée de la motivation extrinsèque. Dörnyei et Ushioda (2011 : 24) constatent qu'il s'agit du comportement des apprenants qui se base sur les choix qui sont complètement assimilés aux valeurs, aux besoins et à l'identité de l'apprenant. Plus l'apprenant intériorise les raisons pour lesquelles il agit et les assimile, plus ses actions extrinsèquement motivées deviennent auto-déterminées (Deci & Ryan 2000 : 62). Pintrich et Schunk (2002 : 263) constatent que les individus font le lien entre les sources internes et externes et leur schéma de soi, c'est-à-dire qu'ils se comportent d'une manière qui leur permet de se réaliser comme personnes. Deci et Ryan (2000 : 62) font remarquer que la régulation intégrée n'équivaut pas à la motivation intrinsèque bien qu'elles aient les mêmes caractéristiques. Les formes intégrées sont en tout cas extrinsèques parce qu'elles ont une valeur instrumentale pour l'individu (*ibid.*). La régulation intégrée est la forme la plus auto-déterminée de la motivation extrinsèque.

Il est essentiel de mentionner qu'il existe un troisième type de motivation (Vallerand & Ratelle 2002 : 43), *l'amotivation*, qui désigne l'absence de toute forme de motivation. Les apprenants ne perçoivent pas le lien entre leur comportement et les conséquences. Ils se sentent incapables d'accomplir les activités proposées pour eux et il est probable qu'ils mettent fin à l'engagement dans une activité. Par exemple, les lycéens

qui ne perçoivent pas les possibilités que l'apprentissage des langues étrangères pourraient leur donner à l'avenir peuvent quitter les cours.

La figure 2 montre la motivation intrinsèque, les quatre types de motivation extrinsèque et l'amotivation sur une échelle continue de régulation, créée par Edward Deci et Richard Ryan. Ces trois types de motivation sont mis en ordre selon leur degré de régulation autonome de comportement et en fait, ce modèle se concentre plutôt sur la motivation auto-déterminée et non-autodéterminée. Les quatre types de motivation extrinsèque sont arrangés aussi selon le degré d'autonomie. Plus le comportement motivationnel est haut (placé dans le continuum), plus la personne est auto-déterminée pour progresser dans les actions en cours.

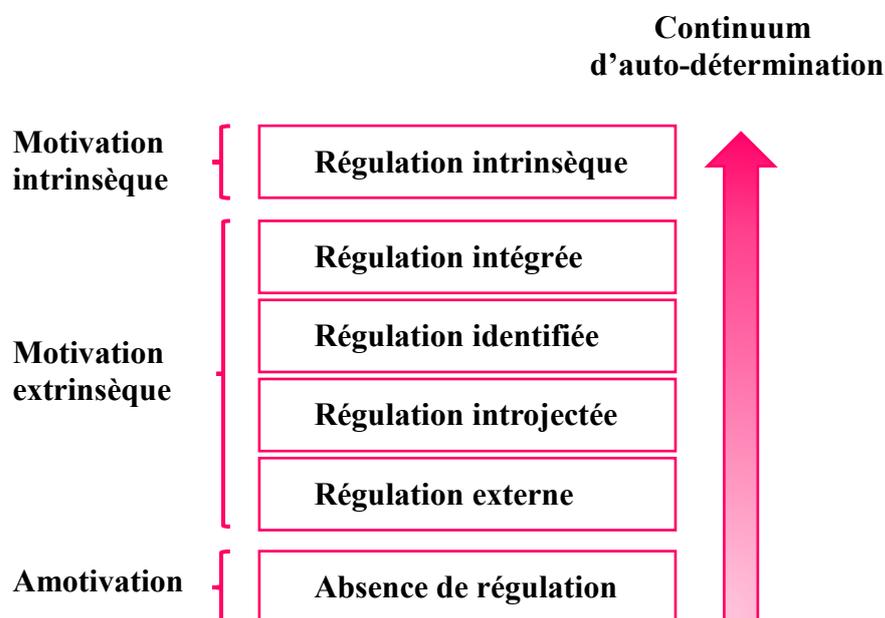


Figure 2. Le continuum d'auto-détermination par Deci et Ryan.

Les trois types de motivation mentionnés peuvent être représentés à trois niveaux hiérarchiques de généralité, développés par Vallerand et Ratelle (2002 : 44–45). Au niveau global, l'individu a réussi à développer une orientation générale à être en interaction avec l'environnement d'une manière intrinsèque, extrinsèque ou amotivée. La motivation devrait être la plus solide à ce niveau. Le niveau contextuel représente plutôt l'engagement dans des contextes différents, c'est-à-dire des domaines de la vie, comme l'éducation, le temps libre et les relations interpersonnelles, qui sont les domaines les plus importants pour les jeunes. Les individus développent différentes orientations motivationnelles vers tous les domaines solides de leur vie. Il faut noter qu'en tout cas ces domaines peuvent être influencés par des facteurs sociaux. Au niveau situationnel, il s'agit d'examiner les raisons

pour lesquelles les individus s'engagent dans une activité à un moment donné. À ce niveau, la motivation est supposée être assez instable.

Selon Stipek (2002 : 139), il est possible d'être motivé aussi bien intrinsèquement qu'extrinsèquement pour l'engagement dans une certaine activité, mais les récompenses extrinsèques peuvent rendre la motivation intrinsèque moins forte, notamment si les récompenses apparaissent plutôt autoritaires qu'utiles pour avoir plus d'informations sur les compétences des apprenants. Dörnyei & Ushioda (2011 : 24) mettent en avant que la motivation extrinsèque arrive à diminuer la motivation intrinsèque ; les apprenants perdent leur intérêt naturel pour une activité s'ils doivent l'accomplir dans des conditions extrinsèques. Pintrich et Schunk (2002 : 245–246) soulignent qu'il n'y a pas de relation directe entre la motivation intrinsèque et extrinsèque. Cela veut dire que les apprenants peuvent être motivés intrinsèquement et extrinsèquement en même temps, mais l'une ou l'autre peut être aussi plus forte. Il faut remarquer que la motivation des apprenants change tout le temps et qu'elle dépend du contexte : une activité peut être intrinsèquement motivante pour une personne, tandis que pour quelqu'un d'autre elle est extrinsèquement motivante et plus tard la situation peut être inverse (*ibid.*). Ils rappellent aussi que la motivation intrinsèque a un lien avec le succès dans l'apprentissage ; quand on travaille pour des raisons intrinsèques, l'apprentissage est meilleur et les objectifs sont plus facilement accomplis.

2.4 La dynamique motivationnelle

Dans son étude (1999), Rolland Viau se concentre d'une part sur les raisons pour lesquelles les uns sont motivés à accomplir une activité pédagogique et les autres ne le sont pas, et d'autre part sur les moyens pour accroître leur motivation pour ces activités pédagogiques. Il choisit d'utiliser la notion de *dynamique motivationnelle* au lieu de *motivation* pour souligner le fait que la motivation n'est pas un phénomène simple et stable, mais plutôt complexe et en train de changer constamment. De plus, cette dynamique rend les sources intrinsèques de la motivation interactives.

La figure 3 illustre la relation entre les facteurs extrinsèques et la dynamique motivationnelle intrinsèque. En regardant la figure 3, on remarque qu'il existe plusieurs facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle et c'est la raison pour laquelle ils sont regroupés en quatre classes : les facteurs relatifs à la classe, à la vie de l'étudiant, à l'institution et à la société. Les facteurs relatifs à la classe contiennent les activités

pédagogiques, l'évaluation, l'enseignant, les récompenses et les sanctions ainsi que l'atmosphère de la classe. Les facteurs relatifs à la vie de l'étudiant se composent de l'influence de la famille et des amis et d'un travail d'appoint possible. Les facteurs liés à l'institution sont par exemple les horaires et les règlements. Les facteurs relatifs à la société comportent aussi bien le marché de l'emploi que des valeurs et des aspects liés à la culture. Tous ces facteurs ont une influence sur la motivation intrinsèque de l'apprenant.

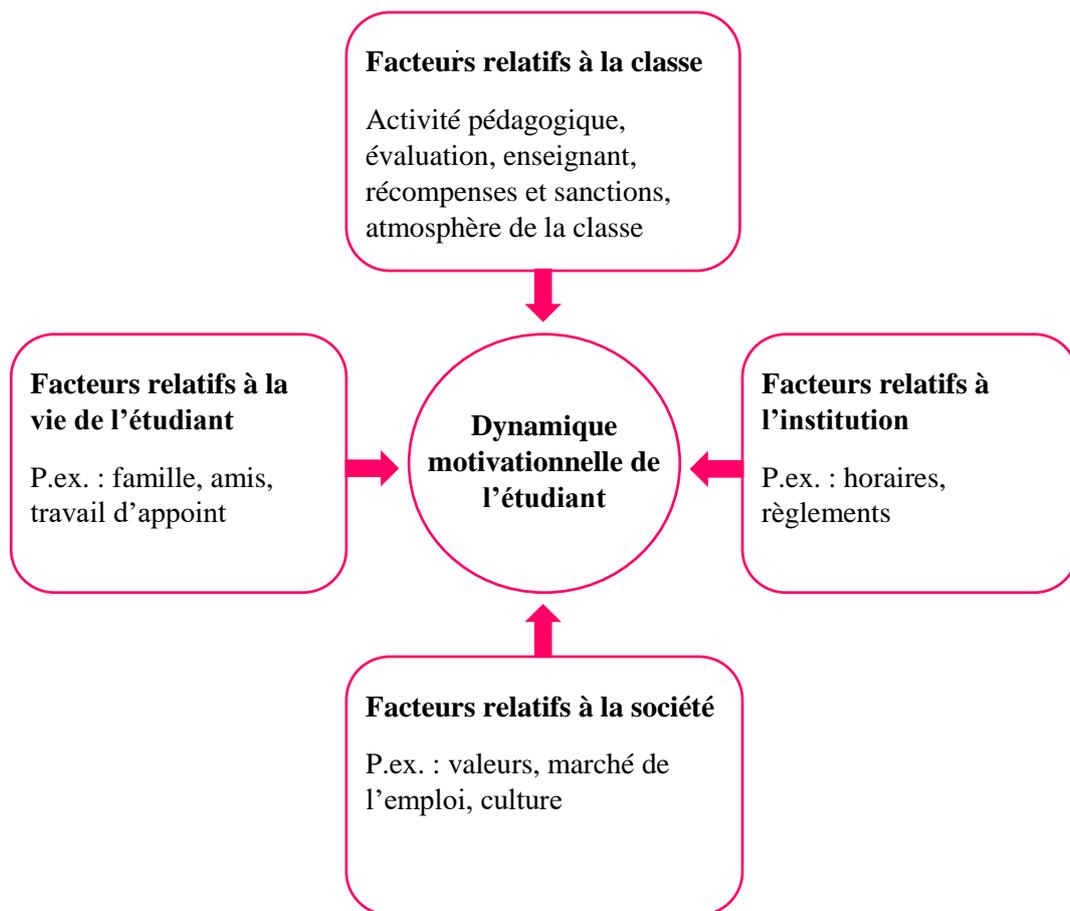


Figure 3. Les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle selon Viau.

La dynamique motivationnelle est fondée sur la perception de trois facteurs différents. Premièrement, la perception de la valeur d'une activité pédagogique renvoie à l'expérience de l'étudiant de l'intérêt et de l'utilité d'une activité pédagogique, c'est-à-dire le degré d'utilité de l'activité selon lui. Deuxièmement, il y a la perception de la compétence qui se définit comme le sentiment de l'étudiant concernant sa capacité d'accomplir une activité pédagogique d'une manière appropriée. La troisième perception, c'est-à-dire la perception de la contrôlabilité, exprime le degré de contrôle qu'il croit avoir en ce qui concerne l'activité pédagogique. Viau (1999 : 232) constate que « l'apprentissage est la conséquence

finale de la dynamique motivationnelle ». Selon lui, l'étudiant est motivé et s'engage cognitivement dans une activité pédagogique et la continue si les trois perceptions mentionnées sont valorisées. Sinon, il est démotivé, il ne continue pas l'activité pédagogique et il n'apprend pas.

La connaissance de ces trois perceptions permet à Viau de distinguer un étudiant motivé et un étudiant démotivé. D'après lui (1999 : 232), un étudiant motivé a trois caractéristiques principales. Tout d'abord, il considère l'apprentissage du français comme utile pour lui et les activités pédagogiques comme intéressantes. Ensuite, il a le sentiment d'être capable d'accomplir les activités pédagogiques. Pour finir, il a l'impression qu'on lui donne la responsabilité en ce qui concerne le déroulement des activités. En revanche, un étudiant démotivé n'a pas l'impression que les connaissances de la langue française ne soient utiles ni intéressantes. Il se sent incapable d'accomplir les activités proposées pour lui et il remarque qu'il n'est pas responsabilisé par rapport aux activités. S'il choisit de le faire en tout cas, il s'engage assez peu du point de vue cognitif et son apprentissage est faible (Viau 1999 : 233).

Pour finir, les activités pédagogiques qui appartiennent aux facteurs relatifs à la classe (figure 3) sont traitées du point de vue de l'amélioration de la motivation des étudiants. Viau (1999 : 234–237) divise les activités pédagogiques en deux groupes : les activités d'enseignement où l'acteur principal est le professeur et les activités d'apprentissage où les étudiants sont au centre. Selon Viau (1999 : 235), le rôle d'un professeur « consiste à communiquer des informations aux étudiants ». Ses études démontrent que l'exposé fait par l'enseignant est la forme d'enseignement la plus connue, mais que l'enseignant devrait le rendre plus motivant. D'après lui, le charisme naturel, le ton de la voix, le talent de comédien, l'humour et la réputation de l'enseignant sont importants. En outre, il est important de prendre en considération les propres intérêts des apprenants. Les caractéristiques présentées peuvent être adaptées tout autant aux caractéristiques d'un enseignant compétent et aimé par ses étudiants.

Dans les activités d'apprentissage, les étudiants sont obligés de participer et de profiter des connaissances sur le sujet. Les exemples de ces types d'activités donnés par Viau (1999 : 236–237) sont les projets de recherche et les simulations. Les activités doivent avoir certaines caractéristiques pour susciter leur motivation. Viau souligne qu'une activité pédagogique doit être signifiante aux yeux des étudiants. C'est-à-dire que s'ils ne comprennent pas la raison pour laquelle ils doivent l'accomplir, ils ne sont pas motivés. En outre, les activités doivent être diversifiées pour éviter l'ennui et les consignes doivent être

claires pour que les étudiants sachent exactement ce qu'ils doivent faire. Il faut que les activités soient assez exigeantes pour les étudiants parce que si elles sont trop faciles et ne présentent aucun défi, les étudiants sont démotivés. Il est important que les étudiants aient la possibilité de faire des choix en ce qui concerne les activités. Naturellement ils deviennent plus motivés s'ils ont l'impression d'avoir participé au contenu du cours. Par un tableau (tableau 1), Viau clarifie aussi bien les caractéristiques mentionnées d'un étudiant motivé que les caractéristiques d'un étudiant démotivé.

Un étudiant motivé	Un étudiant démotivé
<p>...juge <i>utiles</i> ou <i>intéressants</i> l'apprentissage du français et les activités pédagogiques (p.ex. : lecture, écriture, exposé oral) qui lui sont proposées.</p> <p>...se sent <i>capable</i> d'accomplir ces activités comme il le souhaite.</p> <p>...a l'impression qu'on le responsabilise par rapport au déroulement de ses apprentissages (a le sentiment de pouvoir exercer un contrôle sur ceux-ci).</p>	<p>...juge <i>inutiles</i> ou <i>inintéressants</i> l'apprentissage du français et les activités pédagogiques qui lui sont proposées.</p> <p>...se sent <i>incapable</i> d'accomplir adéquatement ces activités pédagogiques, ou craint de ne pas posséder les capacités nécessaires.</p> <p>...a l'impression qu'on ne le responsabilise aucunement quant à ce qu'on lui demande de faire.</p>

Tableau 1. Les différences entre un étudiant motivé et un étudiant démotivé selon Viau.

Pour finir cette section, nous constatons que la motivation d'un étudiant se compose de plusieurs facteurs et les facteurs relatifs ont une influence sur la motivation intrinsèque. Les trois perceptions qui sont à la source de la dynamique motivationnelle rendent possible la classification des caractéristiques d'un étudiant motivé et démotivé, ce qui aide les enseignants à mieux comprendre les résultats de leurs actes. Il faut pourtant se rappeler que l'enseignant n'est pas le seul responsable de la motivation des étudiants, mais que ces derniers sont tout autant responsables.

2.5 Le rôle de l'enseignant

Cette partie fournira un aperçu des caractéristiques que les chercheurs ont mises en avant concernant le rôle de l'enseignant. Selon Dörnyei (2001 : 31), certaines conditions doivent être remplies pour qu'il soit possible de susciter la motivation. D'après lui, ces conditions sont les suivantes : le comportement de l'enseignant, les bonnes relations de l'enseignant avec les élèves, une ambiance agréable en classe et un groupe cohérent avec des règles adéquates. On peut constater que tout ce que l'enseignant fait en classe a une influence sur la motivation des élèves. Dörnyei (2001 : 33) observe que si l'enseignant est naturellement passionné par la matière qu'il enseigne et s'il montre son inspiration aux élèves, leur motivation augmente. Selon lui, la capacité de montrer son enthousiasme aux autres, au lieu de le cacher, est un des facteurs les plus importants d'un enseignement considéré comme réussi.

Selon plusieurs chercheurs, il est extrêmement important d'avoir une relation positive entre l'enseignant et l'élève. Dörnyei (2001 : 36) pense qu'une bonne relation entre eux se compose de l'acceptation des élèves, de la capacité de l'enseignant à écouter et prêter attention aux élèves ainsi que de la disponibilité de l'enseignant quand les élèves en ont besoin. Stipek (2002 : 151) souligne aussi l'importance et la pertinence d'une relation positive. D'après elle, les élèves qui n'ont pas de succès à l'école ont souvent une mauvaise relation avec leur enseignant. Tomal (2007 : 67) ajoute que la communication doit être réciproque pour avoir une influence positive sur la motivation.

Il faut créer une ambiance sécurisante dans laquelle les élèves ont le sentiment qu'il leur est permis de faire des fautes et qu'ils n'ont pas peur de prendre des risques bien qu'il soit possible de ne pas réussir. Dörnyei (2001 : 41) observe qu'il est important que l'enseignant explique aux élèves que les fautes sont une partie naturelle du processus d'apprentissage. MacIntyre (cité par Dörnyei 2001 : 40) constate que la tension de parler des langues étrangères est un des facteurs les plus efficaces pour gêner ou empêcher l'apprentissage d'une langue étrangère. Quant à l'amélioration de l'ambiance, Dörnyei note l'influence de l'humour. L'intention de l'humour n'est pas de plaisanter tout le temps, mais plutôt d'encourager les élèves à ne pas trop se prendre au sérieux.

Il est naturel que le groupe lui-même ait une influence sur l'ambiance en classe. Un groupe ne devient pas cohérent sans aucun effort et certains facteurs peuvent influencer le processus d'une manière positive. D'après Dörnyei (2001 : 42–43), l'enseignant est la personne qui peut avoir une influence sur plusieurs de ces facteurs. Les facteurs influant

sur la cohésion d'un groupe sont entre autres le temps passé ensemble, les expériences communes, le contact avec les autres et le travail pour atteindre des objectifs communs. Il faut avoir certaines règles aussi dans chaque classe. Dörnyei (2001 : 45) constate que les règles les plus efficaces sont celles qui sont créées et acceptées ensemble.

En plus des caractéristiques mentionnées, les chercheurs mettent l'accent sur les attitudes des élèves envers les langues, l'augmentation de l'espoir et de la détermination quant au succès, le matériel utilisé ainsi que sur la possibilité des élèves d'influer sur les décisions concernant l'enseignement. Dörnyei (2001 : 51) constate que sans apprécier les langues étrangères, il est improbable d'avoir du succès dans les études de langues. D'après lui, l'appréciation peut avoir une grande influence. Middleton et Perks (2014 : 21) observent l'importance de l'appréciation et selon eux, les élèves qui semblent être motivés considèrent les activités et les thèmes comme importants.

Selon Dörnyei (2001 : 59–62), il est important d'influer sur les espoirs que les élèves ont quant à leur succès. Il se base sur l'idée qu'on fait de son mieux quand on a confiance en sa capacité à avoir du succès. D'autre part, la confiance toute seule ne suffit pas sans valeurs positives ; on ne commence probablement pas un exercice qu'on n'aime pas et qu'on n'apprécie pas, bien qu'on croie à son succès. La motivation à apprendre augmente quand les gens ont le sentiment de pouvoir avoir du succès dans les activités qui sont adaptées à leur niveau. Il est nécessaire aussi de discuter avec les élèves des objectifs qu'ils ont concernant le cours et de formuler des objectifs communs. Selon Dörnyei, cela peut être efficace pour les amener à faire des exercices.

Le matériel scolaire est une manière pour l'enseignant d'influencer la motivation des élèves (v. Dörnyei 2001, Middleton & Perks 2014, Stipek 2002) et il faut que le matériel scolaire soit significatif pour les élèves. D'après Dörnyei (2001 : 62–63), une des manières les plus efficaces pour diminuer la motivation est d'obliger les élèves à apprendre des choses dont ils ne comprennent pas l'objectif parce que le sujet n'est pas essentiel pour eux. C'est la raison pour laquelle l'enseignant devrait examiner les objectifs des élèves et leurs centres d'intérêt pour pouvoir utiliser des sujets considérés comme intéressants par les élèves dans son enseignement autant que possible. Stipek (2002 : 173–174) observe qu'il est important d'avoir des exercices clairs pour que les élèves sachent ce qu'ils doivent faire et quel matériel utiliser. Les exercices doivent présenter assez de défis, mais être accessibles pour tous. Elle constate que si les élèves ne comprennent pas ce qu'ils devraient apprendre de l'exercice en question ou pourquoi l'exercice est important, ils ne sont pas motivés pour apprendre.

Middleton et Perks (2014 : 75) font remarquer qu'il est possible de renforcer la motivation en prenant en considération les opinions des élèves. Ils veulent dire que les élèves doivent avoir la possibilité d'influencer les décisions concernant leur apprentissage, leur motivation à apprendre et leur engagement dans les activités. Selon eux, la motivation des élèves est renforcée quand ils ont le sentiment d'être respectés.

3. Corpus et méthodologie

Le corpus et les méthodes seront présentés dans cette partie. Notre corpus se compose des réponses des collégiens et des lycéens à un questionnaire qui examine leur motivation pour les études de FLE et spécialement leurs pensées sur l'influence de l'enseignant sur leur motivation. L'objectif du corpus est de montrer, premièrement, les méthodes que les enseignants peuvent utiliser en motivant ses élèves. Deuxièmement, l'analyse du corpus vise à montrer la disposition des élèves pour les études de FLE et leurs expériences de l'influence de l'enseignant sur leur motivation. Troisièmement, l'analyse a pour but d'analyser les facteurs dont la motivation est composée selon les élèves.

Aussi bien des collégiens que des lycéens sont inclus dans cette étude. Le nombre total de questionnaires remplis est de 46, dont 26 par des collégiens et 20 par des lycéens. Les collégiens qui ont participé à l'étude ont suivi les cours de FLE pendant cinq à huit ans et les lycéens les ont suivis pendant sept à neuf ans. Tous les participants habitent dans le sud de la Finlande. Le questionnaire est composé de neuf parties numérotées qui contiennent huit questions, quatre affirmations et trois parties où il a été demandé aux élèves de justifier leurs réponses. La plupart des questions sont des questions ouvertes, mais il y a aussi des questions fermées avec des alternatives.

Nous avons choisi d'utiliser le questionnaire comme méthode parce qu'il est la méthode la plus adéquate pour ce genre d'étude. Selon Lantolf et Genung (2000 : 2), la plupart des études sur la motivation d'une L2 se fondent sur des questionnaires. Dörnyei (2003 : 9–10) observe que les questionnaires rendent possible l'acquisition rapide de beaucoup d'informations, particulièrement si on compare cette méthode aux interviews. Il faut que tout le monde comprenne les questions pour avoir des résultats fiables. Dörnyei constate que pour qu'un questionnaire conduise au résultat final désiré, il faut qu'il soit clair et que tous les participants comprennent les questions. En plus de la clarté du questionnaire, il faut prendre en considération sa longueur. Dans la plupart des cas, il est préférable que le questionnaire soit aussi court que possible (v. p. ex. Gillham 2000, Dörnyei 2003). Dörnyei (2003 : 18) fait remarquer que l'importance du sujet pour le participant a une influence sur la longueur optimale du questionnaire.

Il faut prendre en considération le fait que les questionnaires comme méthode ont des limitations et même des problèmes. Comme Schumann (1997 : 178–179) le constate, les questionnaires permettent à l'apprenant de répondre seulement aux questions considérées

comme importantes selon le chercheur. Selon lui, ils donnent aussi à l'apprenant la possibilité de signaler seulement des idées essentielles pour le chercheur. C'est-à-dire que les questionnaires orientent l'apprenant vers une certaine direction. Schumann (1997 : 180) fait la remarque qu'il faut tenir compte du fait que la motivation change constamment. En effet, il n'est pas possible de connaître le profil motivationnel d'un apprenant un mois avant l'enquête ou un mois après. D'un côté, cela cause des problèmes quant à la fiabilité des résultats, mais de l'autre, les pensées et les attitudes au moment de la mise en pratique du questionnaire sont celles que nous avons envie d'examiner et d'analyser. Notre étude est limitée par le fait que l'enquête est réalisée dans une école et dans les groupes d'un même professeur. D'un autre côté, ce qui rend l'étude plus fiable est le fait que quatre groupes de différents cycles y ont participé.

Comme Singly (2000 : 68) le constate, « le mieux est d'adopter un compromis entre les questions ouvertes et les questions fermées [...] » et c'est le choix que nous avons fait avec notre questionnaire. L'avantage le plus clair des questions fermées est la facilité d'analyser les résultats grâce aux alternatives déterminées d'avance par le chercheur. D'ailleurs, les alternatives peuvent être un facteur restrictif parce que les participants n'ont pas la possibilité de s'exprimer librement et c'est la raison pour laquelle Gillham (2000 : 5) signale que les questions ouvertes peuvent rendre possibles plus d'observations. Il indique aussi qu'en examinant entre autres les opinions, les alternatives déterminées d'avance ne peuvent pas représenter la variété des réponses. Les questions ouvertes permettent d'avoir plus d'informations, mais il est plus difficile d'analyser les réponses (Gillham 2000 : 5). Dörnyei (2003 : 47) constate que les questions ouvertes offrent une plus grande richesse en permettant une liberté d'expression aux participants. Selon lui, il est nécessaire parfois d'avoir des questions ouvertes au lieu des questions fermées parce qu'on ne connaît pas les réponses possibles et c'est la raison pour laquelle les réponses préparées d'avance ne peuvent pas être données.

4. Analyse

Dans cette partie, nous analyserons les réponses des élèves. L'intention n'est pas d'évaluer l'enseignement de l'enseignant en question, mais d'examiner et de présenter les idées que les élèves ont de l'enseignement du français. Tout d'abord, les informations générales concernant le questionnaire et les sujets de recherche seront présentées. Après, nous présenterons les réponses des élèves question par question. Il faut noter que nous ne signalons pas tous les pourcentages concernant le nombre de certaines réponses, mais les pourcentages les plus importants sont indiqués. Une partie des résultats sont présentés sous forme de tableaux. Ensuite, les caractéristiques répétitives seront discutées ainsi que les corrélations claires et les contradictions surprenantes. Finalement, nous réfléchirons aux phénomènes les plus importants qui apparaissent dans les résultats. Pour pouvoir maintenir le texte aussi clair que possible, nous avons indiqué les citations des réponses des élèves aussi bien entre guillemets qu'en italiques.

4.1 Informations générales

Notre corpus se compose des réponses de 46 collégiens et lycéens finlandais à un questionnaire qui se trouve en annexe. Toutes les personnes sont dans la même école, qui est située dans une grande ville finlandaise. Il faut noter que nous avons supprimé des réponses les informations qui pourraient révéler l'école en question. Le sondage a été réalisé en finnois pour avoir des résultats plus honnêtes et vastes. Si le questionnaire était réalisé en français, le niveau des connaissances de langue des élèves aurait probablement influencé leurs réponses. Le questionnaire se compose de neuf parties dont trois contiennent des sous-parties et au total, il y a 13 questions/affirmations auxquelles les élèves ont répondu. Les questions/les affirmations sont les suivantes :

1 : Pourquoi avez-vous choisi les cours de FLE ? Êtes-vous content de votre choix ?

2a : L'influence de l'enseignant sur votre intérêt pour les études de FLE est (5 alternatives).

2b : L'enseignant influence ma motivation (3 alternatives).

2c : Expliquez encore avec vos propres mots de quelle manière l'enseignant influence votre intérêt à étudier la langue française.

3 : L'enseignant essaye-t-il de renforcer votre motivation ? Y arrive-t-il ?

4 : Que pourrait faire l'enseignant pour renforcer votre motivation pour les études de français ?

5 : L'enseignant a-t-il choisi des sujets intéressants pour les cours selon les élèves ?

6 : Quelles sont les caractéristiques d'un bon enseignant ?

7 : Considérez-vous le français comme utile à l'avenir ?

8a : La langue française semble difficile (5 alternatives).

8b : Justifiez votre choix.

9a : Je suis plus motivé pour étudier le français que d'autres langues (3 alternatives).

9b : Justifiez votre choix.

Premièrement, nous avons voulu savoir le nombre d'années que les élèves ont étudié le FLE et dans quel cycle ils sont. Parmi les sujets de recherche, il y a 13 élèves qui sont dans la 8^{ème} classe selon le système finlandais (8^e année scolaire), 13 élèves dans la 9^{ème} classe, 12 élèves dans la première classe de lycée et 8 élèves dans la deuxième classe de lycée. Parmi ces collégiens et lycéens, il y a 16 personnes qui ont suivi les cours de FLE pendant 5 ans, 3 personnes les ont suivis pendant 6 ans, 16 personnes pendant 7 ans, 9 personnes pendant 8 ans et 2 personnes pendant 9 ans. On peut constater que toutes ces personnes ont beaucoup d'expérience des études de FLE et des méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants de FLE.

4.2 Les réponses des élèves

1 : Pourquoi avez-vous choisi les cours de FLE ? Êtes-vous content de votre choix ?

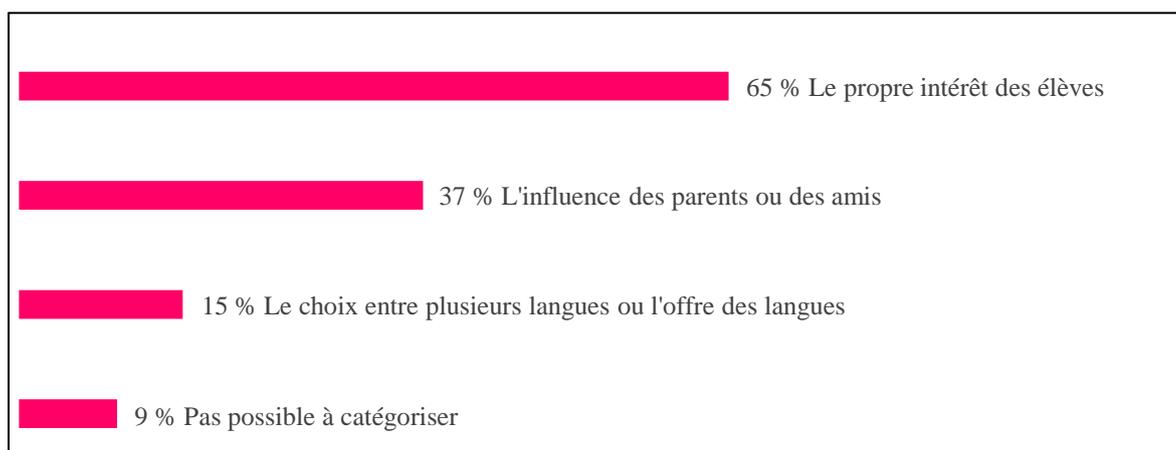


Tableau 2. Les raisons pour lesquelles les élèves ont choisi les cours de FLE.

La première question de l'enquête se compose de deux questions qui examinent aussi bien ce qui se trouve en arrière-plan du choix d'étudier le français comme langue étrangère que

le degré de contentement de ce choix. Il faut prendre en considération que les réponses ne sont pas toujours explicites et elles peuvent être interprétées de différentes manières. De plus, il faut noter que plusieurs personnes mentionnent plus d'une raison en arrière-plan de leur choix et cela rend la catégorisation des réponses plus compliquée. Les facteurs les plus importants sont l'influence de leurs proches sur leur choix, leur propre intérêt pour les études de FLE ou pour la langue française et les possibilités que les écoles ont offertes quant aux langues étrangères (tableau 2).

Au total, les réponses de 65 % (30 élèves) démontrent qu'ils ont été intéressés eux-mêmes par des études de FLE ou par la langue française. Les réponses signalent un intérêt à multiples facettes. Les exemples suivants illustrent la variation entre les réponses assez clairement : « *Je l'ai choisi parce que j'étais intéressé à ce moment* » / « *Je l'ai choisi parce que j'ai voulu étudier une langue* » et « *J'ai choisi le français parce que je l'ai toujours considéré comme la langue la plus jolie du monde* » / « *La langue de ma vie* ». En général, la plupart de ces personnes disent que la langue française est spéciale, intéressante ainsi que jolie et elles ont voulu étudier une nouvelle langue. De plus, un élève signale qu'il a voulu avoir « un code secret » que les personnes étudiant le suédois ne comprendraient pas. Trois élèves mentionnent l'utilité du français (internationalement) à l'avenir. Une personne signale qu'elle voulait aller en France depuis son enfance et c'est la raison pour laquelle elle a voulu apprendre le français. Un élève fait remarquer le statut de l'anglais comme langue prédominante dans le monde et dit qu'il n'aime pas ce statut. C'est la raison pour laquelle il a voulu suivre les cours de FLE.

37 % (17 élèves) mentionnent que leurs amis ou leurs parents ont eu une influence sur leur choix d'étudier le français d'une manière ou d'une autre. Certains ont le sentiment que les parents les ont forcés à choisir le français, certains pensent que les parents les ont encouragés, plusieurs ont des amis qui l'ont choisi aussi et quelques-uns ont des membres de la famille qui l'étudient ou le parlent. Entre ces personnes, il y a des personnes qui ajoutent qu'elles ont été intéressées par le français aussi elles-mêmes : « *Parce que ma mère a voulu et cela me paraît bien aussi* », « *Parce que j'aimais la langue française et mes amis l'étudiaient aussi* » etc.

En tout, 15 % (7 élèves) mentionnent le choix entre deux langues ou les limitations concernant l'offre des langues dans leurs écoles. Trois personnes disent qu'elles ont choisi le français au lieu du suédois en étant conscientes du fait que le suédois commence obligatoirement dans la 7^{ème} classe. Une personne parmi les trois aurait voulu étudier aussi bien le suédois que le français, mais cela n'était pas possible. Pour un élève, le français

était la seule langue optionnelle possible. En plus de ces élèves, deux personnes ont fait le choix entre deux langues ; une personne entre le français et l'allemand et l'autre entre le français et l'anglais en arrivant à la conclusion d'étudier le français.

Il y a quatre réponses qu'on ne peut pas catégoriser dans les groupes déjà mentionnés. Un élève parmi ces quatre explique qu'il a choisi le français parce qu'à son avis, le français semblait plus difficile en comparaison avec l'anglais. Il pense que s'il choisit premièrement la langue la plus difficile, la deuxième va lui paraître plus facile. Le deuxième élève se rappelle qu'à l'école primaire les cours de français étaient présentés comme « un club », qui serait une bonne activité pendant l'après-midi. Le troisième élève a choisi le français parce que dans son école, il a été annoncé que les élèves iraient en France pour une semaine dans la 6^{ème} classe, mais ce voyage promis ne s'est jamais réalisé. Le quatrième élève de ce groupe annonce qu'il a commencé à apprendre le français déjà à la garderie et après cela il l'a toujours choisi comme langue optionnelle.

La première partie de l'enquête cherche à examiner aussi le niveau de contentement des élèves concernant leur choix de langue. On peut constater qu'une moitié (52 %) est contente de son choix bien qu'il existe différentes nuances parmi leurs réponses. Les uns affirment qu'ils sont « *très contents* » tandis que les autres signalent qu'ils sont « *assez contents* » ou que le choix a été « *ok* ». La plupart des élèves ne donnent pas de raisons à leur opinion, mais quelques-uns l'expliquent un peu : un élève est très content de son choix parce qu'il aime la langue et qu'il va souvent en France. Quelques élèves signalent qu'ils sont contents, mais que la langue est parfois assez difficile ou que la langue commence à les ennuyer. Il y a 5 élèves qui annoncent clairement qu'ils regrettent leur choix. Ils n'expliquent pas leurs opinions. Par ailleurs, une personne ne le dit pas directement, mais nous avons interprété sa réponse comme négative, parce qu'elle écrit avoir été contente jusqu'à la 8^{ème} classe, quand l'enseignant et la méthode ont changé, ce qui a eu une influence sur son niveau de satisfaction. Tous les élèves mécontents sont au collège. De plus, 4 personnes révèlent qu'elles ne savent pas si elles sont contentes ou pas et une personne est partiellement contente. Le reste (12 élèves) n'a pas répondu à la question.

2a : L'influence de l'enseignant sur votre intérêt pour les études de FLE est

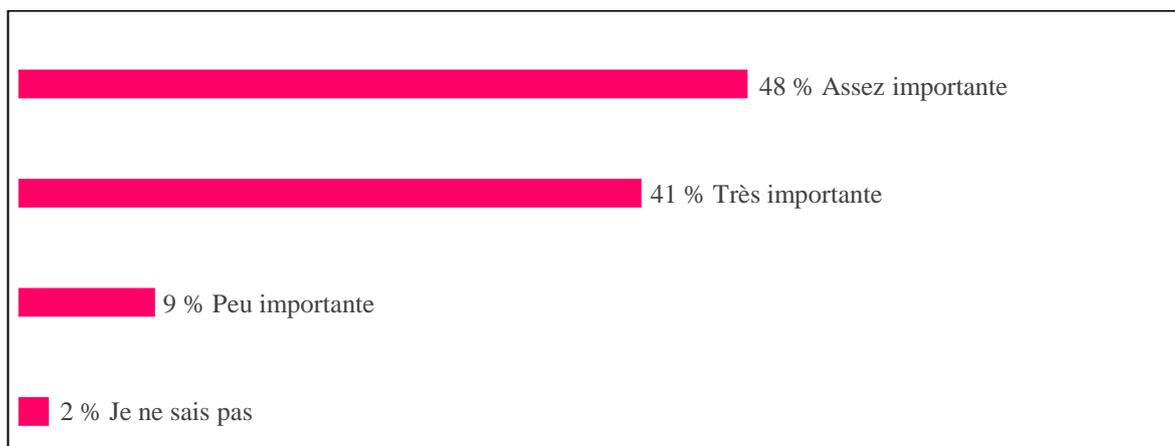


Tableau 3. L'influence de l'enseignant sur l'intérêt pour les études de FLE.

La deuxième partie du questionnaire se compose de trois questions. La sous-question 2a est une affirmation qui contient cinq alternatives possibles : *nulle*, *peu importante*, *je ne sais pas*, *assez importante* et *très importante*. Pour mieux illustrer les opinions des élèves, les résultats sont mis dans le tableau 3. On peut constater que l'enseignant et ses actions sont significatifs car le nombre d'élèves considérant l'influence de l'enseignant comme très importante ou assez importante est remarquable : 89 % (41 élèves). Parmi ces élèves, 41 % (19 élèves) pensent que l'influence de l'enseignant sur leur intérêt est très importante et 48 % (22 élèves) considèrent que l'influence de l'enseignant est assez importante. Un élève ne sait pas et 4 élèves pensent que l'enseignant a seulement un peu d'influence sur leur intérêt. Il n'y a pas de personnes pensant que l'enseignant n'a aucune influence. Il n'existe pas de différence entre les collégiens et les lycéens.

2b : L'enseignant influence ma motivation

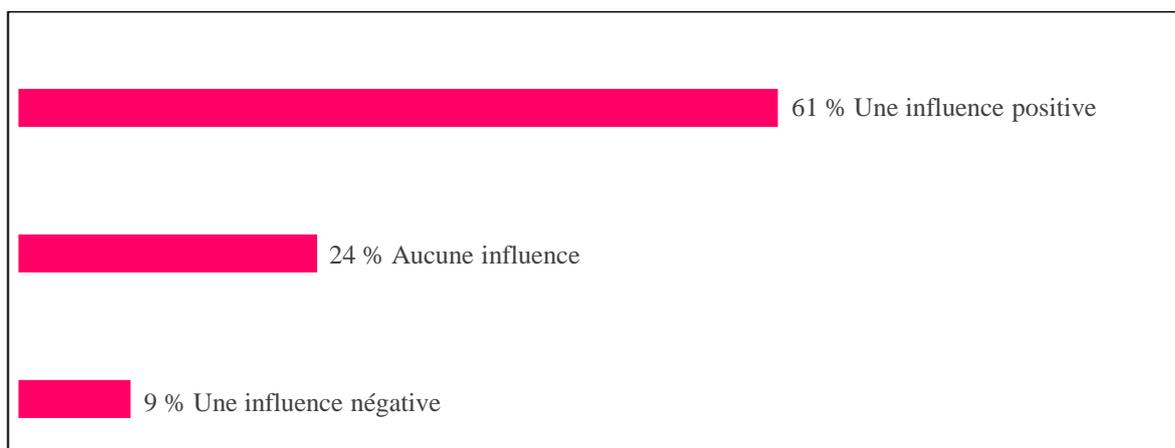


Tableau 4. L'influence de l'enseignant sur la motivation.

La sous-question 2b cherche à examiner la part d'influence de l'enseignant sur la motivation des élèves. Cette affirmation se compose de trois alternatives : *positivement*, *négativement* et *pas d'influence*. Au total, 61% (28 élèves) annoncent que l'enseignant a une influence positive sur leur motivation. 9 % (4 élèves) considèrent l'influence comme négative et 24 % (11 élèves) pensent que l'enseignant n'a aucune influence (tableau 4). En plus de ces personnes, un élève n'a pas pu choisir entre l'influence positive et l'influence négative sur la motivation, mais il signale que l'influence dépend de la situation. Deux personnes ont eu des problèmes avec le choix entre l'influence négative et le manque d'influence.

En ce qui concerne les différences entre les collégiens et les lycéens, des différences assez remarquables apparaissent. Parmi les lycéens, 90 % (18 lycéens sur 20) considèrent l'influence de l'enseignant comme positive et seulement 10 % (2 lycéens) ne remarquent aucune influence. En revanche, seulement 38 % (10 collégiens sur 26) pensent que l'influence est positive et 35 % (9 collégiens) ne signalent aucune influence.

15 % (4 collégiens) la considèrent comme négative. De plus, un collégien a choisi les alternatives *positive* et *négative* et deux collégiens ont choisi les alternatives *négative* et *pas d'influence*. On peut constater que parmi les collégiens, il y a plus de personnes qui ont le sentiment que l'enseignant n'a aucune influence en comparant avec les lycéens parmi lesquels seulement deux personnes pensent de la même manière. Par ailleurs, il y a des collégiens qui considèrent l'influence comme négative, ce qui n'apparaît pas parmi les lycéens.

2c : Expliquez encore avec vos propres mots de quelle manière l'enseignant influence votre intérêt à étudier la langue française

Cette sous-question examine les caractéristiques en arrière-plan de l'influence de l'enseignant sur l'intérêt des élèves pour les études de FLE. Tout d'abord, il faut noter que la manière dont le caractère, le style et le comportement de l'enseignant sont ressentis dépend beaucoup de l'élève. Les réponses diffèrent beaucoup et naturellement chacun ressent les choses d'une manière différente. Il y a certaines caractéristiques qui sont mises en valeur dans les réponses : le propre intérêt et la passion de l'enseignant pour la langue, l'attitude positive, le caractère intéressant des leçons et le savoir-faire professionnel de l'enseignant. Pour avoir une idée des multiples idées et avis des élèves quant à l'influence de l'enseignant sur l'intérêt à étudier le FLE, leurs réponses seront discutées d'une manière plus détaillée dans les trois paragraphes suivants.

Plusieurs personnes font remarquer que le propre intérêt de l'enseignant pour le français a directement une influence positive sur leur intérêt. Selon elles, il est important que l'enseignant soit compétent parce que les élèves apprécient le savoir-faire professionnel et la connaissance des langues de l'enseignant. Ces deux caractéristiques les rendent plus intéressés et elles renforcent leur envie d'apprendre. En ce qui concerne le caractère de l'enseignant, les élèves soulignent qu'ils ont tendance à adopter des caractéristiques d'un enseignant passionné et c'est la raison pour laquelle les enseignants devraient montrer leur passion aux élèves.

Les élèves ont observé aussi plusieurs autres caractéristiques qui influencent leur intérêt. Ces caractéristiques sont partiellement négatives et partiellement positives. Cela démontre la variation des opinions. Selon certains élèves, le fait que l'enseignant soit positif et qu'il les aide à apprendre renforce leur intérêt pour les études. Une bonne ambiance en classe, la capacité de l'enseignant de rendre les leçons intéressantes et d'expliquer les choses clairement ainsi que donner un retour positif les rendent plus intéressés. Les élèves mentionnent aussi que les leçons doivent être exigeantes, mais pas trop pour garder l'intérêt. D'après eux, l'enseignant est compétent s'il réussit à encourager les élèves à vouloir mieux apprendre. Les uns pensent qu'il est bien que l'enseignant parle français tout le temps tandis que les autres considèrent cela comme une méthode négative parce qu'ils ne comprennent pas ce que l'enseignant dit.

Selon certains élèves, l'enseignant a une influence négative et ils n'aiment pas les leçons. Ils ont peur de répondre mal. Une partie des élèves ont le sentiment que l'enseignant n'a pas d'influence sur eux. On peut constater que les sujets et les activités trop difficiles ainsi que les mauvaises notes diminuent l'intérêt. Un élève observe que le style d'enseignement et sa propre manière d'apprendre diffèrent trop. Les lycéens ont une attitude plus positive quant à l'influence de l'enseignant sur leur intérêt pour les études de FLE.

3 : L'enseignant essaye-t-il de renforcer votre motivation ? Y arrive-t-il ?

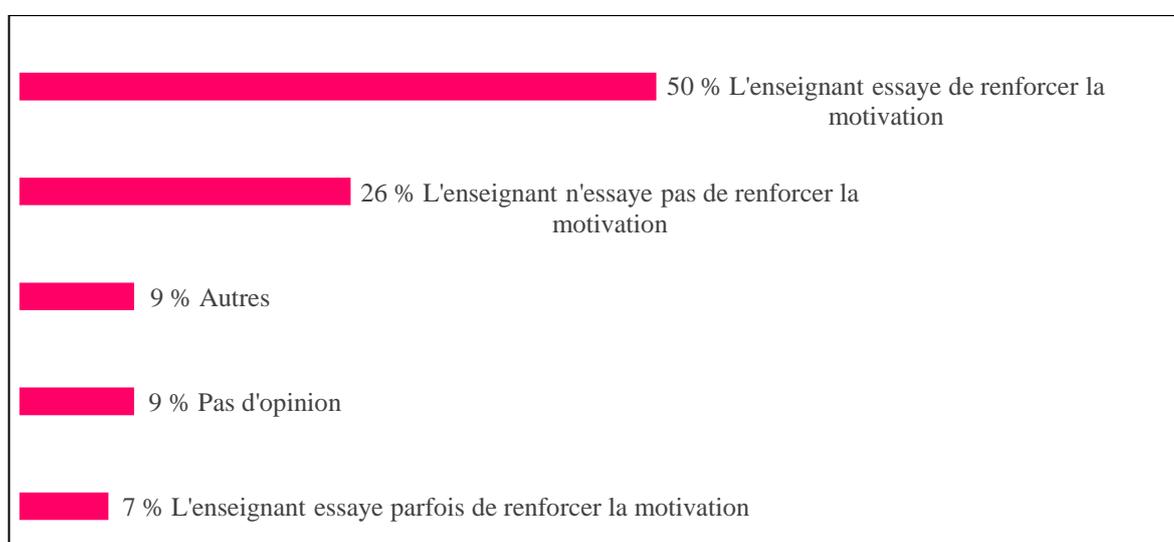


Tableau 5. Les opinions des élèves concernant les efforts de l'enseignant de renforcer leur motivation.

La question trois se compose de deux questions au sujet de l'expérience des élèves en ce qui concerne l'effort de l'enseignant de renforcer leur motivation, mais également le succès de l'enseignant quant à cet objectif. Il y a des divergences parmi les réponses des élèves et leur interprétation n'est pas simple à cause du fait que tout le monde n'a pas séparé les réponses à ces deux questions. Il y a aussi beaucoup d'élèves qui ne donnent pas d'explications sur leur opinion. On peut constater qu'une moitié des élèves considère que l'enseignant essaye de renforcer leur motivation. Un quart des élèves pense que l'enseignant ne fait rien pour renforcer leur motivation. Quelques élèves disent que l'enseignant essaye parfois de renforcer leur motivation. En ce qui concerne le reste des élèves, ils ne savent pas répondre, ils n'ont pas d'opinion ou leur réponse ne se prête pas à une interprétation simple. Le tableau 5 clarifie le rapport entre les différentes réponses.

50 % (23 élèves) signalent que l'enseignant essaye de renforcer leur motivation. Ces personnes disent que l'enseignant souligne souvent que l'anglais et le finnois ne vont pas suffire dans la vie professionnelle. Plusieurs élèves observent que l'enseignant dit « bien » ou « excellent » après les réponses correctes et ce type de retour positif renforce leur motivation. Il essaye aussi de les aider en répétant les mots mal prononcés et en encourageant les élèves à essayer de nouveau. Les élèves remarquent que l'enseignant rappelle souvent que l'activité pendant les leçons a beaucoup d'influence sur la note, mais l'influence positive de ce rappel dépend de l'état d'âme des élèves. De plus, l'enseignant encourage à répondre et rappelle que les erreurs ne sont pas graves. L'enseignement de la culture, l'écoute de la musique et les films français rendent les études plus intéressantes selon les élèves. Les exercices au niveau correct et leur variété ainsi que les activités moins strictes et les travaux en groupe ont une influence positive. D'après les élèves, l'enseignant exige beaucoup et c'est la raison pour laquelle il faut qu'ils se concentrent pendant les leçons. Une personne constate que l'enseignement en général renforce la motivation.

26 % (12 élèves) annoncent clairement que l'enseignant n'essaye pas de renforcer leur motivation / n'y réussit pas. Parmi ces élèves, une personne signale que bien que l'enseignant n'essaye pas vraiment de renforcer la motivation, l'ambiance est agréable en classe et elle aime leur façon d'étudier. De plus, un élève constate que l'enseignant enseigne bien et que cela suffit. Une personne dit que l'enseignant ne les encourage pas individuellement mais, dans les essais, il se concentre sur le contenu au lieu des fautes de grammaire.

7 % (3 élèves) expriment qu'ils remarquent parfois les efforts de l'enseignant. Une de ces personnes pense qu'il réussit et l'autre qu'il ne réussit pas. Le troisième élève ne commente pas la réussite. Il y a également quatre personnes (9 %) qui n'ont pas d'opinion/qui ne savent pas. Un élève pense que l'enseignant ne doit rien faire pour renforcer la motivation et un autre ne commente pas les efforts de l'enseignant autrement qu'en disant que l'enseignant ne réussit pas à renforcer la motivation, ce qui rend les leçons ennuyantes.

De plus, il y a deux réponses qu'on ne peut pas catégoriser. Un élève constate que « *L'enseignant essaye plutôt d'enseigner que de motiver* ». La réponse de l'autre élève peut être interprétée de plusieurs manières : « *Pas toujours à mon avis. Il donne souvent de nouveaux points de vue variés quant à la langue française, mais parfois la qualité de l'enseignement ne motive pas les élèves de la meilleure manière* ».

Parmi les élèves, il y a 10 personnes selon lesquelles l'enseignant réussit à les motiver, 3 personnes selon lesquelles il ne réussit pas et 3 personnes qui pensent que l'enseignant réussit parfois. Le reste, 30 élèves, ne commente pas la réussite.

4 : Que pourrait faire l'enseignant pour renforcer votre motivation pour les études de français ?

Il y a certaines caractéristiques qui sont relevées dans plusieurs réponses. Les caractéristiques concernent non seulement ce que l'enseignant fait en classe mais aussi son caractère et son comportement. Il est bien clair que pour pouvoir renforcer la motivation pour les études de français, il faut que l'enseignant choisisse des méthodes de travail et des activités variées, par exemple des jeux. Cela rend les études plus amusantes selon les élèves. Ils aimeraient aussi apprendre plus de culture française et de choses que les manuels scolaires n'enseignent pas. Ils voudraient avoir plus de recommandations sur les films et la musique. Un élève souhaiterait avoir de nouveaux manuels avec des sujets plus modernes. Les élèves veulent apprendre une langue qui sera nécessaire et utile pour eux à l'avenir dans les situations quotidiennes. Quelques personnes mentionnent aussi que des examens plus faciles ainsi que des exigences plus basses les motiveraient. Il existe aussi des divergences dans les réponses : une personne annonce qu'elle considère comme important le fait que l'enseignant exige de répondre toujours en français, mais une autre souligne que l'enseignant devrait parfois parler finnois parce qu'elle ne comprend pas toujours les instructions et cela diminue la motivation.

Les élèves considèrent comme important le fait que l'enseignant les encourage et donne un retour positif, ce qui renforce la motivation, comme nous l'avons déjà constaté dans la partie précédente traitant la question 3. Ils constatent aussi qu'un enseignant joyeux et passionné par la matière les motive. Selon les élèves, un enseignant motivant donne une orientation scolaire, discute avec les élèves et comprend s'ils considèrent des activités ou des sujets comme difficiles. Selon eux, un enseignant motivant écoute les suggestions des élèves concernant le contenu des leçons. Il devrait aussi comprendre les compétences des élèves et leur transmettre le sentiment qu'ils maîtrisent déjà le français à un certain niveau. Il est important aussi d'être conscient des sujets qui produisent des problèmes parmi les élèves. La dernière caractéristique soulignée par les élèves est qu'un enseignant lui-même motivé par le sujet renforce leur motivation.

5 : L'enseignant a-t-il choisi des sujets intéressants pour les cours selon les élèves ?

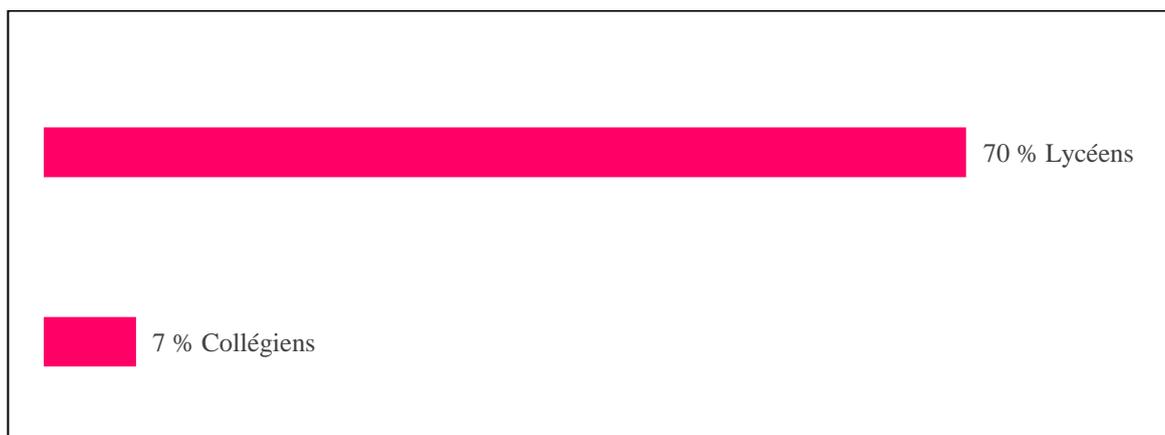


Tableau 6. Les sujets intéressants choisis par l'enseignant selon les collégiens/les lycéens.

Les réponses révèlent une différence entre les expériences des collégiens et des lycéens en ce qui concerne les opinions sur les sujets traités pendant les cours (tableau 6). C'est-à-dire qu'une grande partie des collégiens (46 %, 12 collégiens) pense que l'enseignant n'a pas choisi des sujets intéressants pour les cours, ce qui fait que les collégiens ne considèrent pas les leçons comme intéressantes ou qu'ils font remarquer qu'elles ne sont intéressantes que parfois (31 %, 8 collégiens). Selon eux, ils avancent conformément au manuel. Deux collégiens pensent que les sujets sont parfois intéressants, mais l'enseignant n'a pas demandé leur opinion. Un collégien ne croit pas que le français pourrait intéresser les élèves. Trois collégiens (7 %) pensent que l'enseignant a choisi des sujets intéressants pour eux et un collégien ne sait pas. En revanche, la plupart des lycéens (70 %, 14 lycéens) annoncent que l'enseignant a choisi des sujets intéressants. Seulement 4 % (2 lycéens) signalent clairement que l'enseignant n'a pas choisi des sujets intéressants. Bien que les sujets traités pendant les cours proviennent directement du manuel, les sujets sont plus souvent considérés comme intéressants que parmi les collégiens. Évidemment, il y a beaucoup de variation individuelle. Certains lycéens font remarquer que les sujets traités dans le manuel sont dépassés et ils voudraient que l'enseignant traite des sujets plus proches de la vie des jeunes comme la mode, la musique ou les célébrités. Ils aiment clairement discuter des phénomènes actuels pendant les cours et, en général, ils préfèrent d'autres activités en plus des exercices de manuel. Seulement deux lycéens pensent que l'enseignant ne choisit pas des sujets intéressants pour eux et le reste ne donne pas son avis directement.

6 : Quelles sont les caractéristiques d'un bon enseignant ?

Selon les réponses, les élèves ont une idée claire d'un bon enseignant. Chacun mentionne plusieurs caractéristiques et les mêmes idées se répètent dans leurs réponses. Les élèves pensent qu'un bon enseignant est joyeux, positif et gentil. D'ailleurs, ils soulignent qu'il ne peut pas être trop gentil parce qu'il faut garder l'ordre en classe et avoir de l'autorité. Il est souhaitable d'avoir un bon sens de l'humour et de ne pas être trop strict. Selon les élèves, il est important qu'un enseignant soit passionné par la matière qu'il enseigne, qu'il la maîtrise bien et qu'il s'y intéresse parce que, de cette façon, il réussit à motiver les élèves. Un bon enseignant explique les sujets clairement et de fond en comble si nécessaire. Il faut aussi qu'il soit patient et prêt à expliquer les mêmes choses plusieurs fois si les élèves ne comprennent pas. Les élèves, spécialement les lycéens, souhaitent que l'enseignant exige assez d'eux parce qu'un niveau trop bas ne les motive pas. Un bon enseignant semble sécurisant et les élèves n'ont pas peur de faire des fautes pendant les leçons. Il les encourage et c'est une personne à qui on peut se fier. Plusieurs personnes mentionnent qu'un bon enseignant sait motiver les élèves, mais elles n'expliquent pas les façons d'enseigner qu'elles considèrent comme motivantes.

Les élèves pensent également qu'un bon enseignant est juste. Il s'agit de traiter tous les élèves d'une manière égale et de faire attention à tout le monde et de ne favoriser personne. Les élèves souhaitent qu'il soit présent dans leur vie et qu'il soit prêt à les aider et à donner une orientation scolaire individuellement. Pour pouvoir le faire, il faut qu'il soit compréhensif, empathique et facile à approcher. Ces caractéristiques l'aideraient aussi à comprendre les différentes ressources linguistiques des élèves. En ce qui concerne les leçons, les élèves voudraient que l'enseignant tienne compte de leurs opinions et idées et qu'il planifie des leçons intéressantes et amusantes d'une manière créative et diversifiée.

7 : *Considérez-vous le français comme utile à l'avenir ?*

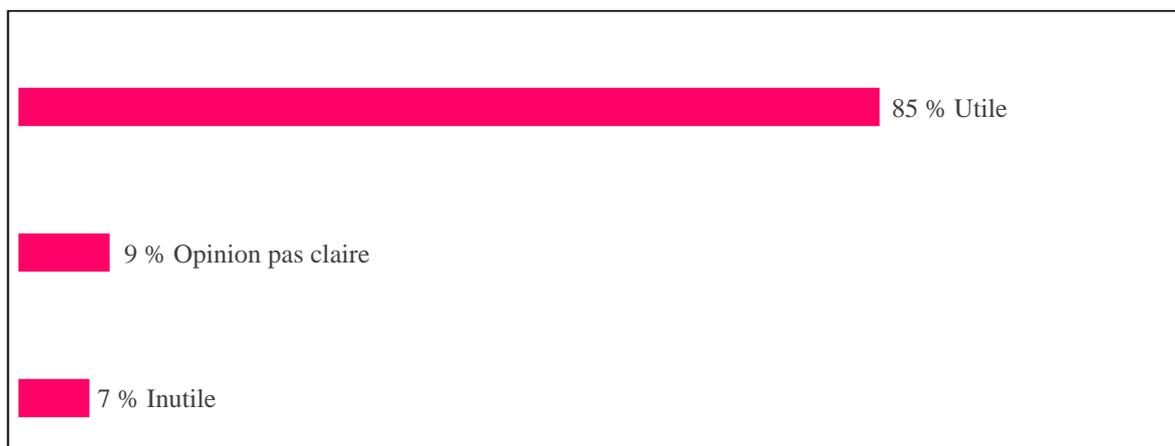


Tableau 7. *Le degré d'utilité du français.*

Les opinions des élèves quant à l'utilité du français à l'avenir sont bien claires : 85 % (39 élèves) croient que le français sera utile pour eux (tableau 7). Ils mettent en valeur l'importance de connaître d'autres langues en plus de l'anglais et l'utilité des langues en général, mais quelques-uns soulignent qu'il faudrait mieux apprendre le français pour pouvoir en profiter. Ils observent aussi que le français les aide à apprendre d'autres langues, par exemple l'espagnol. Certains élèves disent qu'ils veulent habiter en France à l'avenir, p.ex. partir en échange. De plus, ils observent que les connaissances des langues vont les aider dans la vie professionnelle. Seulement 7 % (3 élèves) ne considèrent pas le français comme utile et l'opinion du reste (9 %, 4 élèves) n'est pas claire.

8a : La langue française semble difficile

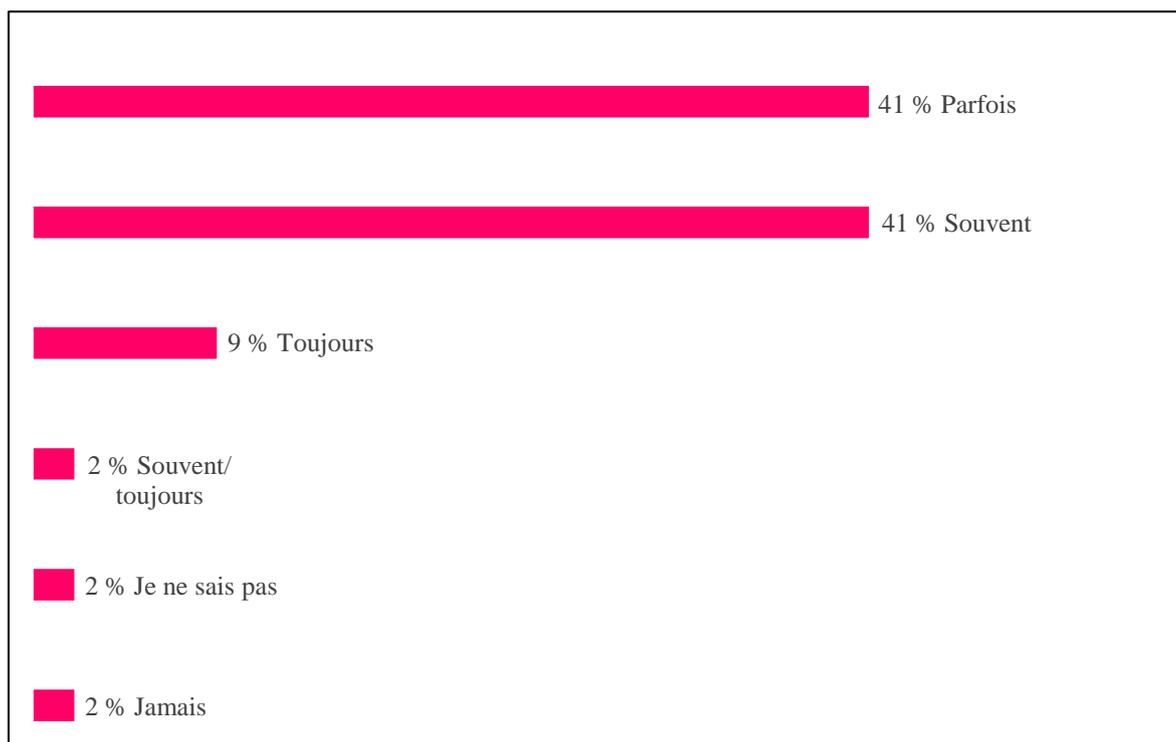


Tableau 8. Le degré de difficulté du français.

Dans cette partie, on a demandé aux élèves de choisir une alternative sur cinq : *jamais*, *parfois*, *je ne sais pas*, *souvent* et *toujours*. Les réponses (tableau 8) démontrent que le français est souvent difficile pour 41 % d'élèves (19 élèves). Seulement 9 % (4 élèves) le considèrent toujours comme difficile. Deux personnes ont indiqué aussi bien *souvent* que *toujours*. Le pourcentage des personnes qui ont indiqué *parfois* est aussi de 41 % (19 élèves). Un élève annonce également qu'il ne sait pas et un autre que le français ne semble jamais difficile. On peut constater que la plupart des élèves (52 %) ont le sentiment que le français est souvent ou toujours difficile. Malgré cela, nous avons supposé qu'une partie plus grande soulignait la difficulté du français parce qu'elle est souvent considérée comme une langue difficile et cela se voit dans les réponses des élèves à plusieurs questions de ce questionnaire.

8b : Justifiez votre choix

Malgré le fait que seulement 52 % des élèves considèrent le français comme une langue souvent ou toujours difficile, la plupart des élèves mentionnent que c'est une langue difficile et que sa grammaire pose des problèmes. Ceux qui ont répondu souvent ou toujours soulignent que la langue est compliquée parce qu'on ne l'entend pas dans la vie quotidienne. Ils disent que le français est plus difficile que l'anglais et qu'ils ne peuvent pas profiter des autres langues dans l'apprentissage du français. En plus de défis avec la grammaire, ils pensent que le vocabulaire et la langue en général dans les manuels semblent difficiles et qu'il y a beaucoup de choses qu'il faudrait apprendre par cœur. Les élèves signalent que l'enseignement avance parfois si vite qu'ils n'ont pas assez de temps d'apprendre et cela cause un sentiment négatif parmi les élèves. Ils pensent aussi qu'il y a tellement de sujets à apprendre que la langue leur semble difficile. De plus, un élève dit qu'il n'ose pas parler français parce qu'il a peur de ne pas réussir.

Les personnes qui pensent que le français est parfois difficile signalent qu'il y a beaucoup de sujets à apprendre et, à cause de cela, il est parfois difficile de se souvenir de tous les détails. Elles font remarquer qu'il est difficile de comprendre la manière de parler des natifs et, à cause de cela, il est assez difficile d'essayer de discuter avec eux. La plupart d'entre elles observent que la grammaire est difficile et compliquée. Elles pensent que le français est parfois compréhensible, mais cela dépend de la situation et du sujet. L'élève qui a choisi l'alternative *je ne sais pas* explique sa réponse en disant que parfois le français est difficile mais parfois il ne l'est pas. Cela dépend du sujet et c'est la raison pour laquelle il n'a pas pu faire un choix. La personne pour laquelle le français n'est jamais difficile dit que c'est grâce à huit années d'études de français et grâce à la garderie française où elle a été comme un enfant. On peut constater que la grammaire et le fait qu'il y ait tellement de choses à apprendre rendent la langue plus difficile pour les élèves.

9a : Je suis plus motivé pour étudier le français que d'autres langues

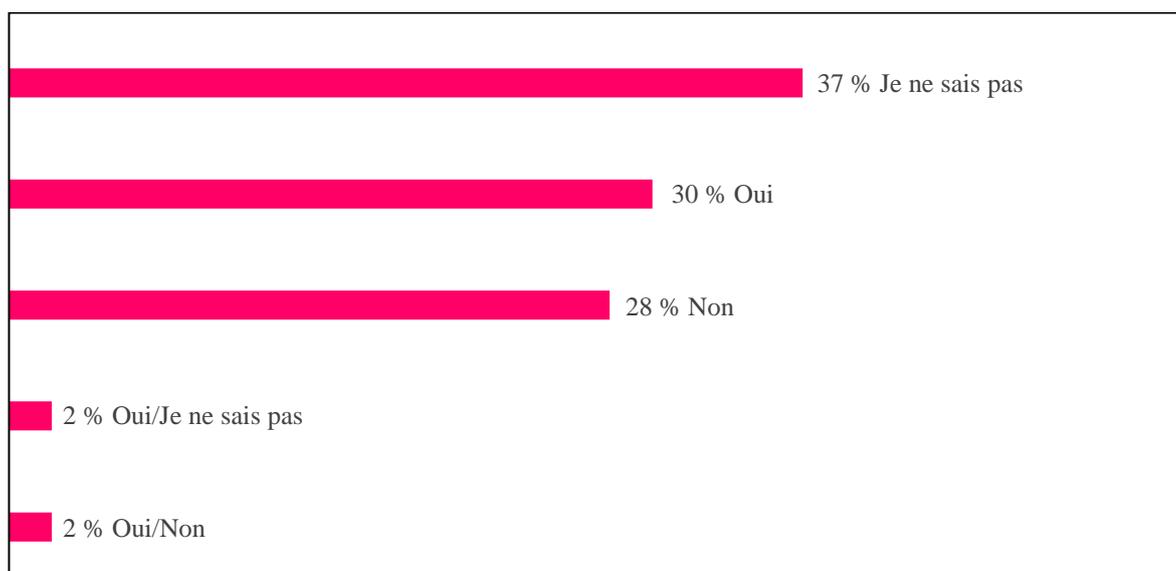


Tableau 9. La motivation d'étudier le français comparé à d'autres langues.

Cette affirmation est suivie par trois alternatives : *oui*, *non* et *je ne sais pas*.

37 % (17 élèves) des élèves annoncent qu'ils ne savent pas, 30 % (14 élèves) signalent qu'ils sont plus motivés pour étudier d'autres langues que le français et 28 % (13 élèves) disent qu'ils sont plus motivés pour étudier le français (tableau 9). De plus, une personne a choisi aussi bien *oui* que *je ne sais pas* et une autre a souligné *oui* et *non*. On peut constater que les opinions des élèves se partagent d'une manière assez équilibrée.

9b : Justifiez votre choix

Cette sous-question cherche à examiner la relation entre le français et les autres langues selon les élèves. On peut remarquer certaines caractéristiques dans les réponses des personnes qui n'ont pas su estimer leur motivation entre des différentes langues. Elles soulignent qu'ils voudraient maîtriser le français, mais que cette langue est tellement difficile que parfois la motivation diminue. Plusieurs élèves constatent que toutes les langues sont belles et qu'ils sont aussi motivés pour les étudier. Une personne ajoute qu'elle est consciente de l'utilité des connaissances des langues bien que les langues semblent parfois difficiles. Un élève dit qu'il préférerait étudier l'espagnol. Deux élèves disent qu'ils sont plus motivés pour étudier le français qu'une autre langue (ils ne

mentionnent pas la langue en question), mais encore plus motivés pour étudier une troisième langue.

Les personnes ayant constaté qu'elles soient moins motivées pour les études de français ont des opinions claires des raisons au fond de leur pensée. La plupart d'entre elles disent qu'elles préfèrent d'autres langues parce qu'elles sont plus faciles ou qu'elles les aiment plus et cela renforce clairement leur motivation. Elles pensent aussi qu'elles ont plus besoin de l'anglais et du suédois et une personne signale qu'elle préfère apprendre parfaitement l'anglais plutôt que le français. Elles soulèvent le fait qu'on n'entend pas le français aussi souvent que l'anglais.

Les élèves qui pensent que les études de français les motivent le plus pensent que la langue est intéressante, jolie et utile et qu'il est amusant de l'apprendre. Ils font remarquer qu'il n'est pas facile de l'apprendre et qu'il faut beaucoup travailler, mais que les défis les motivent. Ils disent que le français est la langue la plus difficile et qu'ils voudraient l'apprendre d'une manière courante. Les élèves soulignent que le sentiment d'être capable de l'étudier et de l'apprendre ainsi que le fait que la langue ne paraît pas trop difficile les rendent plus motivés.

4.3 Interprétation des résultats

Cette partie vise à examiner les réponses des élèves d'une manière plus approfondie. Premièrement, les caractéristiques qui se répètent dans les réponses seront discutées. Deuxièmement, nous nous concentrerons sur les corrélations entre les réponses. Troisièmement, les contradictions trouvées dans les réponses seront présentées. Quatrièmement, nous examinerons les phénomènes les plus importants qui apparaissent dans les résultats.

4.3.1 Les caractéristiques répétitives

Il est clair que les avis des élèves divergent mais, malgré cela, les élèves soulignent plus ou moins les mêmes points et les mêmes caractéristiques en ce qui concerne entre autres le comportement et l'importance de l'enseignant. De plus, la manière dont la langue elle-même et les leçons sont ressenties par les élèves est assez similaire.

En ce qui concerne les choix des langues étudiées à l'école, le nombre d'élèves dont les parents, les amis ou les autres proches ont influencé leur choix d'étudier le français est

remarquable. Viau (1999 : 230) observe que la famille et les amis influencent directement la motivation (la dynamique motivationnelle) des élèves. C'est la raison pour laquelle il est important que les proches des élèves les encouragent aussi pendant les études. Plusieurs élèves mentionnent que leur école ne leur a pas offert la possibilité de suivre les cours de deux langues au niveau A1 (plusieurs d'entre eux auraient voulu étudier aussi bien le français que le suédois). Ces élèves disent qu'ils ont choisi le français parce qu'ils étaient conscients que les cours de suédois commençaient en tout cas obligatoirement dans la 7^{ème} classe. Il faudrait prêter attention au fait que les personnes qui ont envie d'étudier plusieurs langues n'ont pas toujours la possibilité de le faire, bien que le nombre d'élèves suivant le cursus A1 de plusieurs langues diminue sans cesse, comme nous l'avons constaté dans l'introduction.

Quant au caractère de l'enseignant, les élèves soulignent qu'il faut qu'il soit passionné par la matière qu'il enseigne et qu'il montre son enthousiasme aux élèves. Les élèves signalent que cela a directement une influence positive sur leur motivation. Ces résultats correspondent à la recherche pédagogique existante. Selon Dörnyei (2001 : 32), les enseignants qui aiment la matière qu'ils enseignent et qui montrent aux autres qu'il s'agit de leur passion et qu'il n'existe rien d'autre qu'ils préféreraient avoir comme métier sont admirés par les élèves. Good et Brophy (1994 cités par Dörnyei 2001 : 33) font remarquer qu'il ne s'agit pas de paroles d'encouragement, de démonstrations théâtrales ni de larmes pendant l'enseignement, mais qu'il suffit d'identifier les raisons de son intérêt pour le sujet et de les partager avec les élèves. Beaucoup d'élèves ajoutent qu'ils apprécient un enseignant avec un bon savoir-faire professionnel et de bonnes connaissances des langues. Comme nous l'avons constaté avant, tout ce que l'enseignant fait en classe a une influence sur les élèves et comme Dörnyei (2001 : 34) le signale, les élèves sont sensibles aux actes de l'enseignant et c'est la raison pour laquelle il ne faut pas sous-estimer le rôle de l'enseignant en classe. Viau (1999 : 230) constate aussi que l'enseignant a directement une influence sur la motivation intrinsèque de l'élève et c'est la raison pour laquelle l'enseignant doit être conscient de son comportement.

Les résultats de notre enquête montrent que les élèves veulent avoir un enseignant gentil, positif et encourageant. Ils insistent sur le fait que bien que l'enseignant doive être gentil, il faut qu'il soit capable de garder l'ordre en classe et d'avoir de l'autorité. Les élèves ont besoin un retour positif et c'est le rôle de l'enseignant d'essayer de réaliser ce souhait. Ils veulent aussi que l'enseignant les encourage pendant les leçons, par exemple en disant « bien » après une réponse correcte. Cela semble très important pour les élèves, pour

qu'ils aient le courage de lever la main et de répondre pendant les leçons. Il est important pour les élèves de sentir qu'ils maîtrisent déjà le français à un certain niveau pour rester motivés. Les élèves disent qu'il faut que l'enseignant soit toujours juste. Il ne devrait favoriser personne, ce qui est une opinion très compréhensible du point de vue des élèves. Les élèves mettent l'accent sur le fait que l'enseignant doit être patient et toujours être capable d'expliquer des sujets difficiles aux élèves qui considèrent cela comme nécessaire. Ils souhaitent aussi que l'enseignant comprenne que les ressources linguistiques des élèves diffèrent beaucoup.

Pour pouvoir être un enseignant motivant, il faut avoir de bonnes relations avec les élèves. Les élèves de notre étude affirment qu'il faut que l'enseignant soit facile à approcher quand c'est nécessaire et qu'il soit empathique. Ces résultats correspondent aux recherches de Dörnyei (2001 : 36), qui constate qu'il est plus probable que les enseignants qui gardent une interaction chaleureuse avec leurs élèves respectent ces derniers et créent une relation dans laquelle tous peuvent avoir confiance aux autres sont capables de mieux inspirer les élèves académiquement que les enseignants qui n'ont pas créé des relations personnelles avec leurs élèves. Cette bonne relation consisterait en la tolérance, la capacité à écouter et à prêter attention aux élèves et le fait que l'enseignant soit disponible pour les élèves.

En ce qui concerne l'ambiance en classe, les élèves souhaitent une ambiance dans laquelle il ne faut pas avoir peur de faire des fautes. En effet, ils soulignent qu'un bon enseignant doit être sécurisant, c'est-à-dire que les élèves ne doivent pas avoir peur de faire des fautes ou de ne pas réussir. On peut interpréter ces résultats en connexion avec la théorie de la hiérarchie des besoins. Selon la hiérarchie des besoins, il faut que certains besoins primaires soient accomplis pour que l'apprenant soit capable de rester motivé pour apprendre. Un besoin mentionné est le sentiment de sécurité et, comme Tomal (2007 : 31) le constate, la motivation de l'apprenant diminue quand l'environnement d'apprentissage n'est pas sécurisant. Dörnyei (2001 : 40) soulève le fait que, pendant les cours de langues, les élèves sont obligés de prendre des risques même pour produire des réponses très simples parce qu'il est très facile de faire de fautes quand il faut prêter attention à la prononciation, l'intonation, la grammaire et au contenu simultanément. De plus, comme MacIntyre (cité par Dörnyei 2001 : 40) l'observe, la tension de parler des langues étrangères est un des facteurs les plus efficaces ayant une influence négative sur l'apprentissage des langues. C'est la raison pour laquelle une ambiance encourageante et sécurisante devrait être créée.

Un facteur pour créer une bonne ambiance est l'humour, comme le constate Viau (1999 : 235). Les élèves soulignent que le sens de l'humour est une des caractéristiques les plus importantes d'un bon enseignant. En discutant du rôle de l'enseignant dans la partie théorique, nous avons mentionné que l'objectif de l'humour en classe ne soit pas de plaisanter sans cesse, mais de montrer aux élèves qu'il n'est pas nécessaire de se prendre trop au sérieux. Si les élèves perçoivent que l'enseignant possède un minimum d'autodérision, l'humour et les blagues arrivent sans y prêter attention.

Les élèves, particulièrement les lycéens, soulignent les exigences des cours de FLE. Selon eux, il faut que l'enseignant soit exigeant d'une manière appropriée. C'est-à-dire que les exigences trop hautes peuvent avoir une influence négative sur la motivation des élèves. Ils soulignent dans plusieurs parties du questionnaire que leur motivation diminue dans les cas où les leçons et les activités leur paraissent trop difficiles. Les recherches de Csikszentmihalyi et Turner et al. (2005 ; 1995 cités par Middleton & Perks 2014 : 117) démontrent que la motivation des élèves augmente quand les élèves ont du succès ou quand ils croient qu'il est possible d'avoir du succès dans les activités qui présentent des défis. Selon Stipek (2002 : 173) il faut que les exercices présentent assez de défis, mais il faut que tout le monde ait la possibilité de les accomplir. Si les exercices sont trop faciles, les élèves ne sont pas obligés d'utiliser leurs compétences. En revanche, si les exercices sont trop difficiles, les élèves ne les réussissent pas. Dans les exercices de niveau convenable, les élèves ont la possibilité de tirer profit de leurs connaissances et dans ce cas-là, ils savent qu'ils ont les compétences nécessaires pour pouvoir réussir.

Plusieurs élèves qui ont déjà étudié le français pendant un grand nombre d'années pensent que leurs ressources linguistiques devraient être à un niveau beaucoup plus élevé qu'elles le sont en réalité. De plus, ils voudraient se sentir capables de maîtriser la langue déjà à un certain niveau. Les réponses des élèves montrent que le degré de difficulté de la langue fait que les élèves sentent qu'ils n'apprennent pas aussi vite qu'ils le voudraient, mais qu'ils ont une envie d'apprendre et de pouvoir s'exprimer en français. Il est important de renforcer leur confiance en eux-mêmes pour pouvoir influencer leur motivation positivement. En effet, la recherche antérieure a montré que la motivation se renforce si on a le sentiment d'être capable d'avoir du succès dans les activités et si on fait de son mieux (Dörnyei 2001 : 57). De plus, Viau (1999 : 231) fait remarquer que le sentiment que l'élève a de sa capacité d'accomplir une tâche d'une manière adéquate est au cœur de la motivation.

La langue française est généralement considérée comme une langue difficile parmi les élèves. Cette idée apparaît dans les réponses aux plusieurs questions. Le degré de difficulté concernant la langue en soi fait que la motivation à suivre les cours de FLE peut diminuer, ce qui est compréhensible. Plusieurs élèves signalent que c'est notamment la grammaire qui cause des problèmes en étant très compliquée. Ils disent aussi que les cours de FLE sont beaucoup plus laborieux que les cours d'autres langues. De plus, en comparant avec les autres langues qu'ils étudient, le français est ressenti comme la langue la plus difficile. Les élèves ont réfléchi à propos des raisons qui pourraient expliquer ces difficultés et il s'agit de l'omniprésence de l'anglais autour de nous. Les élèves ont noté qu'ils n'apprennent pas le français de la même manière que l'anglais, c'est-à-dire en suivant les séries anglophones etc., et qu'ils sont obligés de vraiment étudier le français pour pouvoir atteindre du moins certaines ressources linguistiques.

Le fait que l'on n'entende pas le français dans la vie quotidienne de la même manière que l'anglais fait que les élèves ne se sentent pas capables de communiquer avec les natifs. Aussi bien la compréhension des paroles des Français que les discussions avec eux semblent exigeantes ou même impossibles pour les élèves. Malgré cela, ils considèrent la langue comme utile pour eux à l'avenir sans oublier que le français est, selon les élèves, une très jolie langue. Certains élèves savent déjà qu'ils veulent habiter en France à l'avenir et certains comprennent que la connaissance de la langue française sera un atout dans leur vie professionnelle. La recherche antérieure montre que les pensées des élèves concernant l'utilité du français sont importantes quant à la motivation. D'après Viau (2004 : 232), un élève motivé considère l'apprentissage du français comme utile pour lui et c'est la raison pour laquelle il est important pour les élèves de réfléchir à l'utilité des ressources linguistiques.

En ce qui concerne l'enseignement en général, les élèves souhaitent qu'il soit clair. Stipek (2002 : 173) met l'accent sur la clarté des exercices ; il faut que les élèves sachent ce qu'ils doivent faire. De plus, les élèves soulignent l'importance d'un matériel scolaire adéquat. Il faut que le matériel soit intéressant et varié pour avoir une influence positive sur la motivation. Selon Viau (1999 : 232), il est extrêmement important de considérer les activités pédagogiques comme intéressantes pour rester motivé. Ils souhaitent par exemple plus de jeux, plus de sujets liés à la vie des jeunes et plus d'activités qui ne proviennent pas directement du manuel. Selon Viau (1999 : 230), les activités pédagogiques font partie des facteurs relatifs à la classe et elles ont une influence sur la motivation intrinsèque des élèves. Il est essentiel que les sujets traités pendant les cours soient liés aux centres

d'intérêt des élèves (v. p. ex. Dörnyei 2001, Middleton & Perks 2014, Stipek 2002) parce que leur motivation à apprendre se renforce quand l'enseignant inclut dans l'enseignement des sujets intéressants selon les élèves. Les recherches révèlent que les élèves apprennent et se rappellent mieux le matériel considéré comme intéressant. D'ailleurs, les élèves souhaitent avoir la possibilité d'influer sur l'enseignement. Middleton et Perks (2014 : 75) observent qu'il est possible de renforcer la motivation des élèves en faisant attention à leurs opinions et idées. Selon eux, il faut offrir des choix aux élèves. Ces choix peuvent concerner les activités, les endroits où ils travaillent et les personnes avec qui ils accomplissent les tâches. Viau (1999 : 232) constate qu'un élève motivé a l'impression d'avoir des responsabilités concernant le déroulement des activités.

4.3.2 Les corrélations claires

Cette partie traite les corrélations entre les réponses des élèves. Tout d'abord, nous présenterons les corrélations entre les réponses aux questions 2a, 2b et 2c. Ensuite, nous discutons des corrélations entre les réponses aux questions 3, 4 et 6. Après, nous passerons aux questions 1 et 7 et aux corrélations qui se trouvent dans les réponses à ces questions. Pour finir, nous analyserons les corrélations entre les réponses aux questions 8a, 8b, 9a et 9b. Nous avons choisi de comparer ces questions parce que nous les considérons comme comparables.

Les corrélations entre les questions 2a, 2b et 2c

La question 2 cherche à examiner l'influence de l'enseignant sur l'intérêt et sur la motivation des élèves pour les études de FLE et les manières dont l'enseignant essaye d'influencer leur intérêt. En tout, 30¹ élèves signalent que l'enseignant influence positivement leur motivation. Parmi eux, 29 personnes considèrent l'influence de l'enseignant sur leur intérêt comme assez importante ou très importante, ce qui est en corrélation avec l'influence positive de l'enseignant sur leur motivation. Leurs réponses à la question 2c, où elles expliquent les manières dont l'enseignant influence leur intérêt, correspondent également à l'influence positive de l'enseignant sur leur motivation. C'est-

¹ Quand un nombre d'élèves est signalé, il est possible que ce nombre inclue aussi les réponses dans lesquelles les élèves ont choisi deux alternatives au lieu d'une alternative.

à-dire que les élèves donnent des compliments à l'enseignant quant à son caractère et son style d'enseignement. Voici quelques exemples qui clarifient cette corrélation : « *Il est plus agréable d'étudier avec un bon enseignant* », « *L'enseignant est si compétent que j'ai envie de maîtriser (la langue)* », « *Il est positif et il rend l'apprentissage amusant. Il y a une ambiance agréable dans notre classe* », « *Si les méthodes pédagogiques de l'enseignant sont intéressantes, je deviens plus motivé pour étudier* » et « *L'enseignement diversifié et intéressant renforce mon intérêt pour la langue française* ». Ces réponses démontrent qu'il y a des corrélations claires entre les réponses.

Il n'y a que six élèves qui considèrent l'influence de l'enseignant sur la motivation comme négative. La plupart d'entre eux (4 élèves) pensent pourtant que l'enseignant a une influence positive sur leur intérêt, ce qui est un peu surprenant. Malgré cela, ils justifient logiquement l'influence négative sur la motivation. C'est-à-dire que l'enseignant n'est pas considéré comme encourageant. Une personne signale que le style d'enseignement et son propre style d'apprentissage ne sont pas similaires. De plus, selon un élève, il est angoissant que l'enseignant puisse poser des questions aux élèves bien qu'ils n'aient pas levé la main. L'enseignant parle également français, mais l'élève en question ne comprend pas ce que l'enseignant dit. Après avoir traité les explications des élèves sur l'influence négative de l'enseignant sur la motivation, nous nous demandons quelles sont les raisons pour lesquelles l'influence de l'enseignant sur l'intérêt est pourtant considérée comme positive.

Les corrélations entre les questions 3, 4 et 6

Les questions 3, 4 et 6 visent à examiner les efforts de l'enseignant de renforcer la motivation des élèves et les caractéristiques d'un bon enseignant selon les élèves. Dans une grande partie des réponses, des corrélations assez claires apparaissent surtout entre les questions 4 (les façons de renforcer la motivation des élèves) et 6 (les caractéristiques d'un bon enseignant). Au total, les réponses de vingt élèves se correspondent clairement. Pour pouvoir avoir une idée plus claire des corrélations, quelques exemples seront donnés. Un élève indique que l'enseignant n'essaye pas de renforcer sa motivation, mais il serait possible de le faire en l'encourageant. Selon lui, un bon enseignant est notamment encourageant et on apprend pendant ses cours. Une autre personne pense également que l'enseignant n'essaye pas d'influer sur sa motivation, mais qu'il pourrait le faire s'il était encourageant et passionné par la matière. Elle considère un bon enseignant comme une

personne joyeuse, gentille, juste et encourageante. Un élève signale qu'il faut que l'enseignant comprenne si les élèves considèrent une activité comme trop difficile. D'après l'élève, un bon enseignant comprend que les élèves ont différentes ressources linguistiques. Il y a un élève qui pense que l'enseignant renforce sa motivation, mais il espère que l'enseignant lui-même est motivé. D'après cette personne, un bon enseignant est encourageant et motivé. Les réponses montrent que la plupart des élèves ont des opinions sur ce que l'enseignant doit faire pour susciter et maintenir la motivation des élèves.

On peut constater que, dans les réponses entre lesquelles il y a une corrélation, les élèves indiquent les mêmes idées surtout dans les parties 4 et 6. De plus, il y a dix-neuf élèves dont les réponses ne sont pas corrélées, mais il n'y a pas de contradictions non plus. C'est-à-dire qu'ils mentionnent différentes façons et caractéristiques dans les différentes parties sans une connexion claire entre elles. Par exemple, un élève dit que, pour renforcer sa motivation, l'enseignant pourrait l'encourager et lui montrer qu'il maîtrise déjà le français à un certain niveau. Concernant les caractéristiques d'un bon enseignant, l'élève dit qu'il faut que l'enseignant soit détendu, mais qu'il ait de l'autorité. De plus, l'élève souhaite que les activités que l'enseignant planifie soient variées. Dans ce cas-là, les idées mentionnées dans les deux parties n'ont pas un lien direct les unes avec les autres, mais il n'existe pas des contradictions non plus. C'est-à-dire que les élèves ont seulement soulevé différentes idées.

Il y a trois réponses qui sont soit compliquées à interpréter soit il n'y a rien de spécial à mentionner. Par exemple, une personne dit qu'il n'est pas nécessaire que l'enseignant essaye de renforcer la motivation. Elle n'a rien répondu à la question cherchant à examiner les manières de l'enseignant de l'influencer la motivation. Cependant, elle pense qu'un bon enseignant est compétent, agréable, encourageant et exigeant d'une manière appropriée et qu'il prête attention à tout le monde. Bien qu'elle pense qu'il n'est pas nécessaire pour l'enseignant de motiver les élèves, il est notable que les caractéristiques positives qu'elle mentionne n'aient pas d'influence sur sa motivation. Cette réponse est difficile à interpréter parce que, d'une part, sa réponse peut être considérée comme un peu contradictoire, mais, d'autre part, on peut se demander si l'élève peut avoir des avis sur un bon enseignant sans être contradictoire, bien qu'il ne considère pas les avis comme importants du point de vue de sa motivation.

Il existe des divergences d'avis parmi les réponses des élèves quant aux opinions sur les actes de l'enseignant pour renforcer la motivation des élèves. De plus, il y a plusieurs

personnes qui ne savent pas si l'enseignant essaye de les motiver ou pas. En comparant les réponses des collégiens et des lycéens, certaines différences apparaissent. C'est-à-dire que la plupart des lycéens (70 %) pensent que l'enseignant essaye de les motiver. En revanche, parmi les collégiens, seulement 23 % signalent que l'enseignant cherche à les motiver. Il est possible que les lycéens soient déjà plus matures pour pouvoir faire attention à ces types d'actes de la part de l'enseignant. De plus, les lycéens justifient leurs opinions d'une manière plus détaillée que les collégiens. Il se peut que les collégiens ne soient pas aussi capables d'identifier les actes motivants de l'enseignant que les lycéens. En ce qui concerne la question de savoir si l'enseignant essaye d'influer sur la motivation ou pas, presque tout le monde a des idées concernant la manière dont l'enseignant pourrait le faire.

Les corrélations entre les questions 1 et 7

Il existe des corrélations en ce qui concerne les réponses aux questions 1 et 7 dont la première vise à étudier les raisons pour lesquelles les élèves ont choisi d'étudier le français ainsi que le degré de contentement de ce choix. La deuxième question vise à examiner l'utilité de la langue française à l'avenir selon les élèves. On peut constater qu'il est clair que la plupart des réponses des élèves sont corrélées et qu'il n'y a pas de contradictions. Cependant, il y a quelques réponses où une corrélation claire n'est pas trouvée, mais une contradiction claire non plus. Par exemple, une personne dit qu'elle a choisi le français parce qu'elle-même mais aussi sa mère l'ont voulu, mais elle n'est pas sûre d'être contente ou pas. Toutefois, elle considère la langue comme utile.

La plupart des élèves (85 %) considèrent le français comme utile à l'avenir et la moitié d'entre eux est contente de son choix. C'est-à-dire qu'il existe des personnes qui ne sont pas contentes et des personnes qui ne considèrent pas la langue comme utile, mais malgré cela, leurs réponses sont corrélées. Pour clarifier ce que nous voulons dire par les corrélations dans ce cas-là, quelques exemples seront donnés. Un élève dit qu'il a choisi le FLE parce que la langue française est, selon lui, une jolie langue internationale et qu'il va en profiter beaucoup à l'avenir. Il est très content de son choix et il considère le français comme très utile pour lui, par exemple quant à la vie professionnelle. Un autre élève a choisi le français parce qu'il aime la langue, mais il a des difficultés à trouver la motivation pour l'étudier à cause du degré de difficulté de la langue. Il pense que le français serait utile à l'avenir s'il l'apprenait bien. Une personne signale qu'elle a choisi le FLE parce qu'il lui semblait être une matière amusante, mais elle n'est pas contente de son choix. Elle

ne le considère pas comme utile à l'avenir non plus. Les exemples montrent que les réponses des élèves peuvent avoir un lien les unes avec les autres bien que les avis des élèves soient différents entre eux.

Les corrélations entre les questions 8a, 8b, 9a et 9b

Les parties 8a, 8b, 9a et 9b visent à étudier le degré de difficulté de la langue française et la motivation des élèves à étudier le français comparé à d'autres langues. Les parties *a* sont des affirmations avec des alternatives et les parties *b* demandent des justifications des choix que les élèves ont fait dans les parties *a*. Tout d'abord, il faut constater que les réponses aux parties 8a et 8b sont liées et les réponses aux parties 9a et 9b également, mais ce qui nous intéresse le plus est la relation entre les deux. Il s'agit d'examiner l'influence du degré de difficulté sur la motivation à étudier le français en comparaison avec d'autres langues.

Au total, quatorze personnes signalent qu'elles sont plus motivées à étudier d'autres langues que le français. La plupart d'entre elles (9 élèves) signalent que le français semble souvent ou toujours difficile et le reste (5 élèves) le considère comme parfois difficile. Il y a des contradictions seulement dans les réponses d'un élève de ce groupe de quatorze élèves et elles seront discutées davantage dans la partie suivante (4.3.3). On peut constater que les réponses des treize élèves se correspondent sans tenir compte du degré de difficulté du français selon eux. Pour pouvoir constater que les réponses sont corrélées, les justifications des deux parties ont été examinées.

Pour pouvoir mieux illustrer les corrélations qui apparaissent dans les réponses des élèves qui considèrent d'autres langues comme plus motivantes que le français, nous donnons quelques exemples. Une personne dit que le français semble souvent difficile parce que c'est une langue compliquée. Selon elle, d'autres langues sont plus faciles, et pour cette raison, elle est plus motivée pour les étudier. Une autre personne pense que le français est toujours difficile parce que les Français parlent trop vite. Elle ne réussit pas à suivre les paroles et elle ne comprend pas les discussions. Une troisième personne considère le français comme une langue parfois difficile parce qu'elle se sent parfois capable de maîtriser la langue. C'est-à-dire qu'elle apprend vite par exemple le vocabulaire, mais la grammaire cause plus de difficultés. Elle préfère les études d'autres langues au lieu du français parce qu'elle voudrait apprendre à parler l'anglais plus que le

français. Les exemples montrent que les réponses des élèves sont corrélées malgré le fait que le degré de difficulté diffère.

Il y a dix-huit élèves qui ne savent pas s'ils sont plus motivés pour étudier le français ou d'autres langues. Une personne entre elles a choisi l'alternative *oui* en plus de *je ne sais pas*, ce qui veut dire qu'il est possible qu'elle soit plus motivée pour étudier le français que d'autres langues. En plus de ces personnes, il y a une personne qui n'a pas su choisir entre les alternatives *oui* et *non* et c'est la raison pour laquelle sa réponse est considérée dans cette partie comme *je ne sais pas*.

Les réponses montrent qu'il n'est pas facile pour les élèves d'évaluer l'importance de différentes langues et plusieurs élèves insistent sur le fait que toutes les langues sont aussi importantes. La plupart d'entre eux considèrent le français comme parfois ou souvent difficile. Seule une personne le considère comme toujours difficile. Pratiquement dans tous les cas, les réponses sont corrélées bien que le degré de difficulté varie.

Naturellement, le degré de corrélation varie aussi et quelques exemples de corrélations sont présentés. Un élève dit qu'il y a beaucoup de choses à apprendre par cœur et qu'il n'est pas particulièrement talentueux en langues. Selon lui, ce sont les raisons pour lesquelles il considère le français comme souvent difficile. Il ne réussit pas à comparer sa motivation entre différentes langues parce que sa motivation à étudier différentes langues est assez similaire. Selon lui, les études de langues présentent des défis et bien qu'il n'ait pas toujours envie d'étudier, il est conscient de l'importance des langues. Un autre élève considère le français comme parfois difficile car il est difficile de comprendre les natifs parce qu'ils parlent trop vite. Il ne sait pas s'il est plus motivé pour étudier le français que d'autres langues parce que toutes les langues sont belles selon lui. Un troisième élève constate que le français est une langue qui semble souvent difficile. Il justifie son choix en disant que la langue est assez difficile et qu'il a des problèmes à se souvenir de la grammaire quand il est en train de parler français. Selon lui, il serait magnifique de maîtriser le français, mais en même temps c'est la plus difficile des langues qu'il est en train d'étudier.

Un élève n'a probablement pas tout à fait compris ce que les affirmations et les justifications cherchent à examiner dans cette partie. Il dit que le français semble souvent difficile et il explique que la grammaire est assez compliquée et que les autres langues qu'il parle n'aident pas dans l'apprentissage du français, ce qui est logique et il y a une corrélation, mais c'est la partie 9 qui cause des problèmes. C'est-à-dire qu'il ne sait pas s'il est plus motivé pour étudier le français que d'autres langues. Il l'explique en disant qu'il

n'a jamais été dans une situation où il aurait étudié seulement une langue (le français) et c'est la raison pour laquelle il n'est pas capable de répondre. Cette explication nous laisse un peu confuse parce que nous avons supposé que les élèves étudiaient plusieurs langues et qu'ils étaient capables de les comparer du point de vue de la motivation. On peut constater que les personnes pour lesquelles la langue française semble difficile préfèrent étudier d'autres langues.

Pour conclure, nous constatons qu'il y a beaucoup de corrélations entre les réponses des élèves et cela démontre que les élèves ont des avis assez clairs en ce qui concerne l'enseignant, l'enseignement et la motivation. Malgré les corrélations, il existe aussi des contradictions qui seront discutées dans ce qui suit.

4.3.3 Les contradictions surprenantes

Dans cette partie, les contradictions surprenantes qui apparaissent dans les réponses des élèves seront présentées. Premièrement, les contradictions entre les réponses aux questions 2a, 2b et 2c seront discutées. Deuxièmement, quelques contradictions entre les réponses 3, 4 et 6 seront présentées. Troisièmement, les réponses aux questions 8a et 8b seront comparées avec les réponses aux questions 9a et 9b. Nous comparons ces questions parce que c'est justement dans les réponses à ces questions qu'on trouve des contradictions.

Les contradictions dans les questions 2a, 2b et 2c

Comme nous l'avons constaté dans la partie 4.3.2, la question 2 vise à étudier l'intérêt et la motivation des élèves ainsi que l'influence de l'enseignant sur les deux. Au total, treize élèves signalent que l'enseignant n'a aucune influence sur leur motivation (deux élèves ont choisi deux alternatives : aucune influence/positivement et aucune influence/négativement) mais simultanément, la plupart d'entre eux (11 élèves) disent que l'influence de l'enseignant sur l'intérêt pour les études est assez importante ou très importante, ce qui est contradictoire. Cette contradiction nous fait penser aux façons dont les élèves comprennent la différence entre le concept d'intérêt et le concept de motivation. Pour avoir une idée plus claire des façons de penser des élèves, quelques réponses seront examinées d'une manière plus détaillée.

Un élève dit que l'influence de l'enseignant sur son intérêt est très importante, mais que l'enseignant n'a aucune influence sur sa motivation. Malgré cela, dans la partie 2c, il

signale que si l'enseignant donne l'impression d'être intéressé par la matière, il aide l'élève à garder son intérêt pour la matière. Il y a une certaine corrélation entre l'influence de l'enseignant sur l'intérêt et cette explication, mais il serait intéressant de connaître la raison pour laquelle l'enseignant n'a aucune influence sur sa motivation. Un autre élève pense que l'influence de l'enseignant sur son intérêt est assez importante, mais que celui-ci n'a aucune influence sur sa motivation. Il dit aussi que si l'enseignant réussit à rendre les leçons amusantes, il a une influence positive sur son intérêt, mais les sujets trop difficiles et les mauvaises notes ont une influence négative. Il est contradictoire que, selon lui, l'enseignant n'ait aucune influence sur la motivation, mais qu'il ait une influence positive ou négative selon la situation, ce qui a un lien clair notamment avec la motivation. À peu près la même contradiction se trouve dans une autre réponse. Selon cet élève, l'enseignant a une influence positive sur son intérêt, mais il n'a aucune influence sur sa motivation. Il constate qu'il arrive à garder son intérêt et à beaucoup étudier si l'enseignant est bon, mais qu'avec un mauvais enseignant, il n'a pas envie de consacrer d'énergie aux études. On peut constater que, dans son explication, il s'agit de motivation, pas d'intérêt. Ces contradictions nous font penser que certains élèves n'ont pas été conscients ou n'ont tout simplement pas compris que l'intérêt et la motivation avaient une signification différente.

Les contradictions dans les questions 3, 4 et 6

Dans les réponses aux questions 3, 4 et 6 cherchant à examiner les actes de l'enseignant pour motiver les élèves et les caractéristiques d'un bon enseignant, il existe des contradictions claires seulement dans quelques réponses. Par exemple, un élève trouve que l'enseignant essaye d'influencer la motivation des élèves, mais il ne sait pas de quelle manière l'enseignant pourrait le faire. Malgré cela, il dit qu'un bon enseignant est enthousiasmant, encourageant et que son enseignement est clair. Il serait intéressant de savoir la raison pour laquelle l'élève ne considère pas les caractéristiques positives mentionnées comme des facteurs pouvant renforcer la motivation. Un autre élève a répondu à la question cherchant à savoir si l'enseignant essayait de motiver les élèves pendant les leçons de la manière suivante : « La motivation augmente quand on a des compliments après avoir répondu correctement ». Malgré cette réponse, il ne sait pas ce que l'enseignant pourrait faire pour renforcer la motivation. Il mentionne qu'un bon enseignant enseigne clairement et qu'il est agréable. Il est contradictoire qu'il mentionne

une manière de l'enseignant de motiver (les compliments), mais que quand on lui pose la question directement, il n'en ait aucune idée.

Les contradictions dans les questions 8a, 8b, 9a et 9b

Il y a treize élèves qui signalent être plus motivés pour étudier le français que d'autres langues et qui ressentent aussi que le français est parfois ou souvent difficile. Seul un élève dit que le français ne semble jamais difficile et un autre ne sait pas estimer le degré de difficulté. D'une part, il est particulièrement contradictoire que le français soit considéré comme une langue souvent difficile, mais que, malgré cela, les élèves soient plus motivés pour étudier la langue française que d'autres langues. D'autre part, ce phénomène peut être considéré comme une ambition des élèves d'apprendre une langue qui présente des défis. Par la suite, nous présenterons quelques exemples des réponses dans lesquelles les élèves qui sont plus motivés pour étudier le français que d'autres langues expliquent les raisons pour lesquelles ils pensent de cette façon. Un élève considère la langue française comme parfois difficile parce que, malgré le fait que le français qu'on apprend pendant les leçons soit assez simple selon lui, il ne comprend rien à la manière de parler des natifs. En tout cas, il préfère le français parce qu'il faut vraiment travailler pour l'apprendre, ce qui n'est pas le cas avec l'anglais qu'on entend, lit et voit partout et qui se développe sans qu'on doive l'étudier autant que d'autres langues. Un autre élève ressent que le français est souvent difficile parce qu'il ne comprend pas les règles grammaticales et qu'il sent qu'il n'a pas assez de temps pour apprendre parce que l'enseignement avance trop vite. Malgré tout cela, il est plus motivé pour étudier le français parce que la langue est intéressante, jolie et utile. Un troisième élève pense que le français est souvent difficile à cause d'un vocabulaire compliqué, mais de toute façon ce sont notamment les défis que la langue présente qui le motivent.

En général, les réponses révèlent que les élèves ont tendance à préférer les études des langues dans lesquelles ils ont du succès, ce qui semble logique. Cependant une exception assez claire apparaît dans une réponse : un élève dit qu'il a appris le français assez bien et c'est la raison pour laquelle la langue ne semble pas difficile normalement. Il signale qu'il est plus motivé pour étudier d'autres langues que le français, mais il justifie sa réponse en disant que le français est la langue qu'il maîtrise le mieux. Ce qui est contradictoire est qu'il est plus motivé pour étudier d'autres langues que le français bien qu'il maîtrise bien

le français. Il est possible que la langue française ne présente plus assez de défis pour lui et c'est la raison pour laquelle il préfère d'autres langues.

Pour conclure, on peut constater qu'il n'y a pas autant de contradictions que de corrélations entre les réponses. Il se peut que les élèves aient réussi à exprimer leur avis logiquement ou que la formulation du questionnaire ait influencé ce phénomène. Nous voulons dire par la formulation du questionnaire qu'il est possible que les questions soient formulées ou choisies d'une manière qui ne laisse pas assez de possibilités de comparer directement les réponses aux différentes questions.

4.4 Résumé des résultats : les phénomènes les plus importants

Dans cette partie, nous présenterons les phénomènes les plus importants qui apparaissent dans les résultats de notre étude. Premièrement, nous discuterons du degré de difficulté de la langue française, de l'importance d'une langue authentique et de l'utilité du français à l'avenir. Deuxièmement, nous examinerons le rapport entre le français et l'anglais comme *lingua franca*.

Les participants à notre étude soulignent qu'ils ont des difficultés concernant la compréhension de la manière de parler des natifs en général et, de plus, les discussions avec ces derniers semblent difficiles. Les élèves pensent que, bien que le français qu'ils apprennent en classe soit assez simple, il est impossible de communiquer avec les natifs et c'est assez frustrant de temps en temps. Les élèves mentionnent aussi qu'ils voudraient apprendre la langue que les Français utilisent vraiment et dont ils ont vraiment besoin à l'avenir au lieu d'une langue p.ex. trop formelle.

Les pensées des élèves sont aussi bien compréhensibles qu'actuelles parce que l'enseignement communicatif est de plus en plus discuté dans les contextes d'enseignement. Par exemple, les plans d'enseignement² traitent, entre autres, les objectifs visés dans les différentes matières à différents niveaux. D'après le plan d'enseignement de formation de base (OPS 2014), il faut que les élèves soient encouragés à utiliser toutes les langues qu'ils étudient pour communiquer d'une manière diversifiée. Les objectifs du plan d'enseignement concernant la compétence à communiquer visent à encourager les élèves à s'entraîner dans différents types de situations de communication, à être actif dans ces

² Le plan d'enseignement n'a pas d'équivalent exact en français et c'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'utiliser ce terme. Il s'agit du plan national en Finlande.

situations et à s'exprimer en utilisant des diverses expressions. De plus, le plan d'enseignement insiste sur le fait que les élèves doivent être incités à prêter attention à la langue culturellement appropriée, ce qui veut dire exprimer leurs propres opinions et attitudes.

Dans le plan d'enseignement du lycée (LOPS 2015), l'objectif des langues étrangères au niveau A1 est de développer les compétences langagières des lycéens pour qu'ils puissent profiter de ces compétences d'une manière diversifiée. Le plan d'enseignement insiste sur un monde culturellement diversifié aux niveaux national, européen et global. Dans les cours de langues étrangères au lycée, l'apprentissage de la communication orale et écrite est mis en valeur dans le plan d'enseignement. On peut constater que les plans d'enseignement visent à développer la capacité des élèves à communiquer dans différentes situations. D'une part, il faut mettre en doute l'atteinte des objectifs des plans d'enseignement parce que les élèves de notre étude sentent qu'ils ne sont pas capables de communiquer avec les natifs en français. D'autre part, il faut comprendre que les plans d'enseignement présentent des objectifs pour l'enseignement. C'est-à-dire qu'il faut chercher à atteindre les objectifs, mais la réussite n'est pas garantie.

Quant à l'apprentissage des compétences communicatives en classe, il faut être conscient d'une différence remarquable entre les conversations ordinaires et les conversations planifiées, c'est-à-dire les conversations qui se situent en classe. Larsson-Rinqvist et Sundberg (2013 : 52) constatent qu'une conversation planifiée « a une finalité didactique, il y a un interactant expert et des interactants apprenants, elle fait partie d'une action didactique planifiée ». Par cela, elles veulent faire observer que les conversations planifiées ont toujours un objectif didactique que l'enseignant a déterminé avant le cours, ce qui veut dire que les conversations ne se déroulent pas d'une manière naturelle et les apprenants ont peu de possibilités d'influencer le déroulement de la conversation et le contenu de la conversation. De plus, les positions de l'enseignant et des apprenants sont asymétriques selon elles. Elles signalent que les activités orales qui se situent en classe devraient présenter les caractéristiques d'une conversation ordinaire (2013 : 37). C'est-à-dire que les apprenants devraient avoir la possibilité de prendre la parole de leur propre initiative, de changer de thème de conversation en cours et d'utiliser le langage d'une manière créative (sans modèle donné). Les caractéristiques mentionnées sont utiles quand on vise à apprendre à discuter d'une manière naturelle, mais il faut aussi faire attention à une ambiance encourageante en classe pour que les apprenants aient le courage de prendre part à l'interaction.

Les conditions convenables en classe pour apprendre une langue authentique ne suffisent pas si les élèves ne considèrent pas la langue comme utile à l'avenir. Beaucoup d'élèves de notre étude réfléchissent à l'utilité du français, ce qui est naturel quand on étudie une langue étrangère. Une raison à cela est l'omniprésence de l'anglais autour de nous et le rapport entre la connaissance de l'anglais et la connaissance du français. Ce n'est pas une surprise que les élèves soient conscients du statut de l'anglais dans la société parce qu'en général, il est présent partout dans la vie quotidienne. Aujourd'hui, l'anglais est la langue qu'on utilise le plus dans les contextes internationaux et, de plus, l'anglais est la langue la plus étudiée (www3) et il est souvent considéré comme *lingua franca* ou comme langue prédominante. Il est clair que les élèves sentent que le statut de l'anglais a une influence sur leurs attitudes concernant l'apprentissage d'autres langues. Naturellement, l'influence dépend de la personne.

Les élèves expliquent plusieurs fois qu'ils n'entendent pas le français dans la vie quotidienne de la même manière que l'anglais. Ils ont raison selon Kangasvieri et al. (2011 : 44), qui constatent que les enfants et les jeunes utilisent activement les réseaux sociaux et une grande partie des réseaux sociaux qu'ils utilisent est en anglais. Selon eux, les jeunes n'ont pas beaucoup de contacts avec d'autres langues étrangères, ce qui crée et renforce l'impression que d'autres langues que l'anglais ne sont pas nécessaires. Selon Kangasvieri et al. (2011 : 43), les élèves lisent des livres ou des magazines français et ils regardent des émissions ou des films français seulement une ou deux fois par an. Selon cette étude, la moitié des élèves qui étudient le français signalent qu'ils ne parlent jamais français pendant leur temps libre et le même nombre d'élèves n'utilise jamais les sites internet français. Il n'est pas surprenant que les participants à notre étude sentent que le français n'est pas présent dans leur vie quotidienne et c'est la raison pour laquelle il faudrait leur conseiller de suivre les médias français qui les intéressent.

Julkunen (1998 : 73, 85) observe que l'importance des communications de masse quant aux choix des langues est évidente parce qu'elles créent une image de l'importance et de la nécessité des différentes langues auprès des élèves et de leurs parents. L'influence des médias sur les choix des langues donne la priorité à l'anglais parce que c'est la langue que les jeunes utilisent le plus pendant leur temps libre (Kangasvieri et al. 2011 : 42). L'étude de Luukka et al. (2008 : 183–184) révèle que 95 % des participants à cette étude considèrent l'anglais comme la langue qu'ils utilisent en priorité dans les réseaux sociaux. Moins d'un pour cent des personnes interrogées ont mentionné le français dans ce contexte. Les avis des élèves de notre étude confirment les résultats des autres études.

Les élèves de notre étude insistent sur le fait que l'enseignant souligne souvent l'importance des langues et le fait qu'il ne va pas suffire de maîtriser seulement l'anglais dans la vie professionnelle, mais qu'il faut savoir aussi d'autres langues. Plusieurs études démontrent que la connaissance des langues des Finlandais est devenue plus simpliste, c'est-à-dire qu'on parle l'anglais assez bien, mais qu'il n'y a pas beaucoup de personnes qui savent d'autres langues (v. p. ex. Sjöberg 2002). Kangasvieri et al. (2011 : 45) font remarquer que la langue la plus importante dans la vie professionnelle est l'anglais, mais qu'on a tout le temps besoin de personnes qui parlent des langues plus rares et qui connaissent aussi les cultures locales. Une enquête que l'Association de la vie économique (Elinkeinoelämän keskusliitto, EK : 2010) a faite avec l'intention d'étudier les ressources humaines et la formation montre que la connaissance des langues est devenue un critère de recrutement important. Selon l'Association de la vie économique, la connaissance de l'anglais n'est plus une connaissance spéciale et on peut l'exiger de tout le monde, contrairement aux autres langues. C'est-à-dire que la connaissance d'autres langues est considérée comme une compétence spéciale, ce qui peut être un critère déterminant quand les employeurs sont en train de choisir de nouveaux employés. C'est surtout le cas s'il faut connaître la langue locale et la culture locale pour pouvoir travailler (EK : 2010).

En ce qui concerne les attitudes et les idées des élèves, il faudrait insister sur le fait qu'il est important de maîtriser plusieurs langues et qu'ils en ont besoin et qu'ils peuvent en tirer profit à l'avenir. Il est nécessaire qu'ils ne croient pas qu'il suffise de savoir parler seulement l'anglais en plus de leur langue maternelle. Il faut noter que plusieurs élèves de l'étude comprennent très bien l'importance des langues, mais il est de plus en plus important de discuter de la connaissance d'autres langues, particulièrement avec les élèves qui ne comprennent pas tout à fait l'importance des études de français à côté de l'anglais. Ce qui est nécessaire est d'encourager les élèves à étudier plusieurs langues à cause de l'omniprésence de l'anglais.

5. Conclusion

L'objectif de notre étude a été d'examiner l'influence de l'enseignant sur la motivation des élèves dans le contexte scolaire. Nous avons été intéressée par les caractéristiques d'un enseignant motivant et par les facteurs qui composent la motivation selon les élèves. La raison pour laquelle il est important d'analyser la motivation des élèves pour l'étude des langues étrangères est que le nombre d'élèves choisissant les cours de langues optionnelles diminue constamment. De plus, les choix des langues ne sont plus aussi variés qu'avant, dans la mesure où la première langue étrangère étudiée en Finlande est normalement l'anglais. Il faut noter que le nombre d'élèves suivant le cursus B2 de FLE diminue d'une manière alarmante bien que le nombre d'élèves suivant le cursus A1 de FLE reste assez stable. Il est donc important d'avoir plus d'informations sur le rôle de la motivation quant aux raisons pour lesquelles les élèves choisissent d'autres langues que l'anglais. Ces informations sont importantes particulièrement pour les enseignants qui ont un rôle important en ce qui concerne la motivation des élèves pour les langues étrangères.

Dans cette étude, nous avons voulu insister sur les opinions et les avis des élèves et c'est la raison pour laquelle nous avons préparé un questionnaire. Le questionnaire comporte neuf questions et affirmations dont quelques-unes sont composées de sous-parties, avec l'intention d'avoir par exemple des justifications aux réponses. Dans la plupart des cas, les élèves ont eu la possibilité de s'exprimer avec leurs propres mots (questions ouvertes) parce qu'en examinant les opinions des participants, nous n'avons pas pu savoir la variété des réponses à l'avance. De plus, les questions ouvertes nous offrent plus d'informations sur les opinions des élèves. Nous avons récolté 46 questionnaires, dont 26 par des collégiens et 20 par des lycéens d'une école située dans une grande ville en Finlande. L'objectif de notre étude a été de trouver les réponses aux questions suivantes :

1. Quels sont les moyens des enseignants de français pour renforcer la motivation des élèves pour le FLE ?
2. Selon les élèves, un enseignant peut-il avoir une influence sur leur motivation ?
3. De quels facteurs se compose la motivation selon les élèves ?

Les résultats de la première question sont probablement les plus clairs et les plus vastes. L'étude révèle que l'enseignant a beaucoup de moyens d'influencer la motivation. Premièrement, l'enseignant doit avoir un certain type de caractère. Les élèves veulent qu'un enseignant soit joyeux, positif, gentil et juste. Il faut qu'il soit compétent, passionné par la matière et qu'il ait un bon sens de l'humour. Son enseignement est clair, il garde

l'ordre en classe et il a de l'autorité. Deuxièmement, les actions de l'enseignant en classe ont une influence sur la motivation des élèves. C'est-à-dire que les élèves veulent que l'enseignant les encourage et leur donne un retour positif quand ils ont du succès. Il faut que l'enseignant crée une ambiance agréable et sécurisante en classe pour que les élèves n'aient pas peur de participer à l'interaction ou de répondre mal. Troisièmement, les méthodes de travail et les activités intéressantes et variées motivent les élèves. De plus, les sujets traités pendant les cours devraient être proches de la vie des jeunes pour que les élèves soient motivés pour les étudier. Quatrièmement, les élèves considèrent leurs possibilités d'influer sur le déroulement des cours motivantes, c'est-à-dire par exemple les choix des sujets traités pendant les leçons.

Quant à la deuxième question de recherche, nous avons demandé dans plusieurs parties du questionnaire les opinions des élèves sur l'influence de l'enseignant sur leur motivation, en changeant un peu de point de vue. C'est-à-dire qu'ils mentionnent dans plusieurs parties du questionnaire des pensées concernant l'influence de l'enseignant sur la motivation, mais il y a aussi des questions exactes qui ont pour fonction d'examiner exactement la possibilité de l'enseignant d'influencer la motivation des élèves. Après avoir analysé les réponses, nous pouvons constater que l'enseignant peut avoir une influence sur la motivation des élèves. La plupart des participants à notre étude pensent que l'enseignant a une influence positive sur leur motivation. De plus, la plupart des élèves considèrent l'influence de l'enseignant sur leur intérêt à étudier le FLE comme importante. De toute façon, il existe des divergences entre les avis des élèves et il y a des élèves qui pensent que l'enseignant n'influence pas leur motivation, mais ils représentent clairement une minorité.

La troisième question nous a posé le plus de problèmes. Il s'agit d'une question que nous n'avons pas posée directement aux élèves et c'est la raison pour laquelle nous ne pouvons pas y répondre d'une manière explicite. Il faut noter que, d'une part, l'enseignant, son caractère et sa manière de se comporter en classe sont mentionnés et commentés par les élèves dans plusieurs réponses mais, d'autre part, le questionnaire comporte des questions distinctes pour examiner ces points de vue. C'est la raison pour laquelle nous ne les considérons pas directement comme des réponses à la troisième question de recherche. De toute façon, nous constatons que le degré de difficulté de la langue, l'importance d'une langue authentique et l'utilité de la langue à l'avenir semblent être des facteurs importants pour la motivation des élèves.

En ce qui concerne les résultats que nous avons eus, la plupart des résultats correspondent à nos attentes. C'est-à-dire que les réponses des élèves semblent naturelles

et logiques. Ce qui a été un peu surprenant pour nous est le fait que les élèves remettent en question l'utilité de la langue française à l'avenir. Nous étions consciente de l'influence de l'anglais sur le choix des langues, mais l'importance de ce problème nous a surprise.

Les théories présentées au début de l'étude ont été partiellement utiles dans la partie d'analyse. Les théories traitant le rôle de l'enseignant en classe ont été les plus utiles parce que ces théories discutent du rôle de l'enseignant au niveau pratique. La théorie de la dynamique motivationnelle a aussi été utile quant aux facteurs qui influencent la motivation des apprenants et aux caractéristiques d'une personne motivée. Ces théories éclairent nos résultats. En tout cas, toutes les théories sur la motivation ont été utiles en créant une vue d'ensemble de la motivation comme phénomène multidimensionnel. Il faut noter que la raison pour laquelle les autres théories présentées dans la partie théorique n'ont pas été aussi utiles dans notre analyse peut être liée au questionnaire. C'est-à-dire que le questionnaire ne comporte pas de questions liées directement à ces théories.

En général, nous considérons cette étude comme bien réussie parce que nous avons eu des résultats utiles. Le point probablement le plus important du point de vue de la réussite a été le grand nombre de questionnaires remplis. De plus, la plupart des élèves ont répondu d'une manière détaillée et ils ont vraiment réfléchi à leurs réponses, ce qui nous a offert plus de matériel pour l'étude. Bien sûr, il y a des élèves qui ont répondu d'une manière très succincte, mais heureusement, ils forment une minorité. Les questionnaires remplis nous ont offert beaucoup d'informations sur les opinions et les avis des collégiens et des lycéens concernant, entre autres, l'importance de l'enseignant, la motivation à étudier le français et leurs pensées sur l'utilité des langues étrangères à l'avenir.

Malgré ces aspects positifs, il y a des facteurs qui auraient pu être améliorés. En ce qui concerne le questionnaire, les questions pourraient être formulées d'une manière apte à nous offrir plus de possibilités de comparer les réponses d'une manière plus simple. La forme du présent questionnaire a causé des problèmes quand nous avons cherché des corrélations et des contradictions parce que les questions ne sont pas complètement comparables entre elles. De plus, nous aurions pu formuler des questions qui avaient un lien direct avec les théories de motivation choisies. Du point de vue des questions, il aurait donc été mieux de réaliser le questionnaire après nous être familiarisée davantage avec les théories mais, pour des raisons de temps, le questionnaire a été réalisé au début du processus.

Quant à la fiabilité de l'étude, ce qui rend l'étude plus fiable est le fait que nous avons eu beaucoup de réponses aussi bien des collégiens que des lycéens. De plus, les

participants sont dans différents cycles : dans la 7^{ème} classe, la 8^{ème} classe, la 1^{ère} classe de lycée et dans la 2^{ème} classe de lycée, ce qui rend le groupe de participants plus diversifié. Nous avons voulu contrôler également l'anonymité des élèves, ce qui rend leurs réponses plus fiables. En ce qui concerne les facteurs qui rendent l'étude moins fiable, les choix des mots dans les questions ont pu avoir une influence sur ce que les élèves ont répondu ou sur la manière dont ils ont compris la question/l'affirmation. Par exemple, les alternatives à l'affirmation concernant le degré de difficulté du français (8a) n'ont pas été optimales : l'alternative « parfois » aurait pu être remplacée par « rarement » parce que nous ne considérons pas le terme « parfois » comme assez négatif dans l'échelle que nous avons utilisée. De plus, si les élèves n'ont pas bien compris la question, les malentendus ont pu avoir une influence sur la réponse. Malgré le fait que nous avons essayé d'assurer l'anonymité des élèves, il est possible que les élèves n'aient pas eu le courage de répondre d'une façon véridique, par exemple à cause de la présence des autres élèves en classe.

Notre étude s'est intéressée à la motivation des élèves pour le FLE, mais les informations que nous avons obtenues sur la motivation sont utiles aussi bien pour les enseignants de français que pour les enseignants d'autres matières. Les enseignants peuvent tirer profit de ces informations dans leur propre enseignement et comportement et, de cette manière, influencer sur la motivation des élèves de la meilleure manière possible.

L'enseignant est très important quant à la motivation des élèves et le sujet doit être plus étudié. Il faudrait réaliser une recherche plus vaste qui comporterait plusieurs enseignants et plusieurs élèves comme participants pour avoir des résultats encore plus fiables et plus vastes. Pour pouvoir encore élargir la recherche, il serait utile d'inclure des enseignants de différentes langues.

Bibliographie

- Csikszentmihalyi, M. (2005) « Flow. » Elliot, Dweck & Yeager (éds) *Handbook of competence and motivation*. Guilford Press, New York. 598–608.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2000) « Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions » *Contemporary Educational Psychology* 25: 1. 54–67.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2009) « Promoting Self-Determined School Engagement : Motivation, Learning, and Well-Being » Wentzel, Kathryn R. & Wigfield, Allan (éds.) *Handbook of Motivation at School*. New York, Routledge. 171–195.
- Deci, Edward L. & Vansteenkiste, Maarten (2004) « Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. » *Ricerche di Psicologia* 27 : 1. 23–40.
- Dörnyei, Zoltán (1996) « Moving language learning motivation to a larger platform in theory and practice. » *Language learning motivation: pathways to the new century* 89–101. R. L. Oxford.
- Dörnyei, Zoltán (1998) « Motivation in second and foreign language learning. » *Language Teaching* 31 : 3. 117–135.
- Dörnyei, Zoltán (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dörnyei, Zoltán (2003) *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Dörnyei, Zoltán & Otto, Istvan (1998) « Motivation in action: A process model of L2 motivation. » *Working Papers in Applied Linguistics*. Vol. 4. Thames Valley University, Londres. 43–69.
- Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (2011) [2001] *Teaching and Researching Motivation*. (2^e éd.) Longman, Harlow.
- Elinkeinoelämän keskusliitto (2010) *Työelämässä tarvitaan yhä useampaa kieltä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009*. Elinkeinoelämän keskusliitto EK, Helsinki.
- Gillham, Bill (2000) *Developing a Questionnaire*. Continuum, London.
- Good, T. L. & Brophy J. E. (1994) *Looking in Classrooms*. (6^e éd.) HarperCollins, New York.
- Julkunen, Kyösti (1998) *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät*. Joensuun yliopisto, Joensuu.
- Kangasvieri, Teija *et al.* (2011) «Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuun 2011». Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf (consulté le 18/4/2018)
- Kremenjaš, Kristina (2013) *Motivation pour l'apprentissage du français langue étrangère (FLE)*. Mémoire de master, Département d'études romanes, Université de Zagreb.
- Lantolf, James P. & Genung, Patricia B. (2000) « L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas. » *Aile* 12.
- Larsson-Rinqvist, Eva & Sundberg, Ann-Kari (2013) « Activités communicatives orales en classe de FLE : caractéristiques interactionnelles et potentiel d'acquisition. » *Synergies* 8. 35–54.
- LOPS – *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015* (2015) Opetushallitus, Helsinki. https://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (consulté le 22/11/2018)

- Luukka, Minna-Riitta et al. (2008) *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- MacIntyre, P. D. (1999) « Language anxiety: a review of the research for language teachers. » D.J. Young (éd) *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*. McGraw-Hill, Boston. 24–45.
- Middleton, Michael & Perks, Kevin (2014) *Motivation to learn: Transforming Classroom Culture to Support Student Achievement*. Corwin, Thousand Oaks.
- Nurmi, Jari-Erik & Salmela-Aro, Katariina (2017) *Mikä meitä liikuttaa, motivaatiopsykologian perusteet*. PS-kustannus, Jyväskylä.
- OPS – *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (2014) Opetushallitus, Helsinki.
https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (consulté le 22/11/2018)
- Paquet, Yvan, Carbonneau, Noémie & Vallerand, Robert J. (2016) *La théorie de l'autodétermination*. De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve.
- Pintrich, Paul R. & Schunk, Dale H. (2002) *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. (2^e éd.) Merrill, New Jersey.
- Robert, Jean-Pierre, Rosen, Évelyne & Reinhardt, Claus (2011) *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Hachette Livre.
- Schumann, John H. (1997) *The Neurobiology of Affect in Language*. Blackwell Publishers, Malden.
- Singly, Francois de (2000) [1992] *L'enquête et Ses Méthodes : Le Questionnaire*. Nathan, Paris.
- Sjöberg, Anne (2002) *Functionality of language skills in occupational English. The point of view of language users, language training and language testing*. Thèse, Département d'anglais, Université d'Oulu.
- Sternberg, R. J. (1994) « An Integrative Framework for Understanding Mind in Context. » Sternberg, R. J. & Wagner, R. K. (éds) *Mind in Context: Interactionist Perspectives on Human Intelligence*. Cambridge University Press, Cambridge. 218–232.
- Stipek, Deborah (2002) *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. (4^e éd.) Allyn and Bacon, Boston.
- Tomal, Daniel R. (2007) *Challenging students to learn: How to use effective leadership and motivation tactics*. Rowman & Littlefield Education, Lanham.
- Turner, J. C. et al. (1995) « The role of optimal challenge in students' literacy engagement. » *Perspectives on literacy research and practice: Forty-fourth yearbook of the National Reading Conference*. National Reading Conference, Chicago. 126–136.
- Vallerand, Robert J. & Ratelle, Catherine F. (2002) « Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. » Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (éds) *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press, Rochester. 37–45.
- Viau, Rolland (1999) *La motivation dans l'apprentissage du français*. Éditions du Renouveau pédagogique, Québec.
- Viau, Rolland (2004) *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. Bruxelles.

Sites internet :

www1 : Résumé de la hiérarchie des besoins selon Harris & White.

<http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199543052.001.0001/acref-9780199543052-e-788> (consulté le 13/6/2018)

www2 : La pyramide des besoins selon Maslow.

<http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article6> (consulté le 6/6/2018)

www3 : Article sur le site de Tieteen Kuvalehti.

<https://tieku.fi/kulttuuri/kielet/miksi-englanti-on-kansainvalisen-vestinnan-paakieli> (consulté le 20/11/2018)

5. Onko opettajasi valinnut tunneille oppilaita kiinnostavia aiheita?

6. Millainen on mielestäsi hyvä opettaja?

7. Koetko ranskan kielen hyödylliseksi tulevaisuutta ajatellen?

8. Ranskan kieli tuntuu vaikealta:

ei koskaan / joskus / en osaa sanoa / usein / aina

Perustele valintasi.

9. Olen motivoituneempi opiskelemaan ranskaa kuin muita kieliä:

kyllä / ei / en osaa sanoa

Perustele valintasi.