

MASTEROPPGAVE

La motivation et les TIC dans l'enseignement des langues étrangères – Enquête réalisée dans des collèges norvégiens

Hege Eldøy Salte

Mai 2020

Master Fremmedspråk i skolen

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag



RÉSUMÉ

L'une des conditions préalables à l'apprentissage est que les apprenants soient motivés pour le travail scolaire. De plus, la recherche montre que la motivation est l'un des facteurs clés quant à l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette étude a pour objectif d'examiner la motivation des apprenants notamment des langues étrangères, aux collèges en Norvège. Elle tentera de clarifier des astuces dont les enseignants peuvent se servir afin d'aider les apprenants de rester motivés tout au long de leur scolarisation. En plus nous allons voir si dans notre aire de nouvelles technologies de l'information et de communication, les TIC, peuvent être utilisées à cette fin. Il y a de nombreux domaines que nous aurons pu éclairer en ce qui concerne la motivation. Nous avons choisi de nous concentrer sur trois domaines particulièrement importants pour la motivation des apprenants de langues étrangères, notamment la sélection de langue étrangère, les activités proposées en classe ainsi que les relations des apprenants avec leur enseignant et leurs pairs.

Nos questions de recherche sont les suivantes:

« Sur quelle base les apprenants Norvégiens font-ils leur choix de langue étrangère et comment cela affecte-t-il la motivation ? »,

« Comment les apprenants de langues étrangères se rapportent-ils aux différentes activités qui leur sont proposées en cours de langues étrangères, et comment cela affecte-t-il la motivation ? »,

« Quelle est la qualité des relations entre les apprenants et leurs enseignants ainsi que leurs pairs, et comment cela affecte-t-il la motivation ? » et

« Est-ce que l'utilisation des TIC peut contribuer à ce que les apprenants restent motivés tout au long des trois années du collège ? »

L'analyse s'est faite suite à une enquête par questionnaires réalisée auprès de nombreux établissements scolaires à travers le pays. Nous avons reçu 660 réponses au total. Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons eu comme toile de fond la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985) la théorie de l'auto efficacité (Bandura, 1997) et le système motivationnel basé sur le « soi » (Dörnyei, 2005). Nous avons essayé de mettre l'accent sur celles qui ont une importance particulière dans l'apprentissage des langues étrangères. Nous nous sommes également focalisées sur la théorie présente sur l'utilisation

des TIC pour promouvoir la motivation, en particulier dans le cadre de l'enseignement des langues.

Les résultats de notre étude montrent que les apprenants de langue étrangère dans les collèges en Norvège devraient recevoir plus d'information avant de faire leur choix de langue. Ils montrent aussi que les enseignants peuvent mieux adapter leur enseignement à tous les apprenants et donner plus de choix quant aux activités proposées en cours. Ils doivent aider à réduire la comparaison sociale et travailler pour créer un environnement de classe sûr. Les TIC peuvent aider, dans beaucoup de ces domaines, mais ne sont pas automatiquement un remède miracle.

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION	3
1.1. Le contexte.....	3
1.2. Le but et les questions de recherche	5
1.3. Clarifications des concepts	6
1.4. Aperçu de l'étude	7
2. CONTEXTE THÉORIQUE	7
2.1. La situation quant aux langues étrangères dans les collèges Norvégiens.....	8
2.2. Les principales théories de la motivation appliquées à l'enseignement des langues étrangères.....	9
2.2.1. La théorie de l'autodétermination	9
2.2.2. La théorie de l'intégrative	10
2.2.3. Le système motivationnel des sois liés à la L2	11
2.2.4. La théorie de l'auto-efficacité	12
2.2.5. Le modèle de la dynamique motivationnelle	14
2.2.6. Les relations sociales.....	15
2.2.7. Relation avec les autres apprenants.....	16
2.3. L'utilisation des TIC dans l'enseignement	16
3. MÉTHODE ET MATERIAUX	20
3.1. Les méthodes qualitatives et quantitatives	21
3.2. La méthode choisie.....	22
3.3. La sélection de participants.....	22
3.4. Le type de questionnaire	23
4. RESULTATS	24
4.1. Sélection de langue étrangère.....	25
4.2. Les activités proposées en classe	33
4.3. La classe et l'enseignant de langue étrangère.....	45
4.4. Les questions touchant sur l'utilisation des TIC.....	64
5. DISCUSSION	69
5.1. Sélection de la langue étrangère	70
5.2. Les activités proposées en classe	72
5.3. La classe et l'enseignant	75

6.	CONCLUSIONS.....	79
6.1.	Résumé des résultats.....	79
6.2.	Critique de la méthode et des résultats	79
6.3.	Ce qui aurait pu être fait différemment.....	80
6.4.	Implications pédagogiques	80
7.	BIBLIOGRAPHIE	83
8.	DOCUMENTS ANNEXES.....	86
8.1.	Document annexe 1: Le questionnaire pour les apprenants	86
8.2.	Document annexe 2: Lettre d’invitation à l’étude	98

1. INTRODUCTION

1.1. Le contexte

Dès le début des études du « master » à Høyskolen à Halden et à l'Université de Göteborg, nous nous sommes dit que ces études avaient réellement pour objectif de nous permettre, en tant qu'enseignante de langues étrangères (désormais L2), à savoir comment mieux motiver les apprenants. Dans tous les cours que nous avons suivis, la motivation était un des thèmes souvent abordé.

En travaillant comme enseignante nous avons vu qu'une des conditions préalables à l'apprentissage est que les apprenants soient motivés pour les activités scolaires. Hattie (2009) a également trouvé une corrélation positive claire entre la motivation des apprenants et leurs résultats scolaires (cité par Skaalvik & Skaalvik, 2015 : 13). Les enseignants se trouvent constamment dans des situations où ils doivent motiver les apprenants à des activités d'apprentissage différentes. Vu que la motivation est si importante, la connaissance de ce qui la maintient est de toute importance pour les enseignants et à notre avis, ils devraient s'en préoccuper.

La motivation a également été largement acceptée par les chercheurs de l'apprentissage de L2 comme *“l'un des facteurs clés qui influent sur le taux et le succès d'un tel apprentissage”* (Dörnyei, 1998 : 117, notre traduction). Selon le chercheur Zoltán Dörnyei, *“tous les facteurs impliqués dans l'acquisition de la L2 présupposent dans une certaine mesure la motivation”*. Il continue en disant que *“sans motivation suffisante, même les apprenants ayant les capacités les plus remarquables ne peuvent pas atteindre des objectifs à long terme. Des programmes appropriés et un enseignement de qualité ne suffisent à eux seuls pour assurer la réussite des apprenants”* (idem). Parmi toutes les tâches importantes des enseignants, la tâche la plus importante, surtout dans les cours de L2, est donc de motiver les apprenants.

Pourtant, notre expérience en tant qu'enseignante de L2 montre qu'il y a une baisse de motivation chez les apprenants du collège de la 8ème à la 10ème classe. La recherche nous montre la même chose. En examinant les statistiques sur le choix des matières dans les

collèges et les lycées en Norvège, environ 80% des apprenants choisissent des langues étrangères au collège, alors que de moins en moins d'entre eux continuent d'apprendre ces mêmes langues aux lycées (gsi/udir.no). “*Elevundersøkelsen*”; une enquête réalisée chaque année dans les écoles norvégiennes auprès des apprenants montre également que la motivation est en baisse. Selon la direction du projet, cette baisse est une tendance qui s'applique généralement à toutes les matières (Mellingsæter, 2018). Steffen Handal, dirigeant de l'association pour l'éducation en Norvège, trouve qu'il est problématique que la motivation baisse pendant les trois années au collège. Il pense que nous devrions faire plus de recherches pour découvrir en particulier ce qui fait chuter la motivation des apprenants au collège (idem).

Selon le gouvernement, l'école norvégienne n'est pas aussi performante qu'elle le souhaite aux tests internationaux. C'est pour cette raison que la vie scolaire en Norvège entre souvent dans une phase de changement. Ces jours-ci, le travail de renouvellement des matières se finalise, et un nouveau programme d'études sera mis en place à partir de l'automne 2020. L'objectif majeur est de rendre ce programme plus pertinent pour l'avenir (udir.no). Il va aussi renforcer le développement à la fois de l'apprentissage approfondi et de la compréhension des apprenants. Le nouveau programme contient moins d'objectifs de compétences, mais ceux qui sont présent sont plus larges et plus approfondis.

Les nouvelles technologies d'information et de communication (les TIC) occupent une place de plus en plus importante dans le contexte scolaire, comme dans notre vie quotidienne. Le programme d'étude actuel insiste davantage sur les compétences numériques que les programmes précédents et, “*à chaque fois que cela est possible, les TIC devraient être utilisées*” (Kunnskapsløftet, notre traduction). Cette recommandation s'applique à toutes les matières y compris les langues étrangères. Plusieurs compétences requises dans l'apprentissage des langues étrangères sont étroitement liées à la technologie numérique et à l'utilisation de ces outils. Comme elles sont maintenant censées utiliser les TIC de manière intensive dans toutes les matières, de plus en plus d'écoles norvégiennes procurent à tous les apprenants leurs propres appareils numériques. Ainsi dans plusieurs établissements scolaires norvégiens les ressources d'apprentissage numériques sont en train de devenir plus importantes que les manuels scolaires imprimés.

Selon le programme d'étude actuel, *Kunnskapsløftet*, l'utilisation des TIC doit promouvoir l'apprentissage (Kunnskapsløftet, 2006), mais l'utilisation des TIC, peut-elle également aider à maintenir la motivation des apprenants? Et si oui, de quelle manière et avec quel usage?

Dans ce contexte scolaire il nous semble important que les enseignants de langues étrangères sachent ce qu'ils peuvent faire pour contrer la chute de motivation, et de quelles manières les nouvelles technologies peuvent y contribuer.

1.2. Le but et les questions de recherche

Le fait que la motivation soit si fondamentale pour l'apprentissage d'une langue étrangère, ainsi que la situation de l'école norvégienne, nous ont motivés à écrire cette étude. Notre but est d'essayer de trouver ce qui peut être fait pour maintenir la motivation des apprenants des langues étrangères au collège et de susciter leur désir d'apprendre, afin qu'ils soient prêts à continuer leur apprentissage de la même langue au lycée et de préférence encore plus longtemps.

Nous aimerions également essayer de trouver si et comment l'utilisation de TIC peuvent contribuer à la motivation. En travaillant dans un collège où les apprenants ont maintenant tous leurs Chromebooks personnels, nous souhaitons tirer profit des résultats de cette étude dans notre propre travail. Nous espérons bien sûr que cela pourra également être utile à d'autres enseignants de L2.

Pour savoir ce que nous devons changer, il faut d'abord savoir ce qui se fait déjà. Comment est la situation de l'enseignement de L2 aux collèges norvégiens ? Que faisons-nous et que pouvons-nous améliorer ? Il existe de nombreux facteurs dans les établissements scolaires qui ont un impact sur la motivation d'apprentissage, et dans cette étude nous ne pouvons pas les inclure tous. Nous avons choisi de nous concentrer sur les activités proposées en classe ainsi que les relations des apprenants avec leur enseignant et leurs pairs. Nous allons aussi essayer de voir s'il y a des choses à faire déjà avant que les apprenants prennent leur choix de langue.

Nos questions de recherche sont les suivantes:

« Sur quelle base les apprenants Norvégiens font-ils leur choix de langue étrangère et comment cela affecte-t-il la motivation ? »,

« Comment les apprenants de langues étrangères se rapportent-ils aux différentes activités qui leur sont proposées en cours de langues étrangères, et comment cela affecte-t-il la motivation ? »,

« Quelle est la qualité des relations entre les apprenants et leurs enseignants ainsi que leurs pairs, et comment cela affecte-t-il la motivation ? » et

« Est-ce que l'utilisation des TIC peut contribuer à ce que les apprenants restent motivés tout au long des trois années du collège ? »

1.3. Clarifications des concepts

Pour pouvoir répondre aux questions de recherche il va d'abord falloir préciser ce que nous comprenons par la motivation et aussi ce que nous comprenons par les TIC.

Il existe un désaccord entre les chercheurs sur la nature de la motivation et sur la manière de la maintenir, de plus plusieurs définitions du concept de motivation ont été proposées.

Selon les dictionnaires Larousse la motivation est définie de telle manière "*raisons, intérêts, et éléments qui poussent quelqu'un dans son action*" (Larousse en ligne).

Le programme d'étude norvégien actuel, "*Kunnskapsløftet*" de 2006, suggère qu'un bon apprentissage dépend de l'intérêt, de la volonté et de la capacité de l'apprenant à suivre l'enseignement proposé (Kunnskapsløftet, 2006: 9). Il nous semble naturel d'interpréter que ce qui est ainsi décrit, est la motivation.

Dans cette étude nous avons choisi d'utiliser la définition de Gunn Imsen qui voit la motivation comme "*ce qui provoque l'activité chez l'individu, maintient cette activité et lui donne un but et un sens*" (Imsen, 2005: 375, notre traduction)

Il faut préciser qu'il existe de nombreux facteurs qui influent sur la motivation. Plusieurs d'entre eux peuvent être liés à des circonstances extérieures à l'école. Pour les enseignants, il

est particulièrement important de connaître les facteurs qui se trouvent dans le contexte scolaire sur lesquels l'enseignant peut agir pour susciter la motivation (cf. chapitre 2).

Avec les TIC nous nous tenons à la définition de Nicolas Guichon et comptons évidemment tout le matériel numérique comme les ordinateurs, les tablettes, les téléphones portables et les tableaux interactifs (Guichon, 2012: 5), mais nous comptons également l'Internet en général et les réseaux sociaux sur Internet où les apprenants peuvent interagir. Nous comptons finalement aussi les logiciels et les applications différents qui peuvent être utilisés en salle de classe, à la fois ceux conçus pour un usage éducatif et ceux qui ne le sont pas nécessairement.

1.4. Aperçu de l'étude

Cette étude comporte 6 parties. Dans la première, l'introduction, nous avons présenté le contexte et le choix de thème, le but de l'étude, ainsi qu'une clarification terminologique. Dans la partie suivante nous présenterons le contexte théorique et la recherche faite antérieurement par rapport à notre sujet. Dans la troisième partie nous rendrons compte de la méthode choisie ainsi que la sélection de participants. Dans la partie suivante nous présenterons les résultats de l'enquête qui a été menée. Enfin nous allons analyser et discuter les résultats par rapport aux questions de recherche et proposer des implications pédagogiques. La conclusion se compose d'un résumé des trouvailles, ainsi qu'une évaluation de l'étude.

2. CONTEXTE THÉORIQUE

Pour créer une plateforme pour notre étude nous allons maintenant présenter quelques théories dans la recherche motivationnelle. La motivation est un domaine de recherche très vaste et compliqué. De nombreuses théories différentes tentent de l'expliquer, surtout dans le cadre scolaire. Nous allons nous servir des théories qui peuvent être appliquées à l'enseignement de L2. Dans un premier temps, nous allons présenter la situation quant à langues étrangères à l'école norvégienne. Nous examinerons ensuite les différentes théories et

comment ils peuvent affecter l'enseignement de L2. Enfin nous présenterons quelques théories par rapport à l'utilisation des TIC dans les cours de langues étrangères.

2.1. La situation quant aux langues étrangères dans les collèges Norvégiens

Avant même que les apprenants choisissent une langue étrangère, une certaine forme de motivation par rapport à la matière se prête. Ce type de motivation est nécessaire pour prendre une décision ou pour commencer par quelque chose. Les chercheurs Dörnyei et Ottó (1998) définissent cette motivation comme la motivation initiatrice (cité par Carrai, 2014).

Selon Carrai, les réflexions des apprenants sur les opportunités, les informations qu'ils reçoivent par rapport aux langues différentes, ainsi que les attentes de maîtrise façonnent leur motivation initiatrice (idem).

Le statut des L2 a changé dans l'école norvégienne au fil des années. Dans les programmes d'études de 1974 et de 1997, les langues étrangères étaient des matières facultatives sans obligations. La note était facultative et elle ne comptait pas à l'admission au lycée. Dès 2006 et la nouvelle réforme scolaire (*Kunnskapsløftet*) les langues étrangères se sont recentrées. Pourtant ils ne sont toujours pas obligatoires. Les apprenants doivent choisir entre les L2 et des autres matières, mais la note n'est plus facultative et elle compte autant que celles des autres matières. Les apprenants peuvent quitter la matière, mais il faut le faire pendant la première année scolaire. Nous ne pouvons pas dire que le statut des langues étrangères corresponde au statut des autres matières. La situation dans les collèges norvégiens est que plusieurs des apprenants abandonnent la L2 et se dirigent vers l'une de matières de spécialisation (soit en norvégien soit en anglais).

La recherche de Lindemann (2007) montre que les informations que les apprenants reçoivent avant de choisir sont essentielles à leur degré de satisfaction par rapport à leur choix de L2. Ces informations peuvent alors être cruciales pour leur motivation. Ce que les apprenants

savent sur le contenu et la pratique de la matière ont également beaucoup à dire sur le choix de L2 des apprenants et aussi sur leur motivation (Carrai, 2014).

2.2. Les principales théories de la motivation appliquées à l'enseignement des langues étrangères

La recherche en motivation en L2 a connu son propre développement sans référence aux tendances et aux développements de la psychologie traditionnelle (Henry, 2012 : 24). Une des raisons en est que l'apprentissage d'une langue étrangère diffère beaucoup de l'apprentissage des autres matières. En apprenant une L2 il ne faut pas seulement apprendre des choses sur la langue, il faut aussi l'acquérir.

Williams (1994) explique que « *L'apprentissage d'une langue étrangère est très différent de l'apprentissage d'autres matières. Il ne faut pas seulement apprendre des compétences ou un système de règles. Il faut adapter des nouveaux comportements sociaux et culturels et de nouvelles manières d'être. L'apprentissage d'une L2 a un impact significatif sur la nature sociale de l'apprenant* » (Williams, 1994 : 77, notre traduction).

Pourtant il existe des problèmes de motivation que les enseignants de L2 partagent avec les enseignants d'autres matières, surtout quand il s'agit des apprenants jeunes. Les trois dernières décennies plusieurs concepts de théories contemporaines ont été incorporé dans des cadres et modèles spécifiques à la L2.

2.2.1. La théorie de l'autodétermination

L'une des théories de motivation les plus influentes et durables est celle sur la motivation intrinsèque/extrinsèque développée par les chercheurs Deci et Ryan (1985). Cette théorie a également eu un grand impact sur la recherche motivationnelle concernant l'apprentissage d'une L2. Cette théorie souligne qu'il existe des différents facteurs du contexte social qui affectent la motivation. La motivation intrinsèque est générée par le plaisir vécu lorsque l'activité que l'on effectue est considérée comme intéressante et significative. (Deci & Ryan, 1985). La motivation extrinsèque a souvent été comprise comme une activité effectuée afin

d'obtenir une récompense (comme du succès ou de la reconnaissance). Même si selon Deci et Ryan, le meilleur résultat d'apprentissage se produit lorsqu'il est intrinsèquement motivé, la motivation intrinsèque et extrinsèque ne sont plus vues comme des antagonistes mais plutôt comme des degrés entre la motivation contrôlée et celle autodéterminée. (Dörnyei, 1994 : 276). En contexte scolaire, il n'est pas réaliste de croire que tous les apprenants peuvent trouver de la joie dans toutes les matières. Il faut alors parfois de l'encouragement de la part de l'enseignant. Selon Deci & Ryan (1985) la motivation extrinsèque fonctionnera mieux si les apprenants sentent qu'ils ont le choix, plutôt que s'ils se sentent contrôlés. Une motivation extrinsèque peut donner envie aux apprenants de travailler si les motifs extrinsèques deviennent intériorisés.

Le type de motivation que les apprenants développent est en grande partie le résultat de l'environnement d'apprentissage. Selon le chercheur Britannique Martin Lamb (2017) les enseignants peuvent aider à rendre la motivation de leurs apprenants plus intrinsèque en utilisant des instructions compétentes (Lamb, 2017 : 313). Il faut alors que leurs salles de classe remplissent trois conditions centrales dans la théorie de l'autodétermination; Le besoin d'autonomie (un sentiment de pouvoir choisir des activités significatives), le besoin de compétence (un sentiment d'acquérir la maîtrise d'un domaine ou d'une compétence) et le besoin de relation (le fait de se sentir connecté et valorisé par les autres personnes engagées dans l'activité) (idem).

2.2.2. La théorie de l'intégrative

Dans le domaine de la recherche linguistique et de la motivation, il n'y avait pendant plusieurs années que la théorie de l'intégrative développée par le psychologue canadien Gardner applicable quant au rôle de motivation dans le processus d'apprentissage d'une L2.

Gardner (1985) a considéré la motivation comme l'interaction de deux composantes. D'un côté les motivations intégratives ; une envie de pouvoir communiquer et de faire partie d'une société étrangère, et de l'autre côté les motivations instrumentales ; un désir de gagner un salaire plus élevé ou d'avoir un meilleur emploi (idem). La théorie de Gardner ressemble beaucoup à la théorie sur la motivation intrinsèque/extrinsèque. Cette théorie a été initialement développée dans le contexte bilingue au Canada, et elle a été critiquée par

plusieurs chercheurs au cours des dernières décennies (Henry, 2012 : 26). La plupart des théoriciens considèrent désormais la motivation dans l'apprentissage des L2 comme plus dynamique, et que dans un contexte d'éducation autre que le cadre bilingue, ce n'est pas évident de savoir quel est l'objectif de l'intégration (idem).

2.2.3. Le système motivationnel des sois liés à la L2

Il y a eu un changement de paradigme dans la recherche linguistique et de la motivation. Le chercheur Dörnyei (2005) a développé le système motivationnel des sois liés à la L2. En général, les théories du soi se rapportent à la façon dont les individus se perçoivent. Le système de Dörnyei en s'appuyant sur d'autres théories sur le concept de soi (Higgins, 1987) (Markus et Nurius, 1986), se base sur l'idée que les apprenants d'une L2 sont motivés à apprendre s'ils développent des images d'eux-mêmes en tant que des utilisateurs futurs de la L2. Selon Dörnyei, la motivation dépend de l'authenticité des images, qu'ils soient réalistes et accompagné d'un plan d'action. Ils devraient être régulièrement activés et compensés par la peur d'un avenir moins désiré (Dörnyei, 2009).

Selon ce système, la motivation de l'apprenant en L2 peut être expliquée, dans la plupart des contextes, à travers trois concepts principaux :

Le soi « idéal » – l'image personnelle de l'apprenant de lui-même en tant qu'utilisateur compétent de la langue à l'avenir. En termes d'autodétermination nous pouvons dire qu'il s'agit d'un motif fortement intrinsèque qui encourage l'apprenant vers un objectif souhaité.

Le soi « oblige » - la conception par l'apprenant de ce que les autres pensent qu'il devrait être à l'avenir. En termes d'autodétermination nous pouvons dire que c'est un motif plus extrinsèque où le but est d'éviter des états finaux indésirables.

L'expérience d'apprentissage en L2 – les attitudes et les expériences de l'apprenant quant au processus d'apprentissage. La recherche a trouvé que le soi idéal et l'expérience d'apprentissage sont « *plus étroitement liés quant à l'effort réel ou prévu d'apprentissage que toute autre construction de motivation* » (Lamb, 2017: 317).

Les enseignants peuvent aider les apprenants à développer des images d'eux-mêmes en tant qu'utilisateurs de L2 par assurer des objectifs réalistes. Ils peuvent également les aider à

établir un plan d'action sur comment atteindre leur soi idéal et les aider à se fixer des objectifs à court terme.

Selon Lamb (2017) plus de recherches sont nécessaires sur les jeunes apprenants. La plupart des recherches dans ce domaine, à part quelques-uns ont été effectuées sur des apprenants de l'enseignement supérieur. Des apprenants peuvent également avoir différentes capacités pour se construire des images de soi (Lamb, 2017: 318). Selon la recherche de Taylor (2013), les adolescents peuvent afficher des « soi publics » dans la classe de L2 qui diffèrent de la façon dont ils se perçoivent réellement comme des apprenants de langue.

2.2.4. La théorie de l'auto-efficacité

Le psychologue Albert Bandura (1997) a trouvé chez l'individu un facteur particulièrement important en matière de motivation, à savoir la croyance quant à ses capacités à maîtriser des tâches spécifiques (Manger, 2010: 27). Selon Bandura, ces croyances ne concernent pas la compétence générale des apprenants dans une matière ou un domaine. Elles sont fondées sur *“la maîtrise personnelle des tâches spécifiques qui nécessitent actuellement une solution”* (Manger, 2010: 28, notre traduction). Il est évident alors que l'auto-efficacité varie en fonction des activités et que plusieurs autres facteurs (la durée, les aides et les conditions de travail dont ils disposent) jouent un rôle (Skaalvik & Skaalvik, 2015: 17).

Tous les apprenants peuvent avoir des croyances d'efficacité positives à l'école, mais elles peuvent varier d'une matière à l'autre et également d'une tâche à l'autre. Le fait qu'un apprenant se sente capable de faire des tâches en classe de L2 affectera sa motivation à étudier. L'enseignement adapté aux prérequis de chaque apprenant augmentera les chances de succès, et donc ces croyances (idem).

L'auto-efficacité se fonde principalement sur les expériences antérieures des apprenants. Plus un apprenant maîtrise un type de tâche, plus il va croire en ses capacités personnelles pour réussir des tâches similaires à l'avenir. Plus il échoue avec un type de tâche, plus les attentes de maîtrise d'une tâche similaire à l'avenir seront réduites (Skaalvik & Skaalvik, 2015: 21).

L'observation des autres apprenants, la persuasion, le renforcement et l'évaluation par les autres, en particulier les enseignants ou les parents, accroissent également l'efficacité (Dörnyei, 1994: 277).

Les apprenants vont privilégier les activités qu'ils se sentent capables de réussir et chercher à éviter celles qu'ils perçoivent comme menaçantes. En cours de langue étrangères les apprenants n'ont peut-être pas beaucoup d'expériences antérieures par rapport à l'apprentissage d'une L2, ils peuvent alors se sentir un peu perdus en cours (Dörnyei, 1994: 277).

Avoir des expériences de maîtrise est particulièrement important au début du processus d'apprentissage, lorsque les apprenants acquièrent de nouvelles compétences. Il est donc crucial que l'enseignant commence à un niveau et à un rythme permettant aux apprenants de vivre des expériences de maîtrise positives (Skaalvik & Skaalvik, 2015 :21). Selon Bandura (1997) il est crucial que les apprenants se trouvent dans un environnement d'apprentissage où ils apprennent à maîtriser des tâches de plus en plus exigeantes et qu'ils reçoivent des réactions et commentaires précis de la part des enseignants.

L'auto-efficacité contrôle le choix des activités des apprenants quand ils peuvent les choisir eux-mêmes. La recherche montre aussi que l'auto efficacité et la motivation augmentent lorsque les apprenants travaillent vers des objectifs spécifiques (Schunk cité par Manger, 2010: 20). De plus, lorsque les objectifs sont à court terme, il devient plus facile pour les apprenants de faire l'expérience des progrès. En aidant les apprenants à se fixer des objectifs concrets à court terme, l'auto-efficacité est renforcée (Skaalvik & Skaalvik, 2015 : 29).

La recherche montre un lien clair entre l'auto-efficacité et les prestations scolaires. Les apprenants qui ont des attentes élevées voient une plus grande valeur dans le travail scolaire, ils font plus d'efforts, ils sont plus engagés et ils sont résilients face aux défis (Skaalvik & Skaalvik, 2015 : 19). Cette théorie s'est avéré également être un élément important de la motivation des apprenants de L2. Entre autre, la recherche a proposé des liens entre le « soi-idéal L2» et l'auto-efficacité. Afin de pouvoir visualiser un soi-idéal à l'avenir lié à la L2, il faut croire en sa capacité d'apprendre et d'utiliser la langue cible (Lamb, 2017 : 320).

2.2.5. Le modèle de la dynamique motivationnelle

Le chercheur canadien Rolland Viau (2000) s'intéresse particulièrement à la motivation des apprenants à effectuer une activité en classe. Il a analysé toute la recherche contemporaine sur la motivation scolaire et selon lui il existe trois sources de motivation face à une activité pédagogique proposée par l'enseignant aux apprenants. Ces trois sources sont « la perception de la valeur », où l'apprenant se demande si c'est important ou utile pour lui de faire ce que l'enseignant lui dit de faire, « la perception de la compétence », où l'apprenant se demande s'il est capable de réaliser ce que l'enseignant lui demande, et finalement « la perception de contrôlabilité » où l'apprenant se demande s'il a un mot à dire dans le processus d'apprentissage (idem).

Un apprenant ne peut pas facilement valoriser une activité si elle n'a pour celle-ci aucun intérêt ou s'il ne voit pas le but de l'activité proposée. Surtout au collège les apprenants vont se demander à quoi cela va leurs servir de faire ce que l'enseignant leur demande de faire. La perception de sa compétence à accomplir les activités est également importante parce que l'évaluation de ses compétences influe la perception de soi (Viau, 2011). Si les apprenants se sentent incapables de faire les activités ils essayeront de les éviter. Faire un effort et ne pas réussir, c'est avouer que l'on n'est pas très bon. Mais d'échouer en disant que l'on n'a pas travaillé, ce n'est pas si grave. La possibilité de faire des choix donne aux apprenants une perception de la contrôlabilité. Ils sentent ainsi qu'ils contrôlent un peu le déroulement de l'apprentissage.

Apprendre une langue étrangère est une situation d'apprentissage continu de longue durée. Pour cela fixer des objectifs peut être de motivateurs puissants. Pourtant, selon les chercheurs Oxford et Shearin, les objectifs doivent être spécifiques, acceptés par l'apprenant, difficiles mais réalisables (Oxford & Shearin, 1994, cité par Dörnyei, 1994: 276). Pour eux, *“il est choquant que si peu de temps et d'énergie soient dépensés dans la classe de langue étrangère pour fixer des objectifs”* (idem). Pour qu'une activité soit motivante elle doit offrir aux apprenants un défi à relever, favoriser la collaboration entre eux et leur permettre de faire des choix (Viau, 2000 :2). Selon Viau, une activité d'apprentissage doit, dans la mesure du possible, ressembler à celles que l'on trouve dans la vie courante.

2.2.6. Les relations sociales

L'école et la salle de classe sont des arènes sociales où les apprenants doivent à la fois être en relation avec l'enseignant et avec les autres apprenants. Ces relations ont une dimension à la fois extérieure et intérieure (Skaalvik & Skaalvik, 2015: 94). La dimension extérieure concerne la façon dont les apprenants sont accueillis par les enseignants et les autres apprenants. La dimension intérieure concerne la façon dont les apprenants eux-mêmes vivent leur rencontre (idem).

La recherche sur l'importance de la relation de l'apprenant avec l'enseignant, prend beaucoup plus en compte la dimension intérieure (l'expérience de l'apprenant) (Skaalvik & Skaalvik, 2015: 95). Les chercheurs parlent souvent de l'expérience qu'ont les apprenants d'avoir un enseignant qui les soutient. Il y a une distinction entre le soutien émotionnel, où d'un côté les apprenants sentent que l'enseignant prend soin d'eux, les encourage et fait preuve de chaleur, de respect et de confiance, et d'un autre côté un soutien instrumental, où les apprenants sentent qu'ils reçoivent de l'aide et des conseils professionnels adéquats, comme des suggestions de procédures, et de bonnes explications (idem).

L'expérience d'avoir un enseignant de soutien favorise la motivation des apprenants (Skaalvik & Skaalvik, 2015: 96). Les apprenants qui font l'expérience d'un enseignant de soutien manifestent un plus grand intérêt et sont plus engagés pour leur travail scolaire. Ils font plus d'efforts et demandent de l'aide plus souvent. Un bon soutien instrumental aidera les apprenants à comprendre le sujet et leur fournira ainsi des expériences de maîtrise, qui encore favorisent la motivation. Être accueillis chaleureusement, avec respect et confiance est crucial pour le bien-être des apprenants, qui à son tour est crucial pour leur motivation. De l'autre côté, le fait de ne pas être apprécié, semble menacer l'évaluation personnelle académique des apprenants et crée un besoin de protection. Ils peuvent alors perdre leur motivation à participer en cours (idem).

Selon Skaalvik & Skaalvik, l'enseignant doit fournir du soutien à la fois émotionnel et instrumental pour améliorer l'apprentissage. Pourtant il est important que l'enseignant également présente des défis et corrige les erreurs pour que les apprenants puissent ressentir un développement de leur apprentissage (Skaalvik & Skaalvik, 2015: 99).

La recherche de Mellingsæter (2018) montre que les apprenants aux collèges déclarent moins souvent avoir un enseignant de soutien. Les apprenants aux collèges norvégiens ont plus d'enseignants différents et moins d'heures de cours avec chaque enseignant. Peut-être qu'ils ne passent pas assez de temps ensemble pour bien se connaître. A notre avis, cela peut être particulièrement le cas pour l'enseignement des L2.

2.2.7. Relation avec les autres apprenants

Le besoin d'appartenance fait que les apprenants recherchent l'amitié et la participation avec d'autres apprenants dans la classe. Les apprenants peuvent servir de modèles les uns aux autres ; leur comportement et leurs attitudes peuvent être influencés par le comportement et les attitudes des autres (Skaalvik & Skaalvik, 2015: 101). Ce désir qu'ont les apprenants d'être acceptés par les autres apprenants peut alors influencer leur motivation pour le travail scolaire. Si les valeurs et les attitudes des autres apprenants sont positives cela peut renforcer la motivation, si cependant elles sont négatives cela peut diminuer la motivation. Il est alors important que les enseignants travaillent pour le développement d'attitudes positives envers l'école, la matière et le travail scolaire en classe.

Il n'est pas toujours facile pour les apprenants de savoir dans quelle mesure ils ont accompli une tâche avant de recevoir les commentaires de l'enseignant. À l'école les apprenants se comparent très souvent aux autres, par manque de critères objectifs à considérer (Skaalvik & Skaalvik, 2015: 35). Selon Skaalvik & Skaalvik, la comparaison sociale peut être regrettable dans une situation d'apprentissage. Si les apprenants sont plus soucieux de se comparer aux autres, le fait de terminer en premier ou faire la tâche avec le moins d'effort, peut devenir plus important que de maîtriser la tâche (Skaalvik & Skaalvik, 2015: 34).

2.3. L'utilisation des TIC dans l'enseignement

Même si les établissements scolaires norvégiens deviennent de plus en plus digitalisés, l'utilisation d'aides numériques dans l'enseignement de L2 n'a rien de nouveau. Nous nous rappelons bien les «laboratoires linguistiques» à l'école où nous pouvions écouter et enregistrer des textes dans la langue étrangère. Le développement des aides numériques est

tellement rapide, et la technologie d'aujourd'hui est devenue très sophistiquée. Avec les technologies sans fil comme les systèmes Wi-Fi, Bluetooth, 4G et satellite, tout utilisateur peut accéder à tout type d'information ou de matériel pédagogique, n'importe où à tout moment.

La plupart des chercheurs pensent que l'utilisation des TIC peut accroître la motivation et l'engagement des apprenants (Panagiotidis et al, 2018 :43). Les repères de compétences dans le programme d'étude indiquent des demandes claires à l'utilisation des TIC dans toutes les matières (Kunnskapsløftet). Mais est-ce que les TIC peuvent également accroître la motivation pour l'apprentissage des langues étrangères? Selon Martin Lamb *"...les développements de la technologie numérique sont probablement la source d'innovation la plus prolifique dans la méthodologie d'enseignement en L2 à l'époque contemporaine, du moins dans les contextes occidentaux ou développés, et les propriétés de motivation de chaque innovation sont généralement considérées comme un aspect important de ses qualités pédagogiques..."* (Lamb, 2017 :322).

Comme en Norvège il n'y a pas d'interaction sociale dans la langue cible en dehors de la classe, les apprenants ont peu d'occasions d'utiliser la langue. Il est alors évident que les TIC peuvent élargir l'arène d'apprentissage dans les cours de langues, à la fois en offrant des grandes possibilités de rencontres avec une langue authentique et en permettant aux apprenants d'utiliser la langue dans de tels situations de communication. Le fait de voir et faire l'expérience que ce qu'ils apprennent peut être utilisé pour une communication réelle, peut à notre avis affecter le processus linguistique et augmenter la motivation.

Pourtant, même si les chercheurs estiment que les activités d'apprentissage d'une langue étrangère soutenues par la technologie peuvent favoriser la motivation, ils ne garantissent pas que cet usage améliore automatiquement l'efficacité de l'apprentissage des apprenants (Lamb, 2017).

Rolland Viau (1998) a analysé plusieurs articles scientifiques sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre en contexte scolaire. Viau constate que même si certains apprenants prennent du plaisir à utiliser des TIC, ce n'est pas évident qu'une telle utilisation suscitera de l'engagement et de la persévérance dans le travail de tous, deux indicateurs que selon Viau

paraissent plus pertinentes que le plaisir pour mesurer la motivation. Pourtant Viau constate que les TIC ont beaucoup d'avantages sur le plan motivationnel, mais qu'il existe alors certaines conditions pédagogiques à remplir.

Selon Guichon, *“une technologie est pertinente dès lors qu'elle s'inscrit dans un scénario d'apprentissage mûrement réfléchi par l'enseignant et qu'elle répond à des besoins langagiers et cognitifs précis”* (Guichon, 2012:10). Il devient alors évident que pour que l'utilisation des TIC ait un impact sur la motivation en cours de langue il faut qu'il y ait un but pédagogique derrière cette utilisation, comme cela a été également démontré par notre étude de 2017 sur l'utilisation des TIC dans l'enseignement de L2 au collège (Salte, 2017).

Les défis liés à l'utilisation des TIC sont les ressources limitées, le niveau de connaissances et compétences ainsi que les attitudes des enseignants. Dans notre précédente étude, la moitié des enseignants norvégiens participant à l'enquête ont répondu qu'ils ne peuvent pas utiliser les TIC autant qu'ils le souhaitent dans les cours de langue étrangères à cause d'un manque d'outils dans la salle de classe (Salte, 2017: 20). Comme notre étude date de deux ans et l'accent mis sur la numérisation est devenu encore plus fort, cela peut avoir changé. Aucun des enseignants n'a répondu que la raison est due à un manque personnel de compétence numérique, même si seulement 50% d'entre eux ont eu une formation dans l'utilisation des TIC (idem). Les enseignants ont peu de temps pour examiner et découvrir de nouveaux outils à utiliser dans leur enseignement. Notre recherche précédente montre qu'il y a peu d'enseignants de langues étrangères qui ont un objectif pédagogique derrière l'utilisation des TIC dans l'enseignement.

Comme dans notre étude, un des objectifs est de voir si les TIC peuvent être utilisées pour maintenir ou augmenter la motivation en cours de L2, nous allons maintenant examiner de plus près les avantages des TIC sur lesquels les chercheurs s'accordent. Selon Lamb (2017) l'un des principaux avantages motivationnels de l'utilisation de la technologie dans l'apprentissage des langues étrangères est qu'elle donne une plus grande autonomie et un niveau plus élevé d'individualisation (Lamb, 2017: 322). Chaque apprenant peut être invité à faire des choix. Le fait de donner des choix renforce le sentiment de contrôle des apprenants sur le processus d'apprentissage. Des études ont montré comment par exemple un projet de

blog peut améliorer la motivation autonome des apprenants à écrire et comment un logiciel de reconnaissance vocale automatique, avec rétroaction individuelle, peut accroître la confiance des apprenants dans leurs compétences orales (Idem).

Les TIC donnent aussi de plus grandes opportunités de communication et les apprenants ont une possibilité élargie d'utiliser leur L2. Cela est tout à fait conforme au programme d'étude, qui indique que les TIC devraient être utilisées pour obtenir des rencontres authentiques avec la langue cible (Kunskapsløftet). Pourtant, dans notre enquête précédente sur l'utilisation des TIC dans les cours de L2 dans des collèges norvégiens, seulement 6,4% des apprenants ont répondu qu'ils discutent avec des personnes qui ont la langue cible comme langue maternelle (Salte, 2017: 21).

L'enseignement d'une langue étrangère ne traite pas seulement la langue, mais également la culture dans les endroits où la langue cible est parlée. Les TIC donnent de plus grandes possibilités de trouver des matériaux culturels authentiques. Selon Lamb, les apprenants qui participent à des activités de pratique dans la compétence interculturelle améliorent leurs attitudes envers la langue, les gens et la culture. Ils gagnent aussi une plus grande motivation pour apprendre la langue (Lamb, 2017). Pourtant il faut en tant qu'enseignants faire en sorte de ne pas prioriser la langue que nous appelons authentique. Plusieurs langues étrangères sont parlées à travers une multitude de frontières, culturelles et nationales.

La recherche nous a montré que les activités personnalisées et plus intrinsèquement stimulantes motiveront les apprenants. Les TIC proposent des environnements d'apprentissage interactifs. Les apprenants peuvent être fournis avec de l'information ajustée par rapport à leurs caractéristiques individuelles, à leurs attentes et à leur processus d'apprentissage (Viau, 1998). Les TIC facilitent alors la conception de tâches motivantes. L'apprenant peut aussi, par les logiciels interactifs ou des jeux avoir des commentaires et des encouragements appropriés sur ce qu'il fait sans avoir à attendre l'enseignant. Les TIC ont comme cela la capacité de donner des rétroactions très rapidement. Ceci peut encore favoriser la perception de compétence de l'apprenant, qui encore peut augmenter la motivation.

Les TIC peuvent également augmenter la pertinence de la L2, qui peut encore jouer un rôle de motivation important pour l'apprenant de langue (Viau, 1998). Il peut à la fois avoir une valeur interne et une valeur instrumentale. Le fait de montrer aux apprenants quelqu'un de l'extérieur qui a une expérience importante de la langue, peut augmenter la perception de la valeur. Les TIC facilitent les façons de trouver de telles personnes externes.

L'utilisation des TIC dans le contexte scolaire est à notre avis inévitable, mais pour qu'une telle utilisation soit motivante, il faut qu'elle ait des objectifs pédagogiques précis et qu'elle ait lieu d'une manière qui suscitera la motivation des apprenants.

3. MÉTHODE ET MATERIAUX

Afin de faire une étude académique il faut d'abord choisir comment obtenir des résultats pour l'analyse. Toutes les preuves empiriques doivent être valides, c'est-à-dire que nous mesurons ce que nous voulons mesurer. Elles doivent également être pertinentes. Ce que nous mesurons avec un nombre restreint de participants s'applique à plusieurs (Jacobsen, 2010: 29). Le concept de probabilité est aussi très important en faisant des études sur des personnes et des systèmes sociaux. Nous ne pouvons pas automatiquement dire que si A se produit, B se produira également. Pourtant nous pouvons observer quelques répétitions et régularités, ce qui signifie que nous pouvons dire que si A se produit, la probabilité que B se produise augmentera (idem).

A notre avis il n'existe pas de processus de recherche parfait. Tous les processus auront des faiblesses et surement aussi des erreurs. C'est une réalité objective que nous allons étudier, qui ne doit pas être perturbée par le chercheur. Pourtant, à notre avis les chercheurs influencent toujours un peu leurs recherches d'une façon ou d'autre, que ce soit par le choix de méthode, le choix des questions, la sélection des participants etc. Dans tout le processus il est donc important de s'efforcer un esprit ouvert.

3.1. Les méthodes qualitatives et quantitatives

Il y a deux méthodes utilisables pour récolter des informations à analyser ; les méthodes qualitatives et quantitatives. Elles fourniront toutes les deux des informations correctes, mais de type et de contenu différents. Les questionnaires conviennent à l'analyse quantitative, et ils sont souvent utilisés pour récolter des avis ou pensées d'une grande quantité de monde. Avec cette méthode nous pouvons créer des hypothèses causales et généralisables (Blanchet & Chardenet, 2014 : 12). Les interviews conviennent aux études qualitatives. Ainsi nous aurons une description plus détaillée, mais auprès de moins d'unités. Les chercheurs utilisant cette méthodologie de recherche souhaitent aller plus en profondeur de leurs questions pour faire ressortir plus de détails (idem). Les approches qualitatives ont plus de nuances et de détails. L'inconvénient de la recherche qualitative est qu'elle prend beaucoup de temps, que peu d'unités sont examinées et qu'il peut être difficile de généraliser. On peut aussi avoir une proximité trop étroite entre l'enquêteur et les personnes faisant l'objet de l'enquête. (Jacobsen, 2010: 33).

Dans cette étude nous avons opté pour une approche quantitative, puisqu'elle nous semble plus efficace et appropriée étant donné nos questions de recherche. Avec un questionnaire nous pouvons avoir de nombreux répondants. Cela augmente encore la capacité de généraliser. Avec une recherche quantitative, surtout si les questionnaires sont envoyés par l'Internet, nous ne développons aucun lien personnel avec ceux qui font l'objet de l'enquête. Une telle distance peut aussi être positive.

Une des faiblesses des études quantitatives est qu'il est difficile d'obtenir toutes les variations individuelles d'un groupe de personnes. Le chercheur a précédemment défini les questions auxquelles il est important d'avoir des réponses. "*La seule réponse que nous obtenons dans un questionnaire est ce que nous demandons*" (Jacobsen, 2010: 133, notre traduction). Cette approche est donc moins flexible que l'approche qualitative. Créer les bonnes questions est exigeant. Un questionnaire ne sera jamais en mesure de fournir des réponses complètes.

3.2. La méthode choisie

Pour pouvoir tirer des conclusions de ce que nous souhaitons enquêter, il faut à notre avis avoir des réponses d'un plus grand nombre de participants possible. Afin de pouvoir généraliser, avec une méthode qualitative, nous aurions dû interviewer plusieurs personnes à travers le pays. Cela aurait pris trop de temps et, par conséquent, nous avons plutôt choisi la méthode quantitative avec des questionnaires. Pourtant, pour obtenir une analyse correcte, il est important que les répondants puissent trouver une alternative de réponse qui corresponde à leur compréhension de la réalité. Nous avons donc inclus plusieurs options de réponses ouvertes où les participants peuvent répondre avec leurs propres mots et pas seulement avec des options fixes. D'une façon nous pouvons dire que nous avons ainsi utilisé une approche mixte.

Nous avons fait deux questionnaires, un pour les apprenants qui n'ont pas toujours commencé les cours de langue étrangère, et un pour les apprenants de la 8e à la 10e classe du collège (cf. document annexe 1 et 2). Un de nos buts avec le premier questionnaire a été de voir s'il y a des astuces à faire déjà avant le commencement du collège. Pourtant, le taux de réponse à cette enquête était si faible que nous avons choisi de ne pas l'inclure dans notre étude. Il n'aurait pas été représentatif.

3.3. La sélection de participants

Il existe sûrement de nombreux enseignants ayant des opinions sur la perte de motivation des apprenants et sur ce qui peut être fait pour l'empêcher. Pourtant, les meilleurs candidats pour répondre à nos enquêtes sont à notre avis, les apprenants des langues étrangères eux-mêmes. Pour avoir une sélection des participants très vaste ainsi qu'un grand nombre de données nous avons choisi de réaliser notre questionnaire auprès des apprenants en classe de langues dans plusieurs collèges à travers le pays. Notre but a été de ne pas avoir des problèmes avec la fiabilité des résultats. Une répartition géographique vaste peut également faciliter la généralisation des résultats.

Pour être capable de réaliser l'enquête nous avons été obligées de la faire par Internet. Nous sommes conscients qu'avec les questionnaires faits par Internet, il peut avoir un biais dans la participation de l'étude. Certains peuvent ne pas y répondre et cette absence de participation peut être systématiquement biaisée. Nous avons également passé beaucoup de temps à formuler et à revoir les questions, sachant que les interrogés seront influencés par la manière dont les questions sont posées, les alternatives de réponse existantes et l'ordre dans lequel les questions se posent (Jacobsen, 2010). Nous avons également essayé de prendre tout cela en compte dans l'analyse.

Nous avons envoyé notre enquête à des apprenants de français, allemand et espagnol langue étrangère à 124 collègues, choisis au hasard dans les différentes régions norvégiennes. Nous avons demandé à tous les apprenants de L2 dans ces collèges d'y répondre. Nous avons expliqué que toute participation était volontaire et que toutes les réponses seraient traitées d'une manière anonyme.

La participation à l'enquête étant volontaire, nous ne pouvons pas savoir le nombre exact de collègues qui sont représentés. Même si nous avons demandé aux enseignants de nous signaler s'ils ont participé, très peu d'entre eux l'ont fait. 660 apprenants ont répondu et ils représentent tous les trois niveaux, de la 8^e à la 10^e classe.

3.4. Le type de questionnaire

Le questionnaire est assez grand (cf. document annexe 1). Il est composé d'environ 85 questions. Pourtant, tous les participants ne doivent pas répondre à toutes les questions, en fonction de leurs réponses. Le questionnaire est divisé en 5 parties. La première partie contient des questions par rapport à la sélection de langue étrangère, les attentes et la motivation des apprenants. Ensuite vient quatre parties sur les cours de langue étrangère et les activités, l'environnement de classe, l'enseignant et les méthodes de travail. Toutes les parties sont liées à la motivation. L'utilisation des TIC a été incluse là où cela a été possible et naturel. La plupart des questions sont des questions fermées ou des questions de choix multiples. Il y a des questions où un seul choix est possible et d'autres où les participants peuvent choisir plusieurs réponses. Nous avons choisi ce type de questions afin d'éviter des

imprécisions en interprétant les résultats. Nous avons mis plusieurs questions un peu plus ouvertes, afin d'avoir un peu plus de détails, mais seulement là où nous avons trouvé qu'une telle question a pu nous apporter des informations intéressantes. Les questions sont posées en norvégien, et les réponses ont été traduites avant d'être incluses dans l'analyse de cette étude.

4. RESULTATS

Au début du questionnaire nous avons posé quelques questions générales. Pour cette étude nous allons surtout nous concentrer sur les questions concernant la motivation ou les TIC. Nous n'allons donc pas analyser toutes les questions de l'enquête. Pourtant quelques-unes seront mentionnées là où nous le trouvons approprié. Même si notre enquête est initialement divisée en 5 sections, nous avons choisi de diviser cette analyse en quatre parties concernant la sélection de la langue et les attentes, les activités proposées en classe, les relations sociales et l'utilisation des TIC.

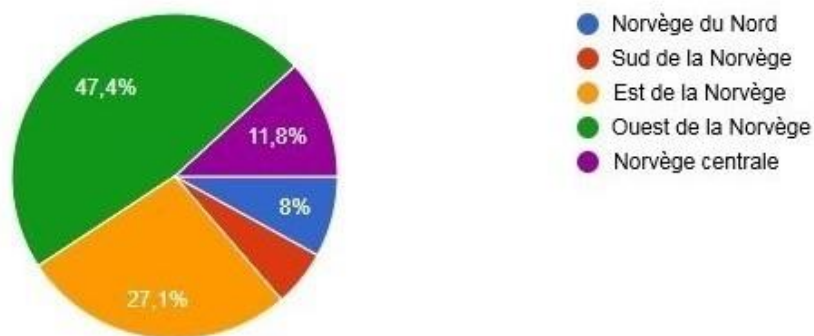
Les apprenants qui ont répondu à notre étude, représentent les trois langues étrangères les plus proposées aux collèges norvégiens, c'est-à-dire l'allemand, le français et l'espagnol. 48% des apprenants suivent des cours d'espagnol, ce qui fait de l'espagnol la langue la plus représentée dans notre étude. 25,3% suivent des cours de français, 25,5% suivent des cours d'allemand et 1,2% suivent de cours d'autres langues étrangères. Nous n'allons pas prendre en compte la différence entre les langues, bien qu'il puisse être intéressant de les comparer.

La majorité des réponses viennent de la 8^e et la 9^e classe, mais des apprenants de la 10^e classe sont également représentés dans l'enquête. Le fait que nous avons reçu moins de réponses de la 10^e classe peut être dû au fait que ces apprenants étaient très occupés à la fin de l'année scolaire lorsque l'enquête a été envoyée. Ainsi, ils n'ont peut-être pas pu prendre le temps d'y participer.

Le nombre de garçons et de filles est assez uniforme, mais il y a une petite majorité de filles (56,7%), chose assez normale dans des cours de langues étrangères en Norvège.

Les collègues participants sont répartis de manière assez égale dans le pays (figure 1). Il y a un peu de surpoids dans l'ouest du pays, mais peut-être quelques-uns qui auraient pu choisir le sud ont choisi l'ouest (s'ils habitent dans le sud-ouest). Ce surpoids peut aussi être dû au fait que certains enseignants ont voulu y participer alors que nous travaillons dans la même partie du pays, même s'ils ne nous connaissent pas personnellement.

Vous venez d'où en Norvège ?



Provenance de participants Figure 1

4.1. Sélection de langue étrangère

Par rapport à la sélection de L2, nous voyons qu'il existe plusieurs raisons pour le choix des apprenants. Pourtant plus que la moitié des apprenants disent qu'ils ont choisi la langue en question parce qu'elle leur plaît et qu'ils ont envie de l'apprendre (figure 2). Plusieurs ont choisi la même langue que leurs frères et sœurs plus âgés ou la langue qu'ils pensaient être la plus facile. Il y a aussi des apprenants qui n'ont pas trop réfléchi par rapport à leur choix et qui ont seulement choisi quelque chose. Il y a certains qui disent qu'à leur collège, ils n'ont qu'une langue étrangère et qu'ils n'ont donc vraiment pas eu de choix réelle, il y en a aussi qui n'ont pas eu la langue de leur choix.

Pourquoi avez-vous choisi cette langue étrangère?

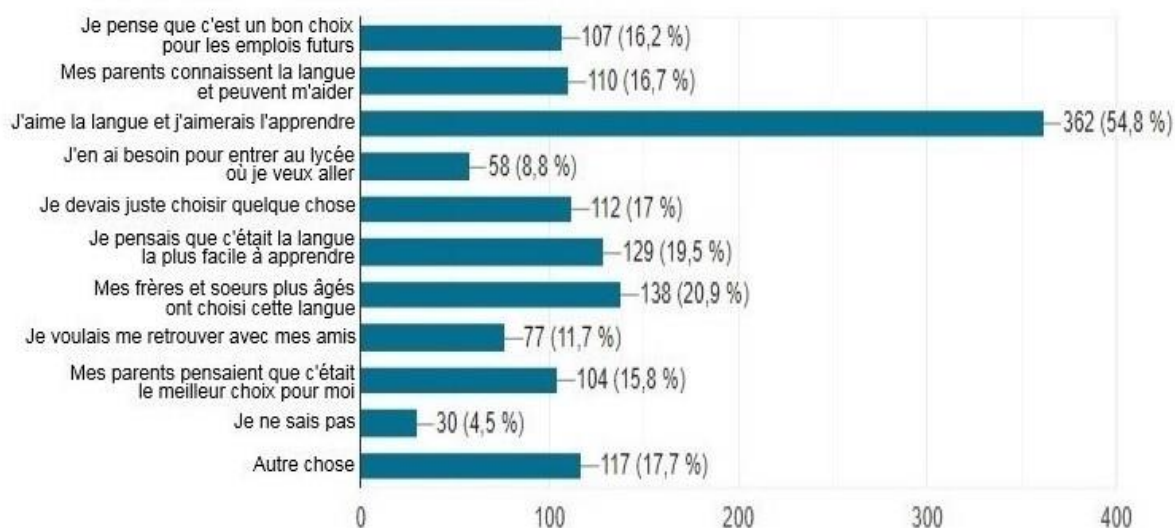


Figure 2 Raison du choix

En comparant les raisons pour faire leur choix avec la motivation (figure 3), nous constatons que ceux qui ont fait le choix par intérêt ou utilité sont plus motivés que ceux qui l'ont choisi par des raisons extrinsèque (utile au lycée) et ceux qui n'ont pas eu le choix. Ceux qui voulaient être avec leurs amis ne sont pas très motivés, et dans le groupe de ceux qui n'ont pas de raison pour leur choix, nous trouvons également une grande proportion de non motivés.

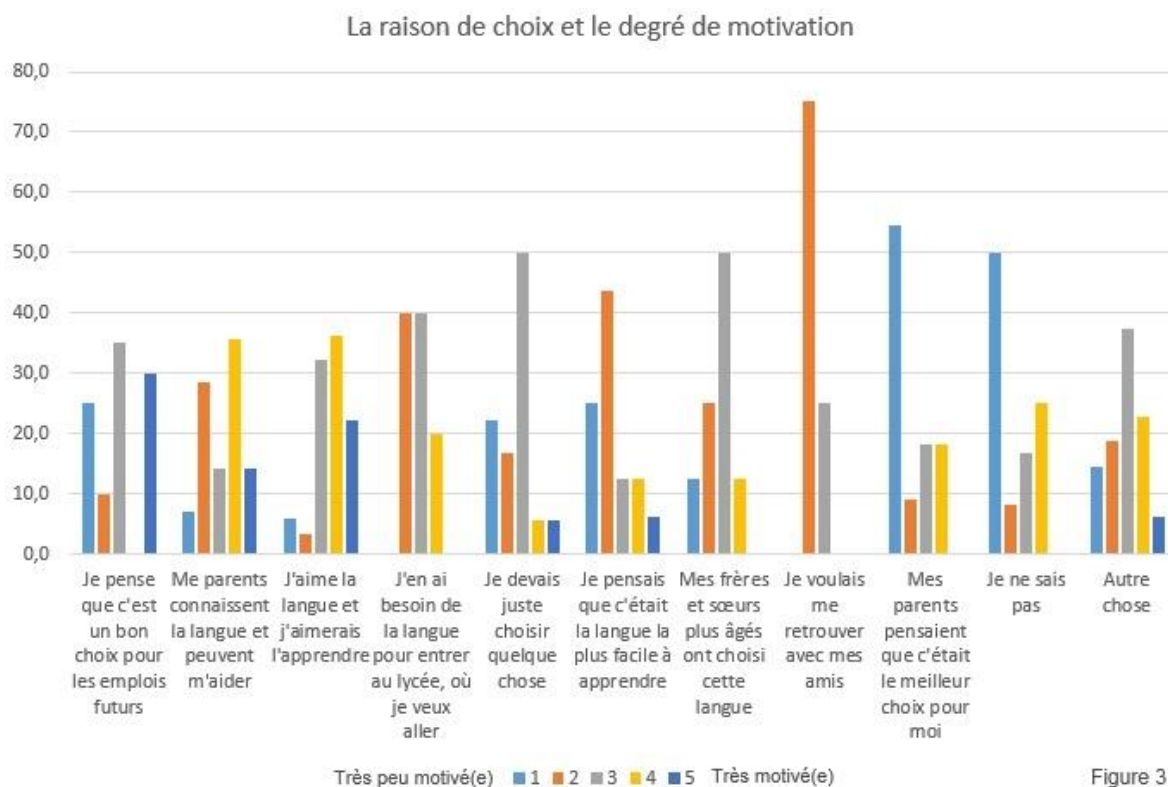


Figure 3

Sous “autre chose” plusieurs répondent qu'ils n'avaient pas d'autre choix. Certains écrivent également qu'ils n'ont pas obtenu ce qu'ils avaient mis sur leur premier ou leur deuxième choix. Beaucoup d'apprenants affirment que c'est à cause de leurs vacances qu'ils ont choisi la langue. Il est intéressant de noter qu'un apprenant déclare qu'il a choisi la langue car l'enseignant dans l'une des autres langues avait une mauvaise réputation. Plusieurs écrivent également qu'ils voulaient relever un défi et que personne d'autre dans leur famille ne connaît la langue de leur choix.

La plupart des apprenants sont satisfaits ou très satisfaits de leur choix de langue, mais il y en a aussi qui sont raisonnablement satisfaits et ceux qui ne sont pas satisfaits du tout (figure 4).

Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de votre choix de langue?

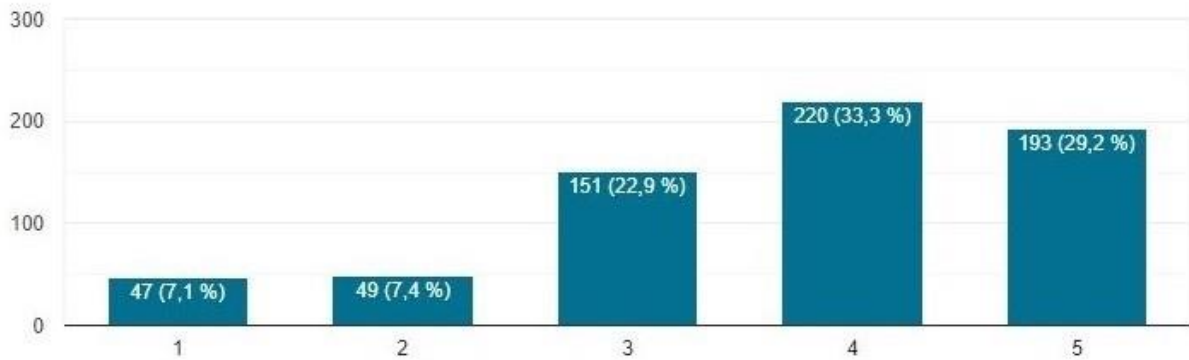


Figure 4 Très mécontent(e) 1 - 5 Très content(e)

En voyant les trois années séparément (figure 5), nous voyons qu'il y en a qui sont très contents dans toutes les classes, mais qu'il y en a de moins en moins de la 8^e à la 10^e classe.

Degré de satisfaction à l'égard du choix de la langue par classe

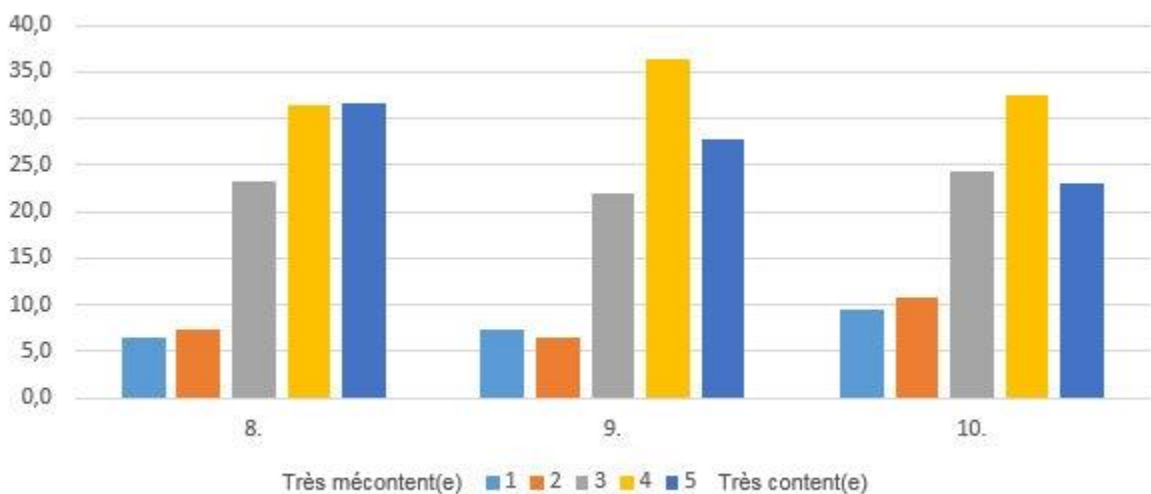
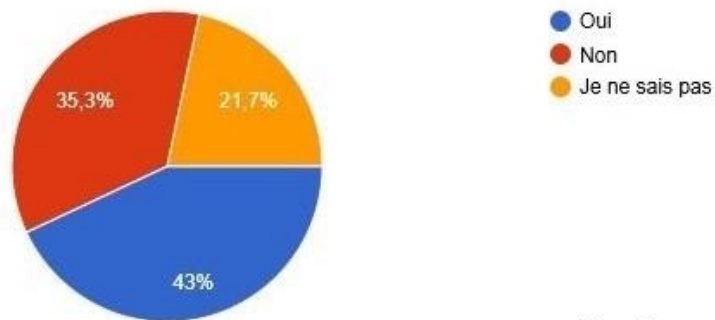


Figure 5

35,3% des apprenants ne pensent pas avoir reçu suffisamment d'informations avant de choisir (figure 6). Parmi eux, 43,9% déclarent qu'ils auraient certainement (16%) ou peut-être (27,9%) choisi différemment s'ils avaient reçu plus d'informations. 39,3% affirment avoir choisi la même chose de toute façon et 16,9% ne savaient pas ce qu'ils auraient fait.

Il y a aussi 21,7% qui ne savent pas s'ils ont reçu suffisamment d'information avant de faire leur choix.

Avez-vous obtenu suffisamment d'informations sur les différentes langues étrangères avant de choisir?



Information reçue Figure 6

En comparant le contentement du choix avec l'information reçue (figure 7) nous voyons que ceux qui pensent avoir reçu assez d'informations avant de choisir sont plus contents de leur choix que ceux qui ne le pensent pas.

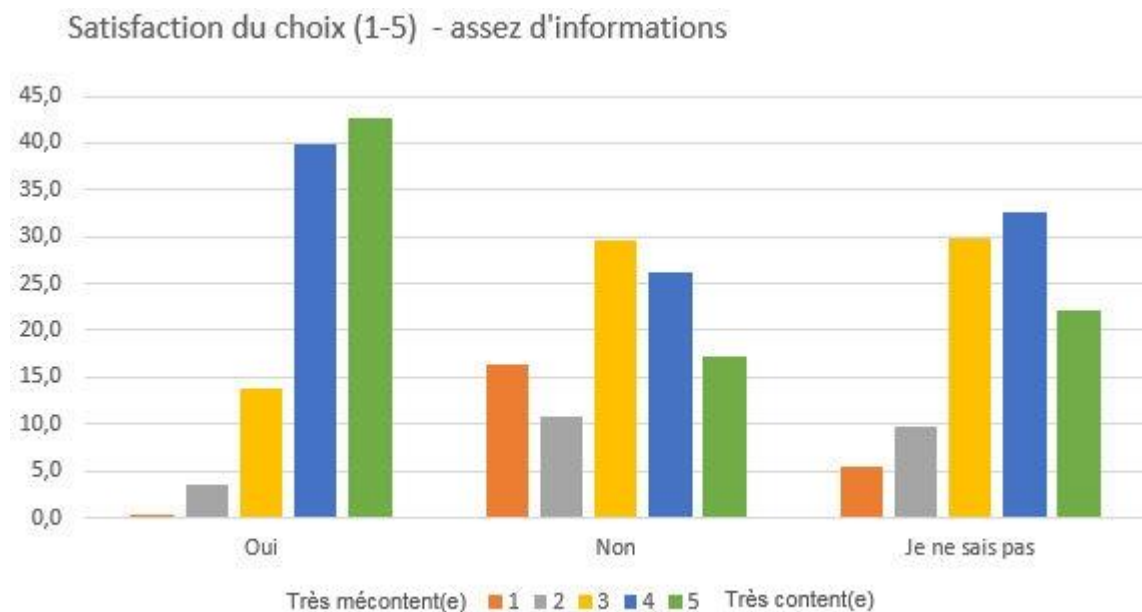


Figure 7

Avant de commencer avec la langue étrangère, la plupart des apprenants étaient de bonne foi. 61,5% pensaient qu'ils allaient bien ou très bien maîtriser la nouvelle langue (figure 8).

Quel niveau pensiez-vous atteindre dans la langue étrangère que vous aviez choisie ?

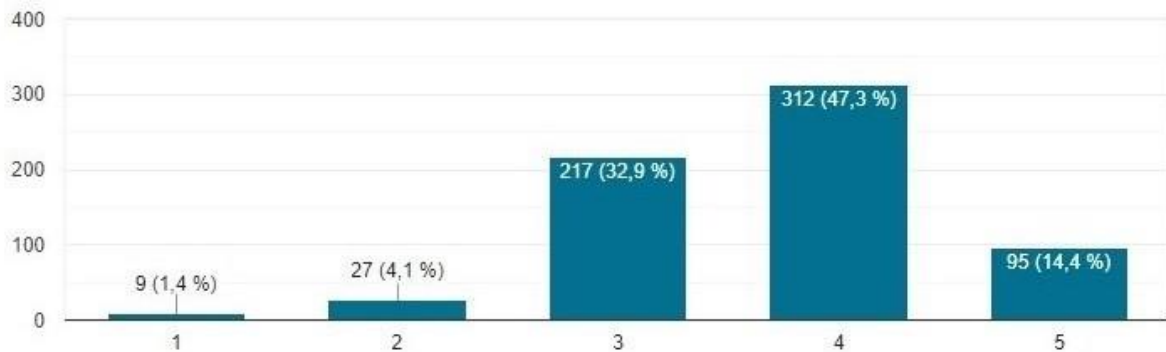


Figure 8 Très bas 1 - 5 Très haut

En regardant ce sentiment après avoir commencé avec la matière, nous voyons que les attentes ont chuté (figure 9). Tous les niveaux font l'expérience d'une baisse à part « niveau 1 et 2 » qui a augmenté. Il n'est pas possible de voir s'il y en a qui ont eu des chutes de plus d'un niveau, mais c'est probable.

En ce moment, quel niveau pensez-vous atteindre dans la langue étrangère que vous avez choisie ?

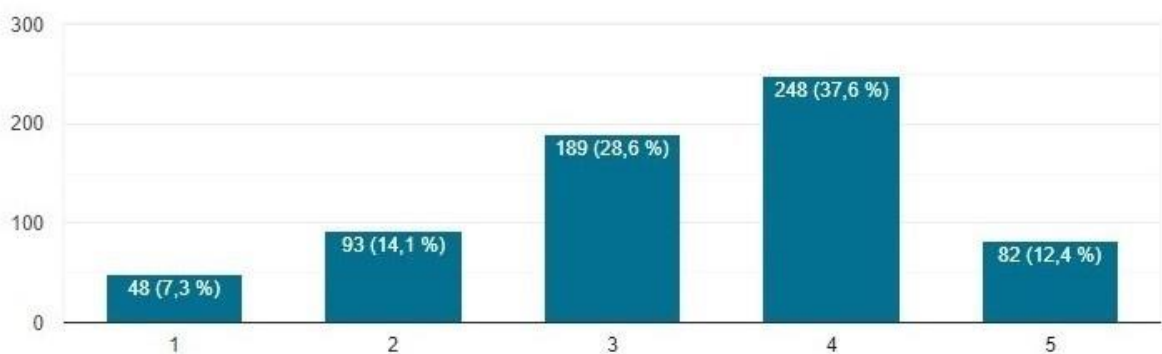
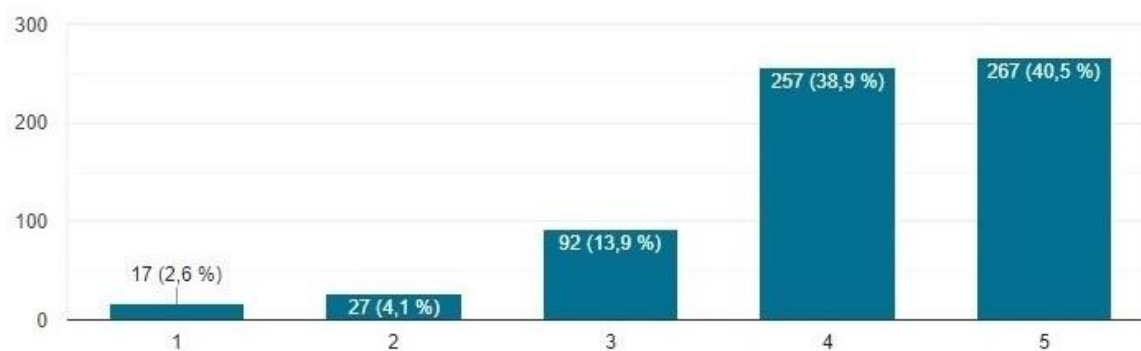


Figure 9 Très bas 1 - 5 Très haut

En interrogeant sur la motivation, nous voyons la même tendance, même encore plus marquée. 79,3% des apprenants interrogés étaient motivés ou très motivés avant de commencer.

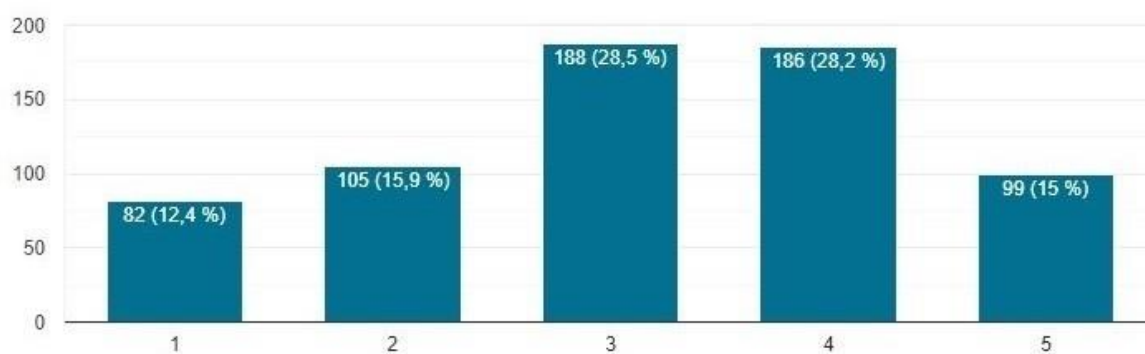
À quel point étiez-vous motivé(e) pour la langue étrangère quand vous avez commencé à l'apprendre ?



Très peu motivé(e) 1 - 5 Très motivé(e) Figure 10

Si nous regardons à quel point ils sont motivés lorsque l'enquête a eu lieu, nous voyons un grand glissement vers « peu motivés » et « très peu motivés ».

En ce moment, à quel point êtes-vous motivé(e) pour la langue étrangère que vous avez choisie ?



Très peu motivé(e) 1 - 5 Très motivé(e) Figure 11

En comparant les classes ici (figure 12 et 13), nous voyons que c'est le cas pour toutes les classes. Même les apprenants de la 8^e classe ont eu l'expérience d'une baisse de motivation.

Motivation avant de commencer, par classe

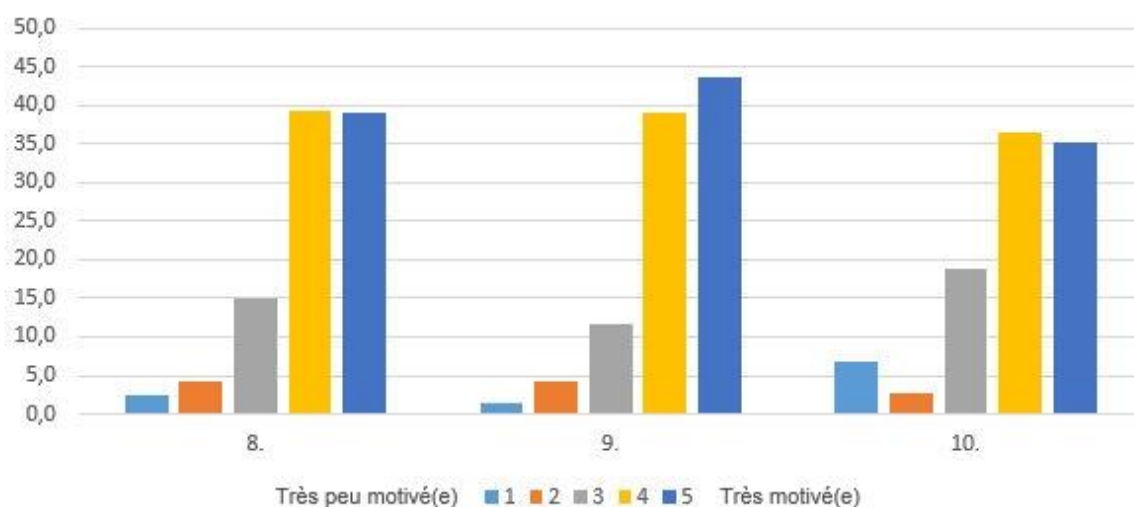


Figure 12

Motivation maintenant, par classe

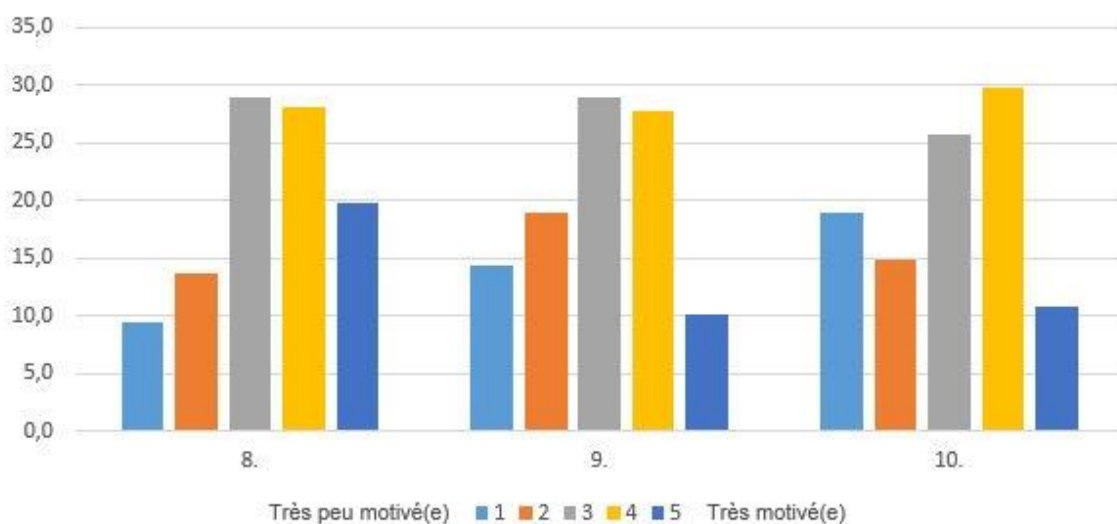


Figure 13

Ceux qui répondent aux raisons pour lesquelles la motivation a changé, déclarent que les cours sont ennuyeux, beaucoup plus difficiles qu'ils ne le pensaient ou qu'ils sont mécontents de l'enseignant. Ils le comparent à l'apprentissage de l'anglais, que la plupart des apprenants norvégiens connaissent assez bien. Certains affirment également qu'ils ont eu beaucoup d'intérimaires qui ne connaissent pas la langue en question. Plusieurs commentent qu'ils

s'attendaient à ce que ce soit beaucoup plus facile. D'autres encore pensent que les attentes sont trop élevées après très peu de temps et avec peu d'heures de cours par semaine.

Il y a aussi des apprenants interrogés qui ont une motivation plus élevée. Ceux-ci croient que c'est parce qu'ils ont appris de parler un peu la langue cible, et qu'ils voient ainsi plus de connexions entre les langues. Ils peuvent assembler quelques phrases simples. L'un d'entre eux écrit: "C'est cool de commencer à comprendre".

La majorité des apprenants sont autant/peu motivés pour la langue étrangère que pour les autres matières (figure 14). Pourtant, jusqu'à 34,8% sont moins motivés pour la langue étrangère. Il y a heureusement aussi des apprenants qui sont plus motivés pour la langue étrangère.

Êtes-vous aussi motivé pour apprendre la langue étrangère que pour apprendre les autres matières à l'école?



Motivation par rapport à d'autres matières Figure 14

4.2. Les activités proposées en classe

Pendant les cours de langues étrangères, la majorité des apprenants travaillent la grammaire et les règles, et lisent et traduisent des textes du manuel (figure 15). La plupart travaillent également sur des activités dans le manuel. Plus de la moitié copient ce que l'enseignant écrit au tableau. Peu d'apprenants disent qu'ils font des travaux numériques comme par exemple faire des blogs ou des vlogs, se filmer ou s'interviewer. Très peu (seulement 6,1%) répondent

qu'ils écrivent des lettres à ou parlent avec d'autres qui parlent la langue étrangère. C'est un peu surprenant étant donné qu'utiliser des aides numériques pour créer des rencontres authentiques avec la langue, est l'une des compétences de base de Kunnskapsløftet. Parmi ceux qui répondent "autres choses", plusieurs répondent qu'ils regardent des films.

Qu'est-ce que vous faites normalement le plus pendant les cours de langues étrangères?

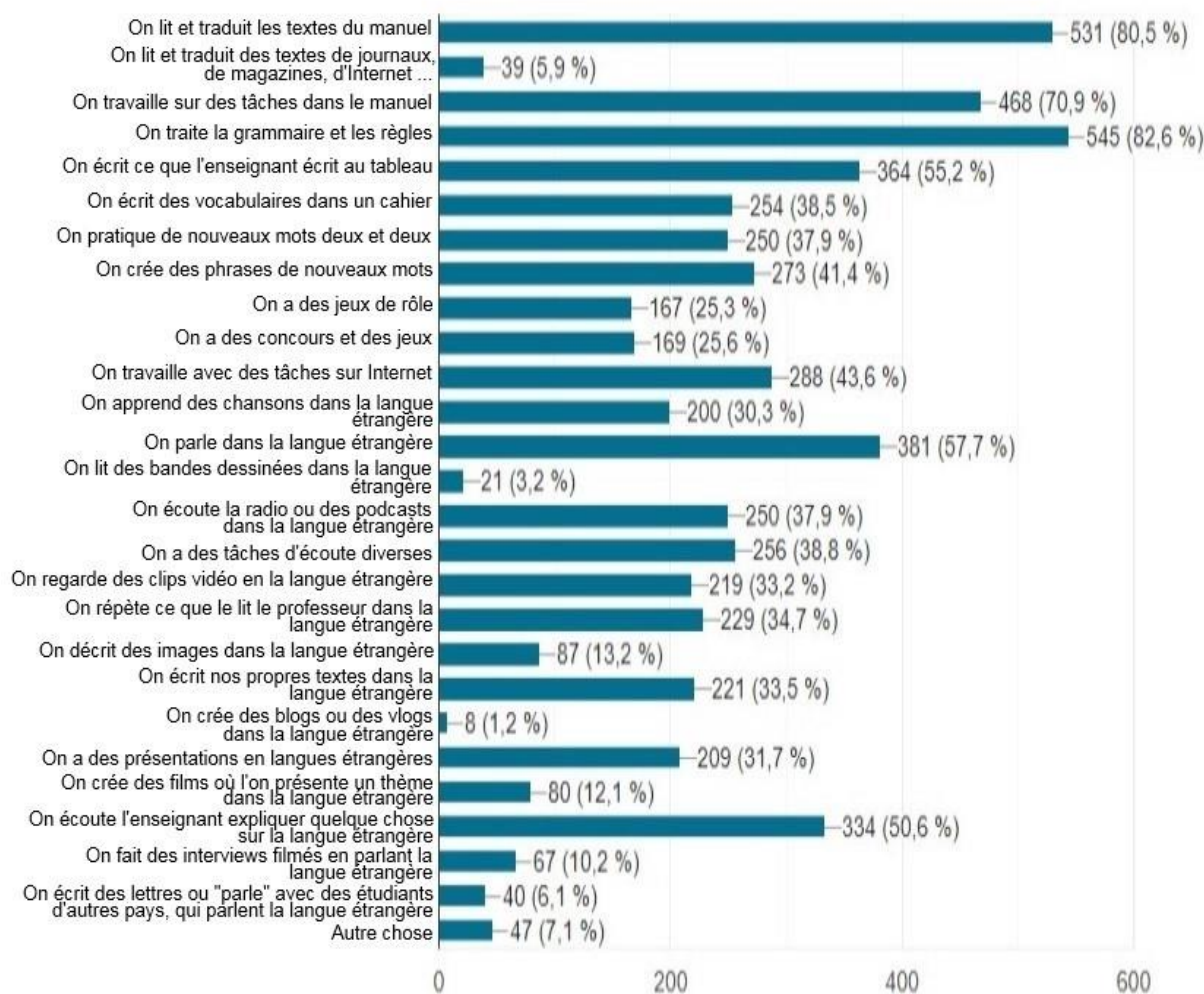


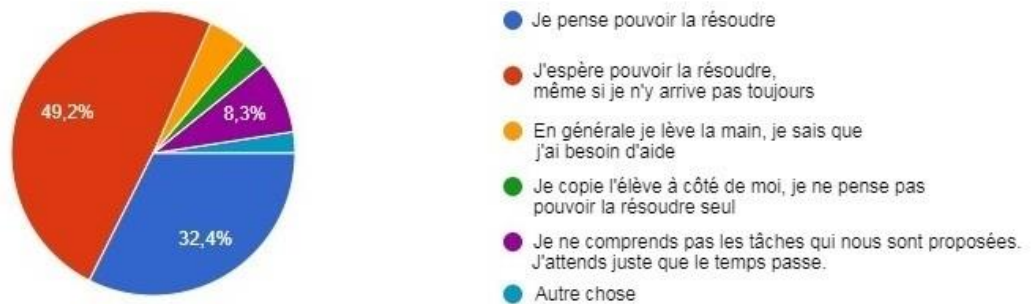
Figure 15 Activités en cours de langues étrangères

En demandant quelles activités qui sont les plus motivantes, beaucoup répondent qu'ils préfèrent les jeux et les compétitions. Ce qui suit, c'est de parler ensemble ou de travailler en groupe. Il y en a aussi qui veulent regarder des films. En même temps il y en a plusieurs qui trouvent motivant d'apprendre correctement la grammaire et de travailler à fond sur la traduction des textes du manuel, car selon eux, c'est alors qu'ils apprennent le plus. Certains

mentionnent qu'il est motivant d'entendre expliquer l'enseignant des choses différentes sur la langue.

Une grande majorité des apprenants essaient de résoudre les tâches qui leur sont proposés (figure 16), mais il y a aussi plus de 15% qui savent qu'ils ont besoin d'aide, copient la personne à côté ou abandonnent même avant d'avoir commencé l'activité.

Lorsque votre enseignant vous donne une tâche à faire, que faites vous ?



Sentiments autour des tâches Figure 16

En comparant cette question avec celle de la motivation (figure 17), nous voyons que ceux qui essaient de résoudre les tâches, ainsi que les apprenants qui demandent de l'aide, sont plus motivés que ceux qui n'essaient pas.

La façon dont les élèves essaient de résoudre des tâches - motivation

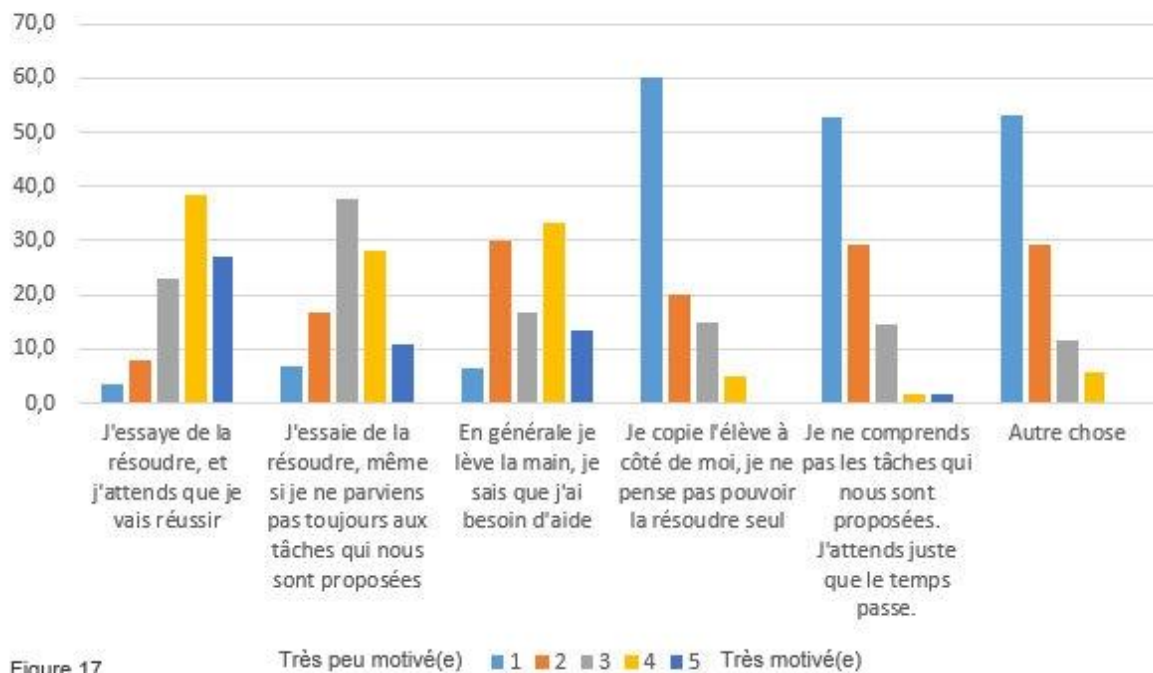


Figure 17

En regardant la question suivante, les résultats nous montre qu'il y a un assez grand nombre (30,8%) d'apprenants qui comprennent seulement parfois pourquoi ils travaillent sur les tâches qui leur sont proposées. 8% disent qu'ils ne comprennent jamais ou rarement le but des tâches.

Comprenez-vous pourquoi vous travaillez sur les différentes tâches dans les cours de langue étrangère?



Figure 18 Compréhension du but des tâches

En comparant les apprenants qui répondent qu'ils essaient de résoudre les tâches avec ceux qui comprennent le but des tâches, constatons qu'ils ont une corrélation étroite entre les deux.

La façon dont les apprenants essaient de résoudre les tâches en termes de compréhension de l'objectif des tâches

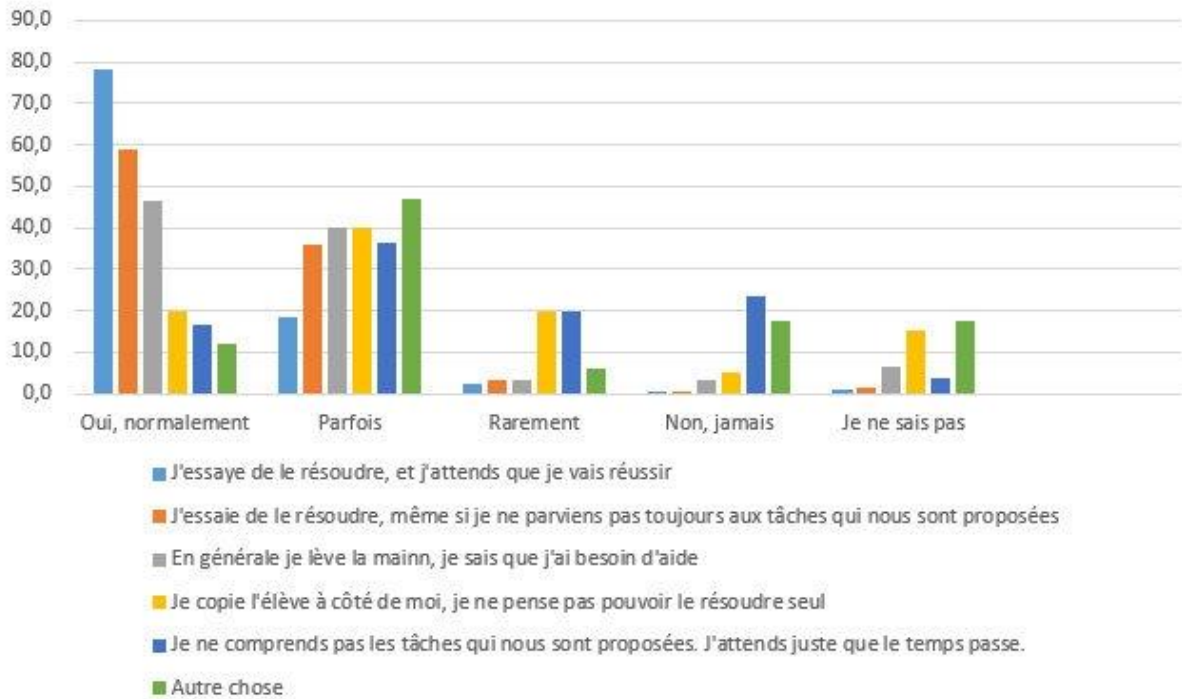


Figure 19

La majorité (70,6%) répondent qu'ils le trouvent évidemment plus motivant de travailler sur une tâche avec laquelle ils comprennent l'objectif.

Trouvez-vous plus motivant de travailler avec quelque chose lorsque vous comprenez le but des tâches?

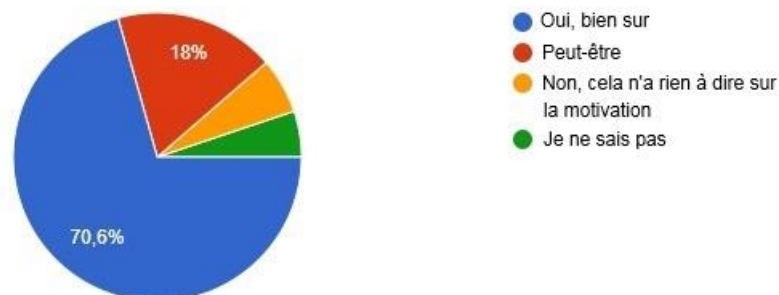


Figure 20

Lorsque nous demandons quelles activités les motivent à apprendre (figure 21), la plupart des apprenants répondent que la chose la plus motivante est que l'enseignement est varié. Ensuite, suivent les jeux et les compétitions. Après vient le fait de regarder des films, suivi par le fait de comprendre l'utilité de ce qu'ils apprennent. Moins que la moitié (37,6%) mentionnent l'importance du fait que les tâches sont organisées selon leurs niveaux académiques et 35,8% mentionnent l'utilisation de la technologie. Chose assez intéressante, comme le programme d'étude souligne le fait d'utiliser des matériaux authentiques est que seulement 15,5% veulent que les textes qu'ils lisent soient tirés de la réalité.

Lesquelles de ces activités vous motivera à apprendre la langue étrangère?

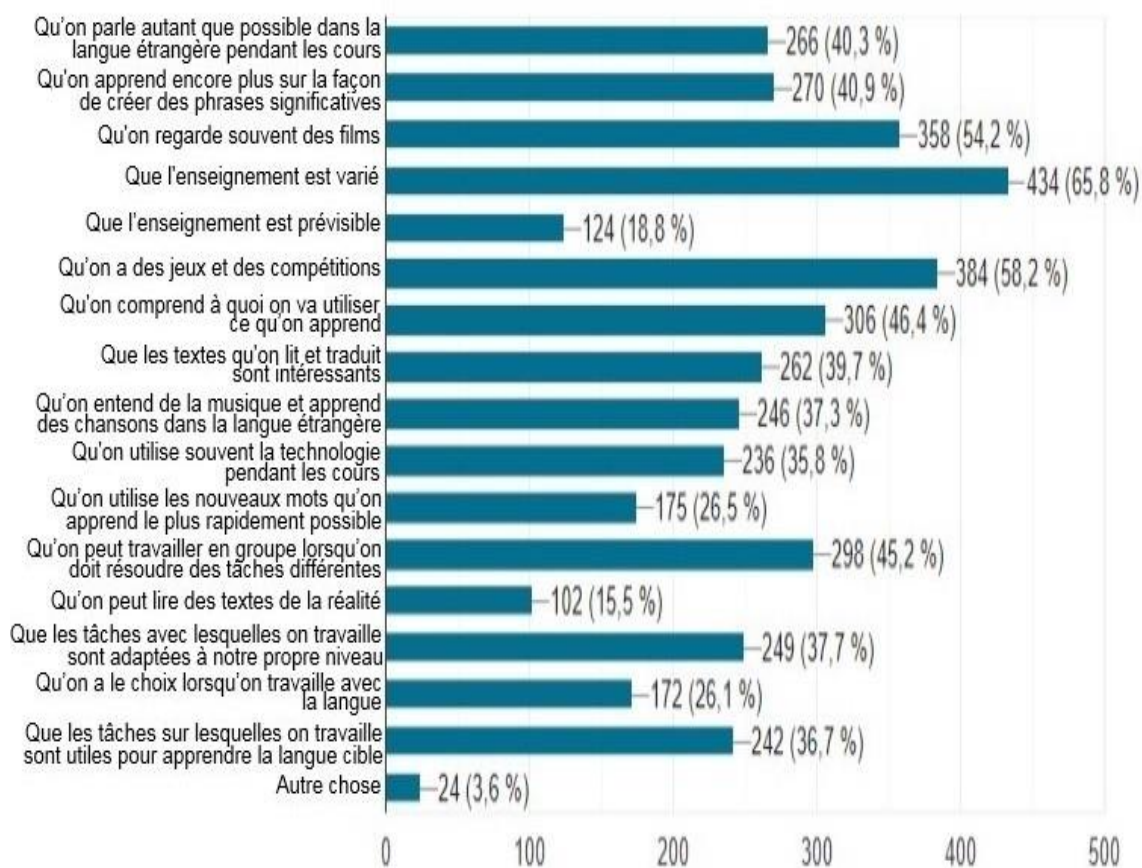
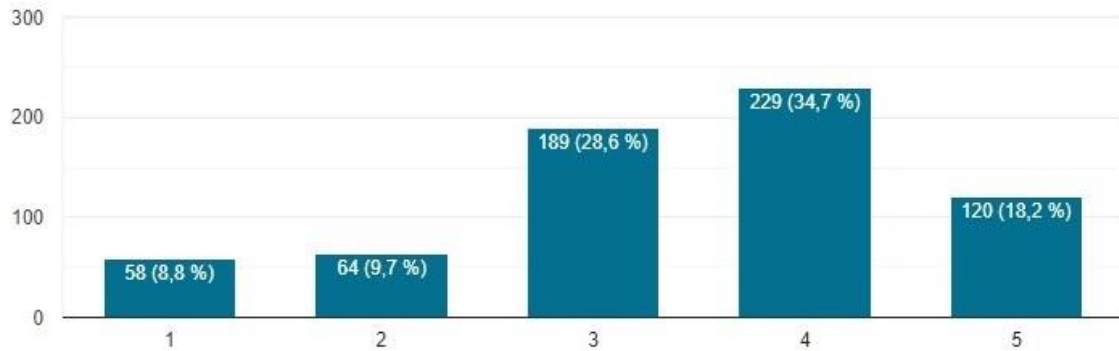


Figure 21 Des activités qui motivent

La plupart des apprenants ont envie de résoudre les tâches qui leur sont proposées dans les cours de L2, mais 9,7% n'ont pas trop envie et 8,8% n'ont pas envie du tout.

A quel point vous aimeriez résoudre les tâches qui vous sont proposées dans les cours de langue étrangère?



Cela m'est égal 1 - 5 C'est très important de les résoudre Figure 22

En regardant la question suivante, nous trouvons peut-être la raison pourquoi. Il y en a 13,8% des apprenants qui estiment d'être rarement ou pas du tout capables de maîtriser les tâches dans les cours de L2.

Pensez-vous généralement pouvoir accomplir les tâches qui vous sont proposées dans les cours de langue étrangère ?

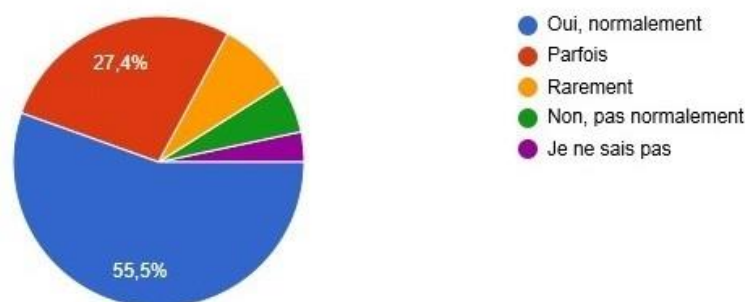


Figure 23

En comparant ces deux questions, nous pouvons observer qu'il y a une corrélation étroite entre se sentir capable de résoudre les tâches et l'envie de les résoudre.

Confiance en la réalisation des tâches et le désir de les résoudre

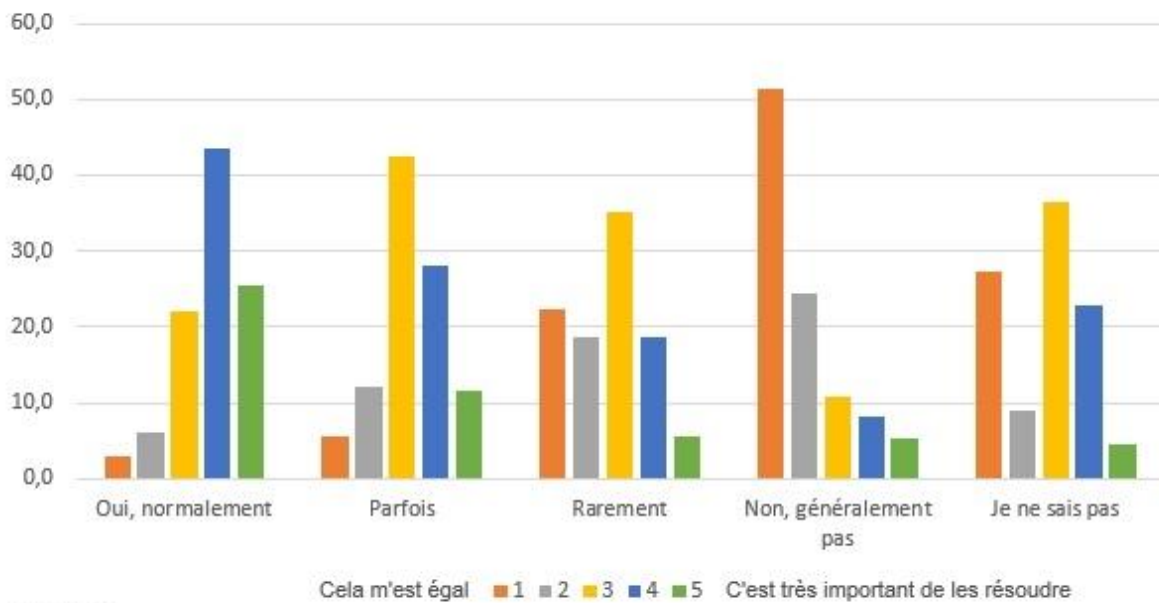


Figure 24

Il est étonnant de voir qu'il y a si peu d'apprenants qui ont des choix entre des différents types de tâches dans les cours de L2. 25,3% ont occasionnellement des choix, tandis que 44,7% n'ont jamais ou rarement des choix. 9,8% disent qu'ils ne savent pas, et nous pouvons croire que s'ils ne savent pas, c'est qu'ils n'ont pas souvent de choix.

Avez-vous généralement le choix entre plusieurs types de tâches dans les cours de langue étrangère ?

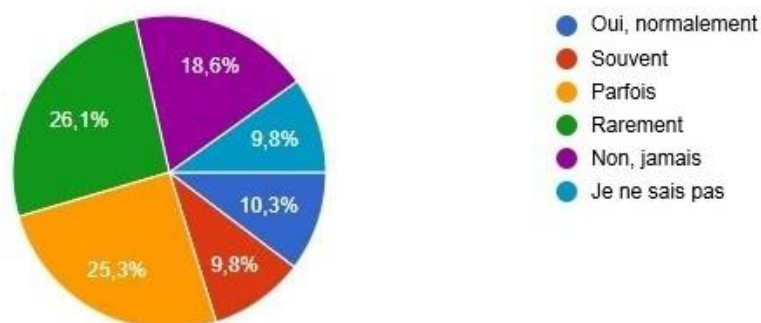


Figure 25 Choix de tâches

En comparant les réponses que nous avons reçues, nous pouvons voir que les apprenants qui ont normalement, souvent ou même parfois des choix, sont plus motivé que ceux qui ne l'ont pas.

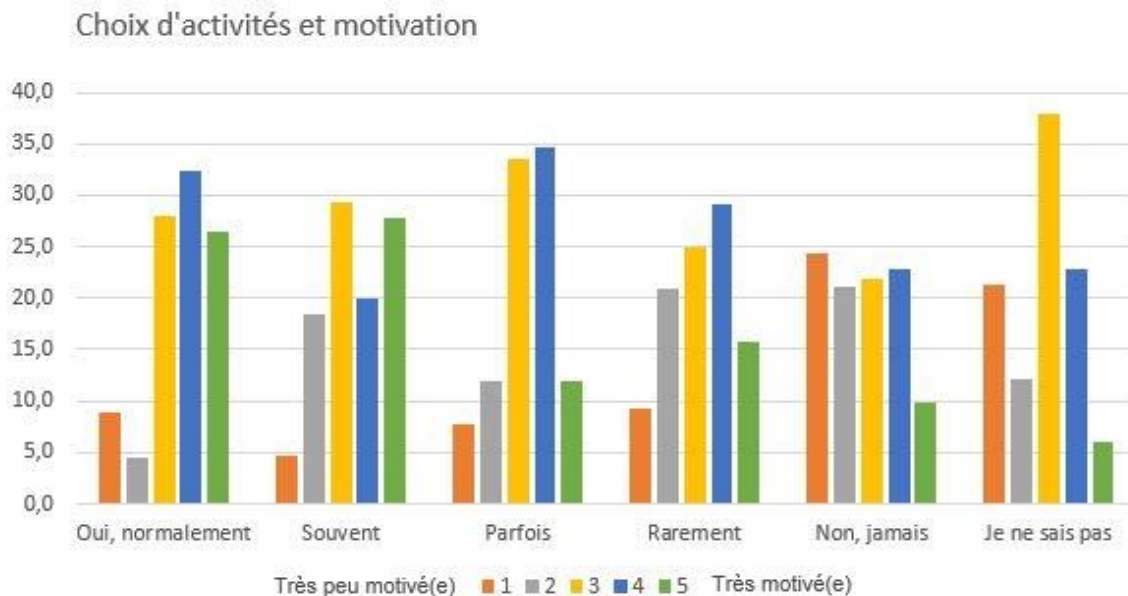


Figure 26

La plupart des apprenants qui ont le choix entre plusieurs tâches différentes (figure 27), choisissent celles qu'ils pensent pouvoir maîtriser (49,5%) et les tâches qu'ils estiment être les plus éducatives (42,4%). Il y a seulement 16,8% qui choisissent les tâches qui semblent être les plus difficiles. 32,9% choisissent celles qui ont l'air d'être les plus faciles ou celles qui demandent le moins de travail. 4,7% disent qu'ils essaient d'éviter de faire les tâches dans les cours de L2.

Si vous avez le choix entre plusieurs types de tâches, quel type de tâches choisissez-vous le plus souvent?

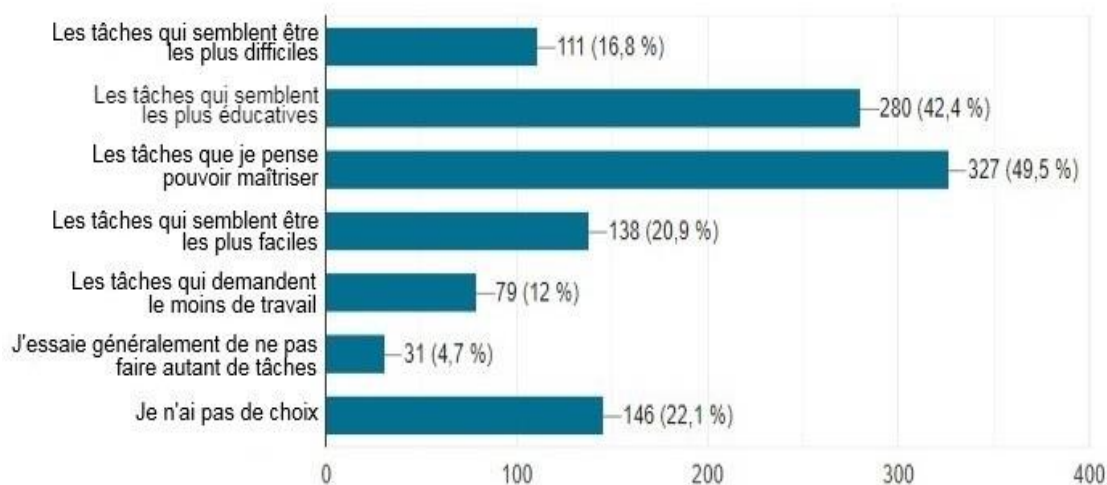


Figure 27

Lorsque les apprenants doivent choisir parmi nos déclarations les deux plus motivantes, la plupart choisissent le fait de sentir qu'ils comprennent ce qu'ils font (figure 28).

L'apprentissage de nouvelles choses arrive en deuxième position et le fait de comprendre l'utilité de ce qu'ils apprennent vient également très haut sur la liste avec. Obtenir des tâches simples revient plus bas, tout comme les défis difficiles/exigeants. Il y en a aussi 8,6% qui disent que rien ne les motive.

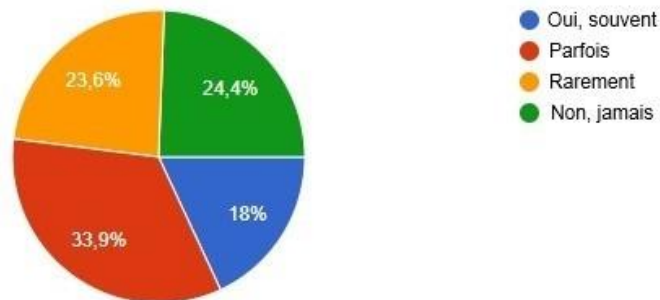
Qu'est-ce qui vous motive le plus ? (Choisissez les deux réponses les plus motivantes)



Figure 28

En demandant si les apprenants fixent des objectifs spécifiques qu'ils doivent atteindre à court terme, il n'y a que 18% qui disent qu'ils le font souvent. 33,9% le font de temps en temps, mais il n'est pas possible de savoir si c'est une fois par mois ou une fois par an. De plus, 48% le font rarement ou pas du tout.

En cours de langues étrangères, fixez-vous des objectifs spécifiques pour ce que vous devriez pouvoir faire pendant une période de temps déterminée ?



Fixation des objectifs Figure 29

Parmi ceux qui ont répondu « oui », nous voyons par la question suivante que seulement 9,5% estiment que ces objectifs ne soit pas motivants (figure 30). 65,5% pensent qu'ils le sont certainement ou qu'ils peuvent l'être. C'est un peu surprenant que 36,7% disent que leur enseignant ne les aide pas à fixer ces objectifs, surtout si c'est l'enseignant qui leur demande de les mettre.

Si vous avez répondu oui, trouvez-vous que ces objectifs vous motivent?

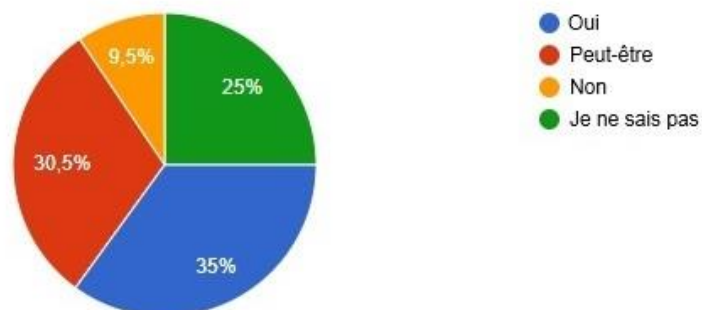


Figure 30

Parmi ceux qui normalement ne se fixent pas des objectifs, la majorité croit que des tels objectifs auraient pu être motivants.

Si vous ne vous fixez pas d'objectifs spécifiques, pensez-vous que cela aurait été motivant pour vous d'avoir de tels objectifs?

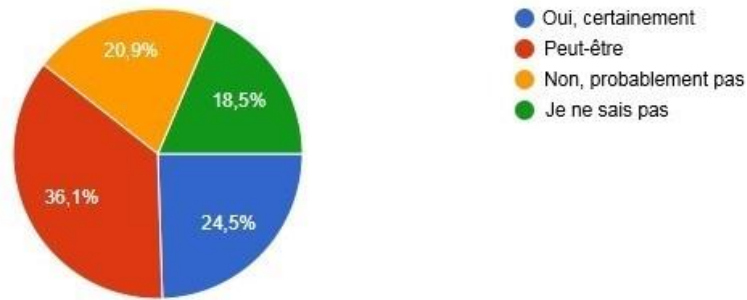


Figure 31

La plupart des apprenants de notre étude estiment que ce qu'ils apprennent en cours des langues étrangères peut être utile plus tard dans la vie (figure 32). Pourtant il y a aussi 10,6% qui ne voient pas l'utilité, et 11,7% qui ne savent pas. Ici, nous aurons pu demander la mesure dans laquelle l'enseignant montre aux apprenants l'utilité de ce qu'ils apprennent, mais nous ne l'avons pas fait.

Ce que vous apprenez dans les cours de langue étrangère peut-il vous être utile plus tard dans la vie?

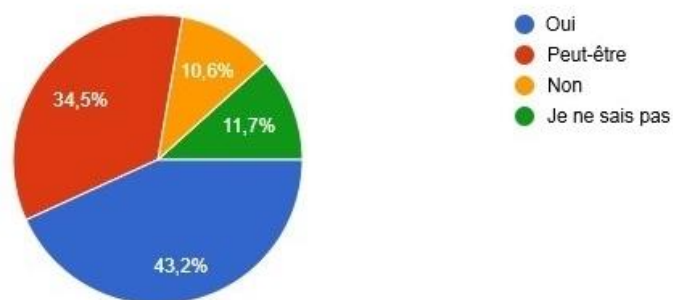


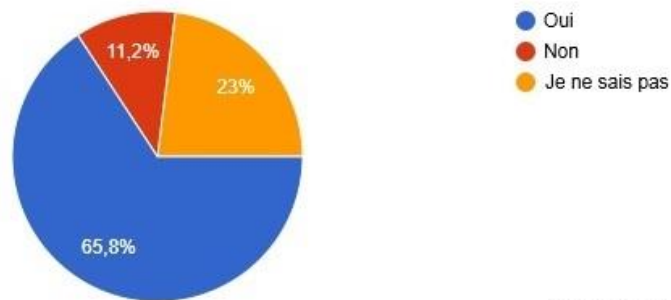
Figure 32 Utilité de la matière

59,5% estiment que les matières seraient plus motivantes s'ils savaient de quelle manière elles pourraient être utiles en dehors du collège.

4.3. La classe et l'enseignant de langue étrangère

En demandant sur leur relation avec l'enseignement de langues étrangères, la plupart des apprenants déclarent avoir de bonnes relations. Pourtant 11,3% déclarent ne pas en avoir de bonnes et 23,9% ne savent pas si leur relation est bonne ou pas.

Avez-vous de bonnes relations avec votre professeur de langue étrangère?



Relations avec l'enseignant Figure 33

Pour trouver ce qui leur donne ce sentiment nous avons comparé cette question avec la question sur l'aide qu'ils reçoivent de la part de l'enseignant. La figure (34) nous montre qu'il y a une corrélation entre ces deux questions. La majorité de ceux qui ont de bonnes relations reçoivent normalement de l'aide.

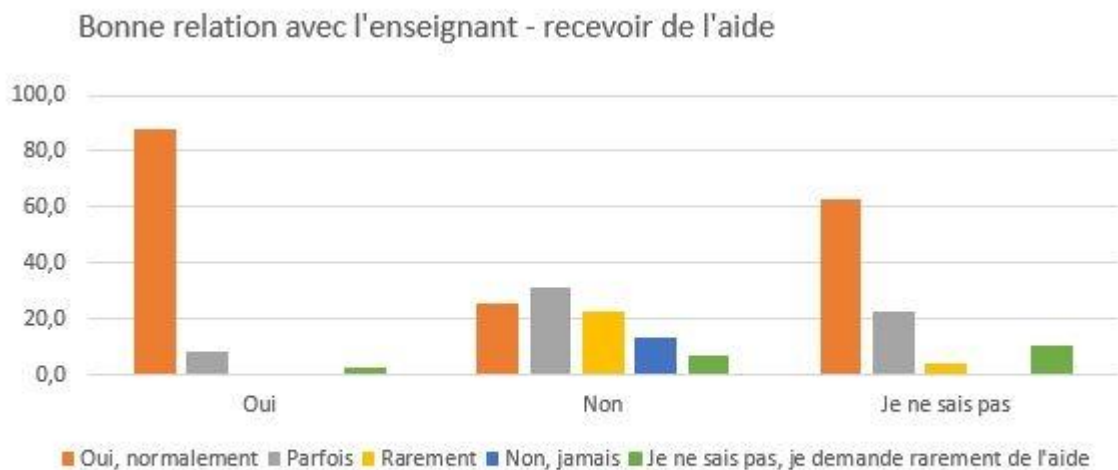


Figure 34

En comparant avec la motivation, nous constatons aussi que les apprenants avec de bonnes relations avec l'enseignant sont plus motivés que ceux qui n'ont pas une telle relation.

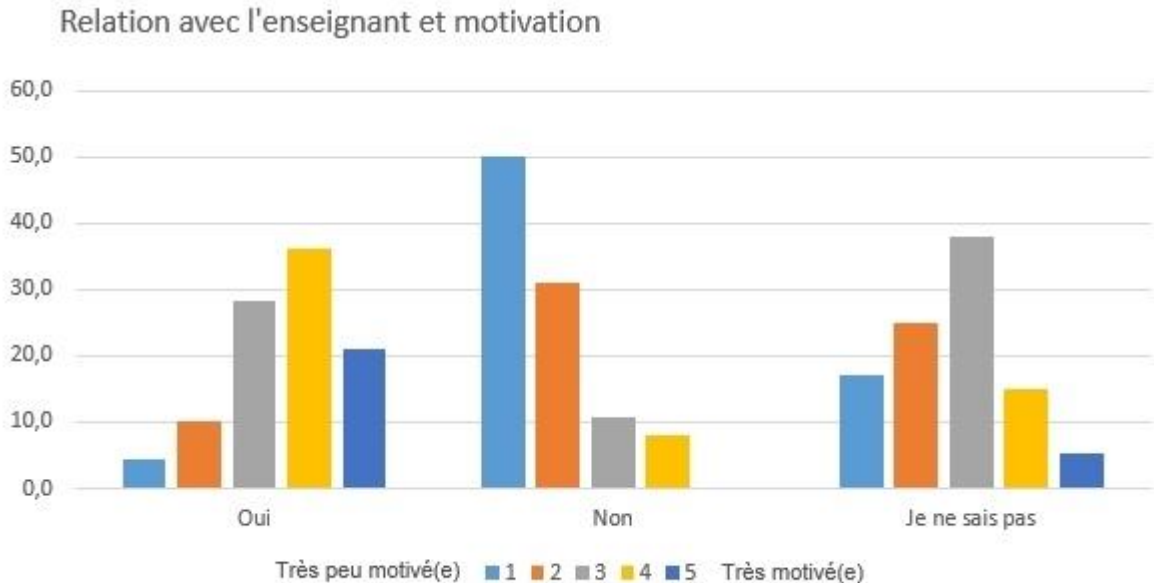


Figure 35

Il y a dans notre étude des apprenants qui ne croient pas que leur enseignant souhaite qu'ils fassent du progrès dans la matière. 13% ne savent pas si l'enseignant le souhaite. En tant qu'enseignante nous trouvons un peu surprenant que les réponses soient si élevées.

Pensez-vous que votre enseignant souhaite que vous fassiez des progrès dans sa matière ?

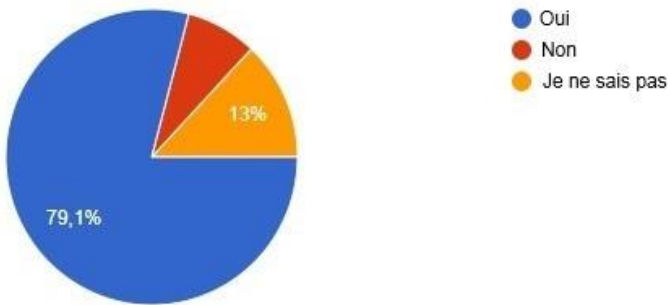


Figure 36

25,3% déclarent également ne pas savoir si leur enseignant est bon et "passionné" pour leur matière ou qu'il ne l'est pas. C'est plus que ¼ des apprenants.

Pensez-vous que votre enseignant est bon et « passionné » pour sa matière ?

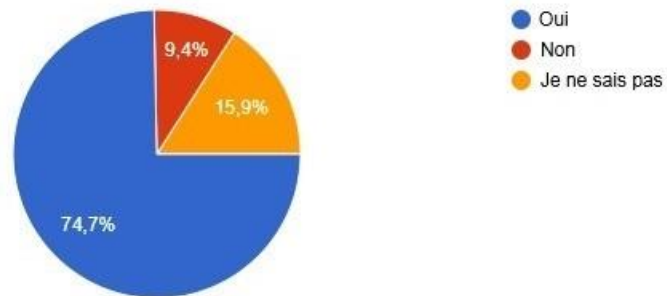


Figure 37

La majorité des apprenants dans notre étude sont sûrs que d'avoir un enseignant passionné est significatif (figure 38). Cependant, il y a des apprenants interrogés qui pensent que cela n'a pas grand-chose à dire.

Pensez-vous que la passion de l'enseignant pour sa matière influence la motivation de ses élèves ?

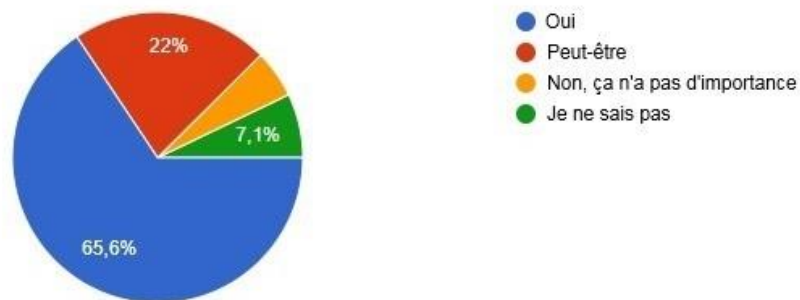


Figure 38

Si les apprenants devaient choisir eux-mêmes l'organisation de l'enseignement, beaucoup d'entre eux répondent qu'ils ne savent pas comment ils le feraient. Mais plusieurs disent aussi qu'ils voudraient s'amuser. Ils répondent aussi que l'enseignement devrait être convenablement difficile pour tout le monde, afin que chacun puisse avoir un objectif à atteindre. Il y en a qui mentionnent qu'il est important que les apprenants ne soient pas obligés

de parler devant toute la classe. Plusieurs veulent plus parler et moins écrire. Ils souhaitent également des jeux et des compétitions et ils veulent regarder des films.

5,7% affirment ne jamais ou rarement obtenir de l'aide de l'enseignant (figure 39). Nous pouvons supposer qu'il s'agit ici d'apprenants qui demandent de l'aide ou qui lèvent la main, car il y a une catégorie distincte pour ceux qui ne demandent pas d'aide et 4,9% ont coché ici.

Recevez-vous de l'aide de votre professeur s'il y a quelque chose que vous ne pouvez pas faire ou que vous ne comprenez pas?

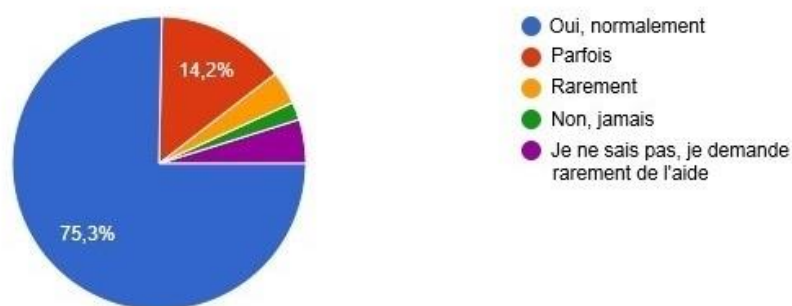


Figure 39 Aide reçue de l'enseignant

En comparant avec la motivation, nous remarquons que les apprenants qui ont normalement ou des fois de l'aide sont en général plus motivés que ceux qui ne l'ont pas. Pourtant il y a aussi des apprenants motivés qui ne reçoivent jamais de l'aide.

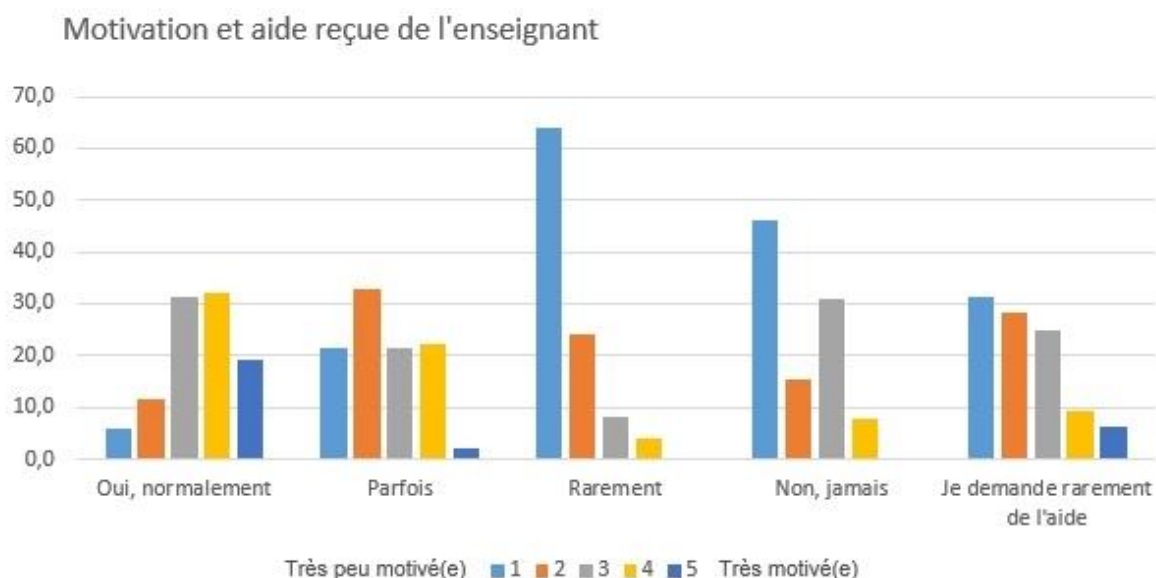
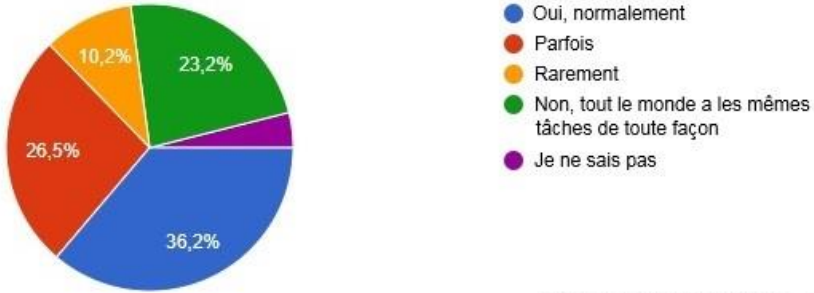


Figure 40

En ce qui concerne la formation personnalisée, il est assez surprenant qu'autant que 23,2% déclarent que tous les étudiants reçoivent les mêmes tâches et activités quel que soit leur niveau académique. 10,2% déclarent que l'enseignant ajuste rarement l'enseignement au niveau des apprenants et il y en a aussi qui ne savent pas si l'enseignant le fait.

Trouvez-vous que votre professeur adapte le contenu, les méthodes de travail et le degré de difficulté à votre niveau?



Personnalisation du contenu Figure 41

Les apprenants qui font rarement ou jamais l'expérience d'une formation personnalisée ou des tâches adaptées à leurs compétences académiques, sont moins motivés que les autres.

Degré de formation personnalisée - motivation

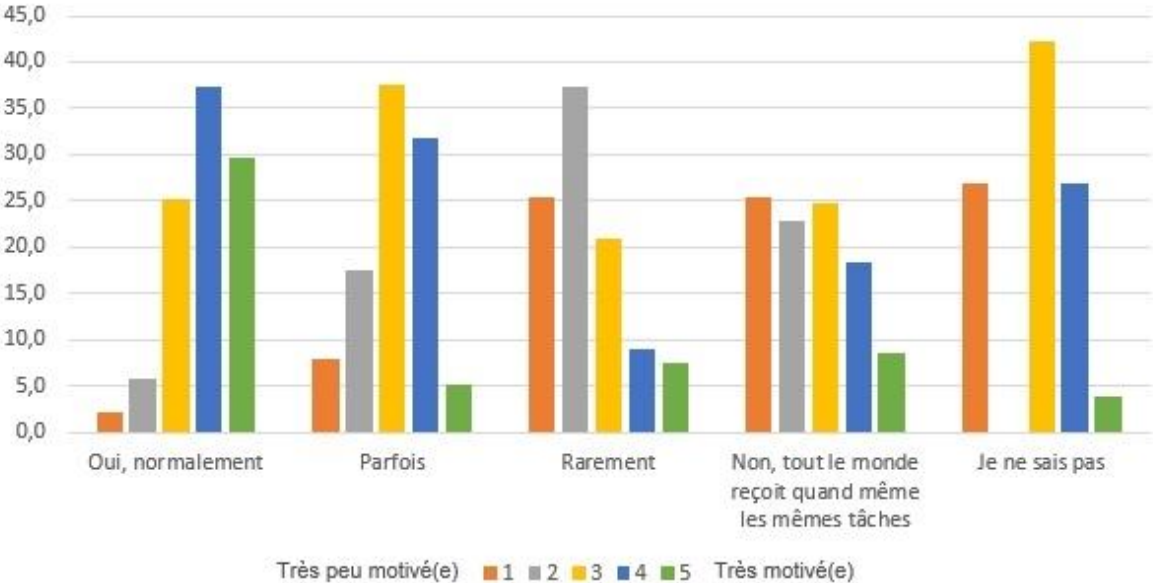


Figure 42

Environ la moitié des apprenants trouve que c'est normal de faire des erreurs dans les cours de L2. 38,5% disent que ça va, mais qu'ils sont eux-mêmes très gênés. 6% déclarent que l'on se sent stupide si l'on se trompe ou que l'enseignant ne pense pas que ça va.

Avez-vous l'expérience pendant les cours de langue étrangère qu'il est permis de faire des erreurs?



Figure 43 Permission de faire des erreurs

Les réponses comparées nous montrent que les apprenants qui ont l'impression que c'est normal de faire des erreurs dans le processus de l'apprentissage, sont plus motivés.

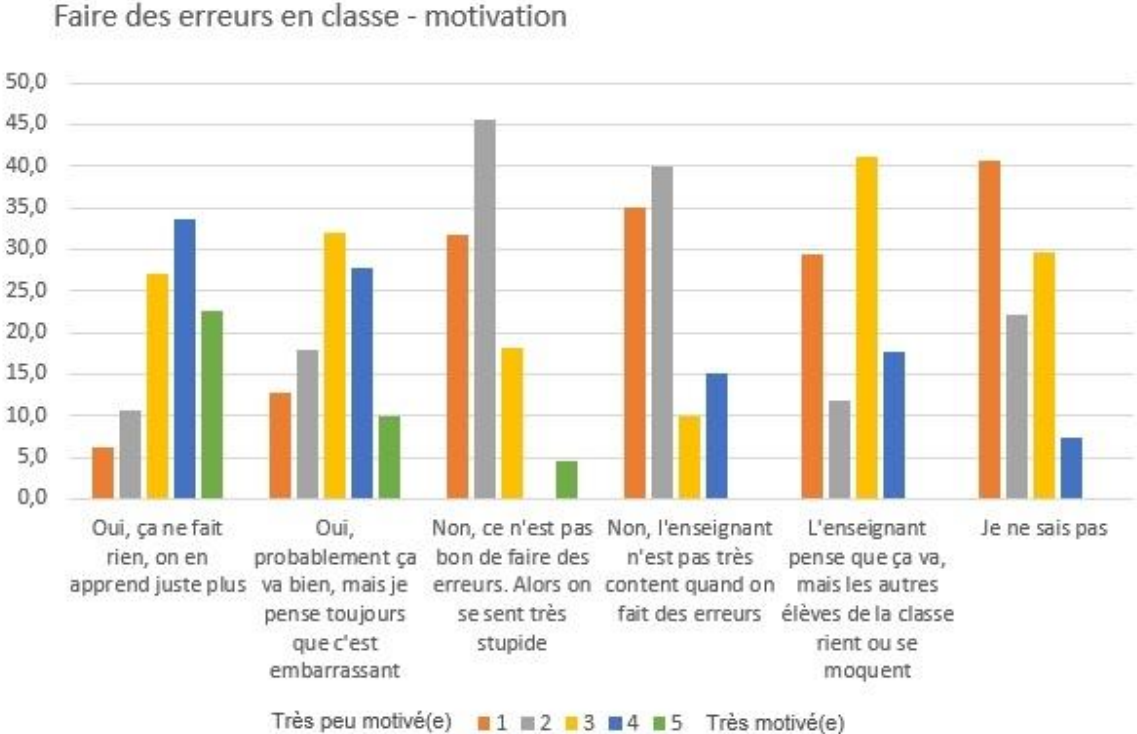
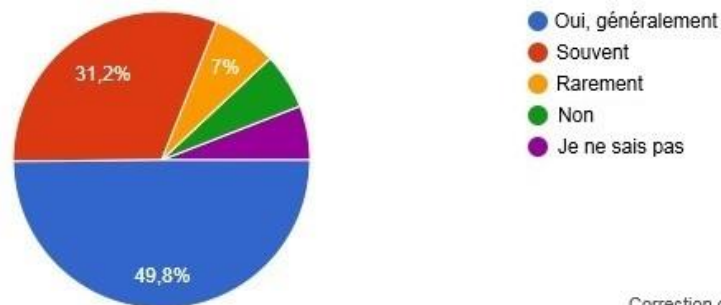


Figure 44

Un peu moins de la moitié répondent que l'enseignant explique ce qu'il faut faire pour maîtriser les tâches qu'ils accomplissent mal. 13,1% déclarent que les enseignants expliquent rarement ou pas quoi faire.

Si vous faites des erreurs sur les tâches sur lesquelles vous travaillez, l'enseignant corrige-t-il les erreurs que vous faites et explique-t-il ce que vous devez faire pour accomplir les tâches?



Correction des erreurs Figure 45

Seulement 22,1% déclarent n'avoir jamais dit qu'ils comprennent ce qu'explique l'enseignant sans le comprendre. 66,7% déclarent que cela s'est produit ou même que cela se produit fréquemment.

Vous arrive-t-il de dire que vous avez compris quelque chose qu'explique l'enseignant, sans vraiment la comprendre ?



Figure 46

Quand nous regardons les raisons pour lesquelles ils font cela (figure 47), constatons que la raison principale est qu'ils pensent que tous les autres apprenants comprennent. La peur pour que les autres apprenants puissent voir que l'on ne comprend pas est aussi une grande

explication. 18,7% disent qu'ils ne comprendront jamais ou qu'ils ne se soucient pas s'ils comprennent. 8,5% indiquent la crainte de l'enseignant comme raison principale.

Si vous avez répondu "oui" à la question précédente, quelle est la raison principale pour ne pas dire que vous ne comprenez pas ?

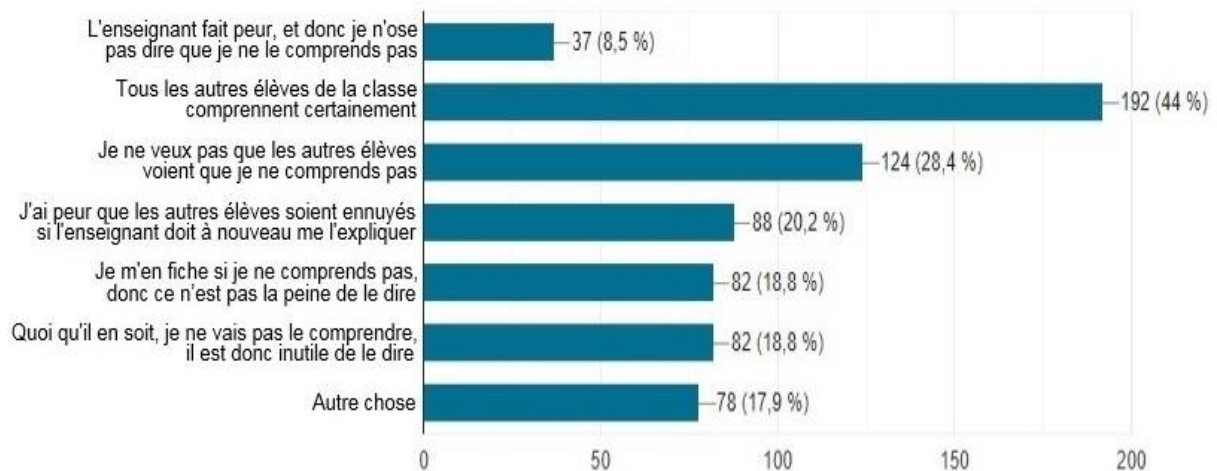
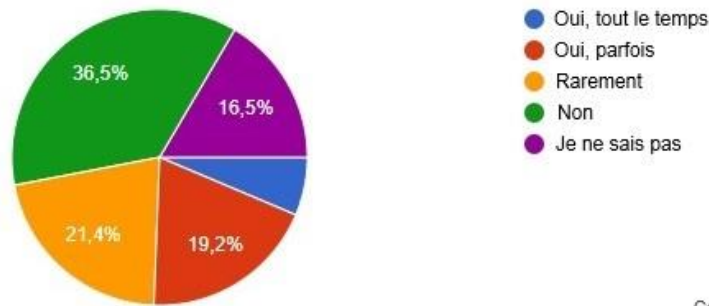


Figure 47

Pour ceux qui ont indiqué d'autres raisons, il y en a plusieurs qui mentionnent qu'ils ne veulent pas demander à l'enseignant à haute voix en classe. Ils lèvent simplement la main, ou demandent à un camarade ce qu'ils n'ont pas compris. Plusieurs déclarent également que l'enseignant n'explique qu'à nouveau de la même manière, ce qui prend du temps et qui ne les aide pas. D'autres estiment que c'est fatigant pour l'enseignant s'il doit plusieurs fois expliquer la même chose.

La plupart des apprenants dans notre étude estime que leur enseignant de L2 ne compare jamais ou rarement les apprenants de la classe (figure 48). Pourtant il y a 19,2% qui estiment que leur enseignant le fait parfois et 6,4% qui pensent qu'il le fait constamment.

Trouvez-vous que votre professeur de langue étrangère compare les élèves les uns aux autres?



Comparaison Figure 48

Les réponses de cette questions comparées avec celles sur la motivation, nous montrent que les apprenants qui sentent que l’enseignant les compare souvent avec les autres apprenants dans la classe, sont moins motivés que les apprenants qui ont un enseignant qui ne les compare pas.

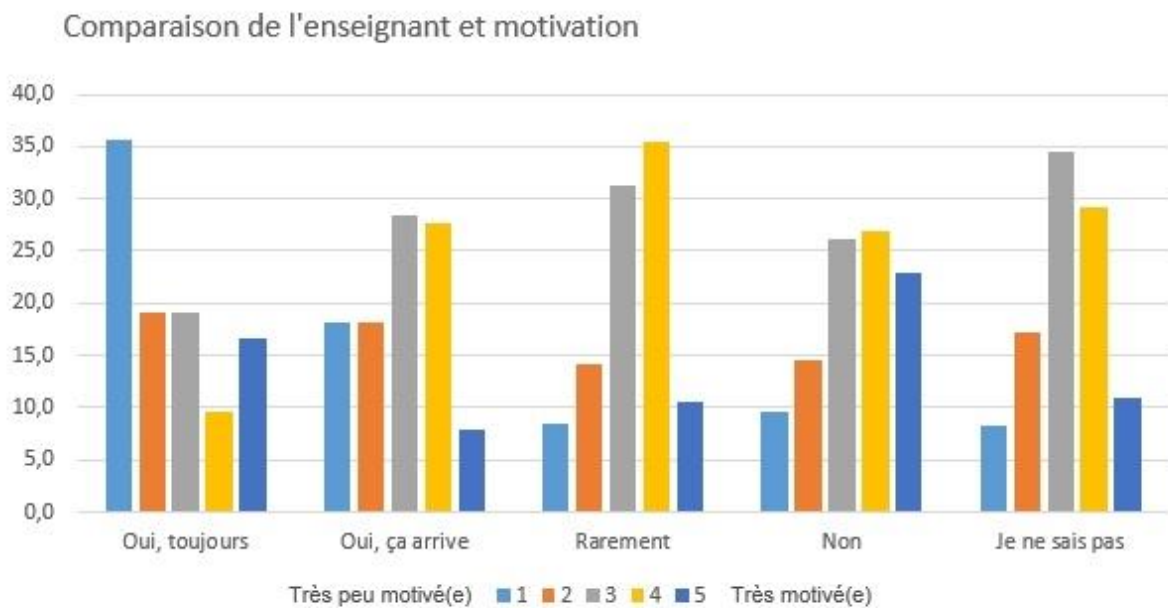


Figure 49

Il est intéressant de voir ce que pensent les apprenants de la façon dont leur enseignant suit le programme (figure 50). Ici, c'était possible de donner plusieurs réponses. Rétrospectivement, nous n'aurions pas dû permettre cela, car certains ont donné des réponses contradictoires. Quoi qu'il en soit, seulement 23,6% répondent que l'enseignant parcourt le matériel à une quantité et à un rythme appropriés. Plusieurs trouvent l'enseignant passe un peu ou trop vite et

plusieurs pensent qu'il donne trop d'informations à la fois. Il convient également de noter que 7,4% pensent que cela va trop lentement et que cela devient trop ennuyeux.

Comment pensez-vous que votre enseignant suit le programme? (plusieurs réponses possible)

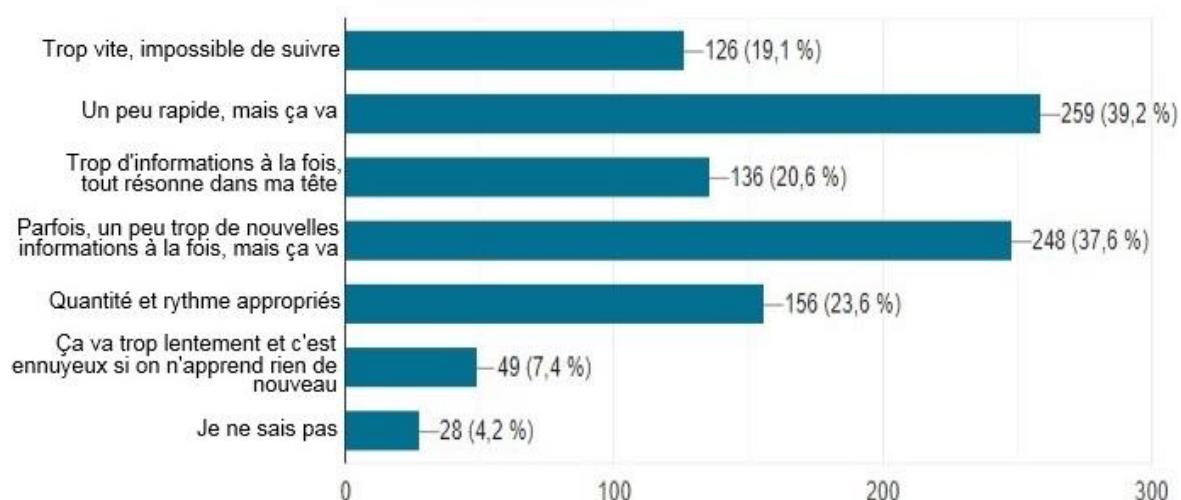


Figure 50 Rythme en cours

La plupart des interrogées ont plusieurs ou un ou deux bons amis dans la classe de langue étrangère. 6,7% connaissent la plupart, mais ne les considèrent pas comme des amis et 2,9% n'y ont pas d'amis. Les classes de L2 sont des groupes complexes, avec des apprenants de plusieurs classes différentes. Ils ne se rencontrent pas aussi souvent que la classe ordinaire. Mais il se peut aussi que certains de ceux qui ont répondu qu'ils n'avaient pas d'amis avaient répondu la même chose au sujet de leur classe régulière. L'enquête ne peut rien en dire.

Avez-vous des amis dans votre cours de langue étrangère?

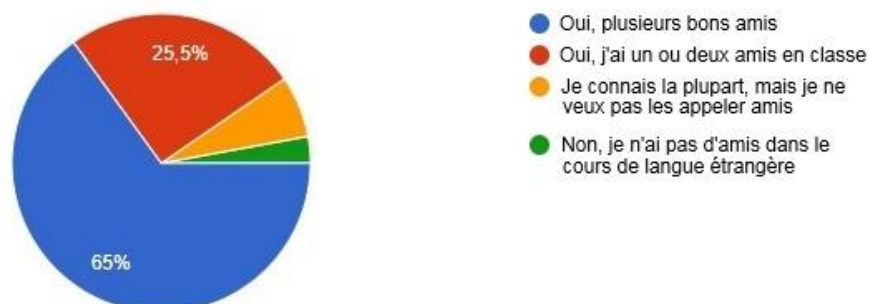


Figure 51 Amis en cours

En comparant ces réponses avec celles de la motivation, nous pouvons constater que dans le groupe des apprenants qui ont plusieurs ou un ou deux bons amis dans la classe, plusieurs sont très motivés. Les moins motivés se trouvent dans le groupe d'apprenants qui n'ont pas d'amis en cours de L2. Pourtant le résultat n'est pas définitif. Il y en a aussi qui ne connaissent pas grand monde dans la classe qui sont motivés, et il y en a qui ont plusieurs bons amis qui ne sont pas très motivés.

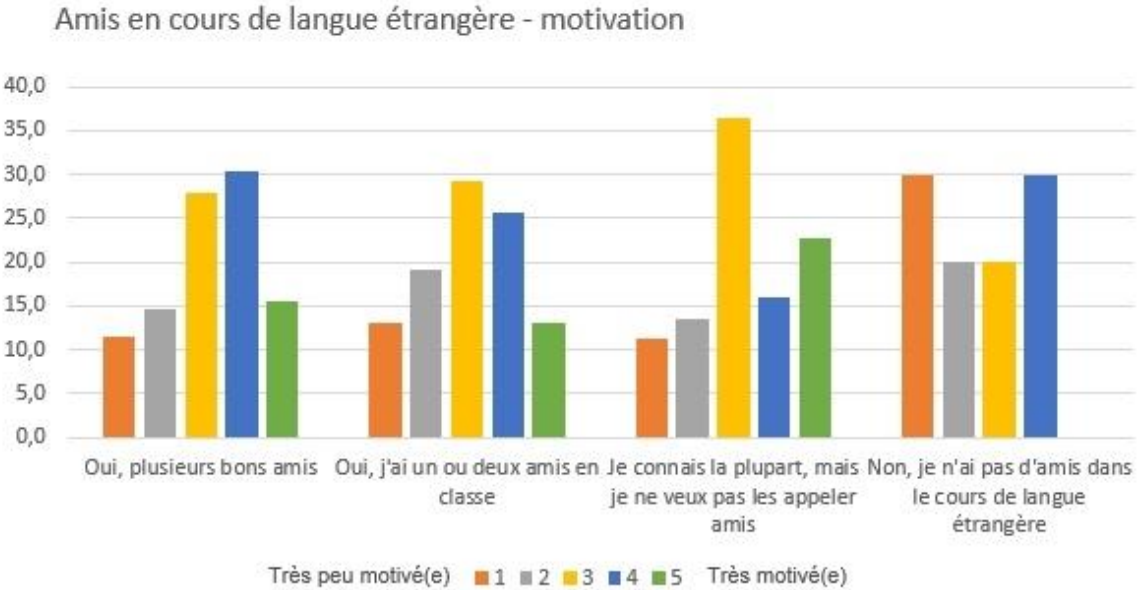


Figure 52

20,9% pensent que c'est effrayant de parler la langue étrangère devant les autres apprenants. 49,7% pensent que c'est un peu effrayant. 27% ne le trouvent pas effrayant.

Pensez-vous que c'est effrayant de parler la langue étrangère devant les autres élèves de la classe?

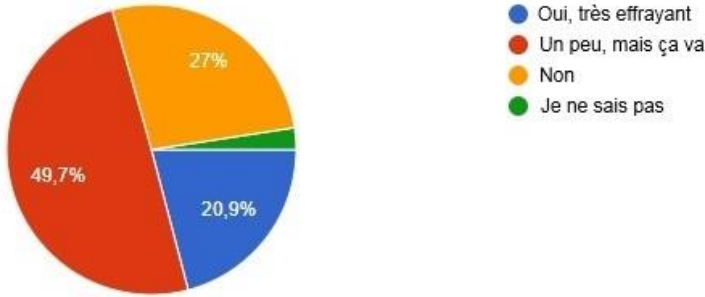


Figure 53

De la question suivante, nous voyons que parmi ceux qui le trouvent effrayant de parler en haute voix, 47,2% trouvent aussi qu'il est pire de le faire en cours de L2 que dans d'autres matières.

Si vous avez répondu "oui" à la question précédente, est-il pire de parler dans des cours de langue étrangère que de parler dans d'autres matières ?

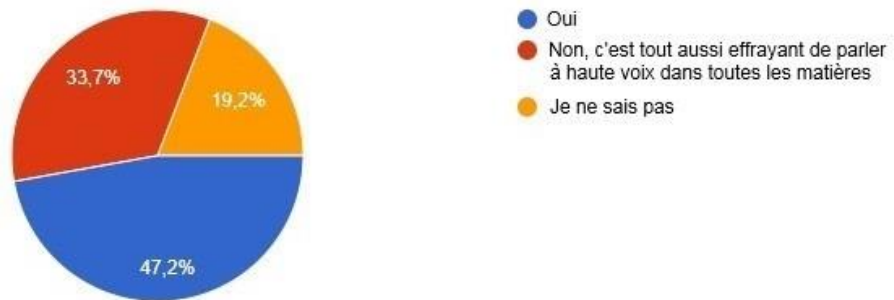


Figure 54

42,3% disent qu'ils ont rarement des présentations orales devant la classe, et 17,4% affirment n'en avoir jamais (figure 55). Seulement 5,3% déclarent l'avoir souvent. La langue étrangère étant une matière orale, nous trouvons cela un peu surprenant.

Avez-vous des présentations orales devant le reste de la classe?

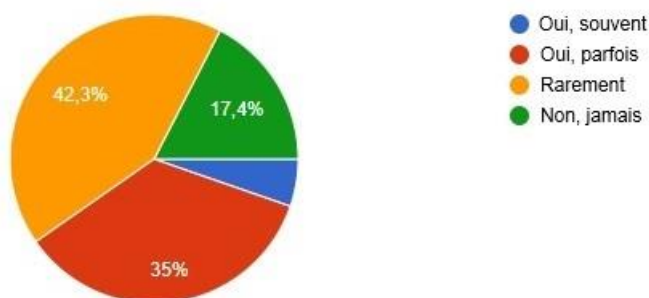


Figure 55 Présentations orales en cours

42,1% déclarent qu'ils font des présentations sur film au lieu de les avoir devant la classe (figure 56). 57,9% ne le font pas. Les apprenants qui ont des présentations sur film sont à la fois ceux qu'ont des présentations souvent devant la classe, et ceux qui ne l'ont pas.

Fréquence des présentations en classe - présentations sur film

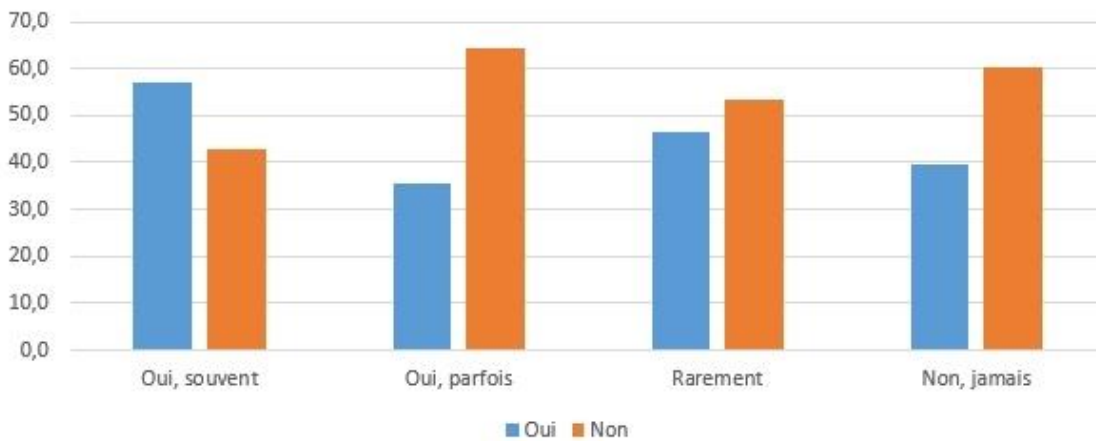


Figure 56

43,9% déclarent que de donner une présentation filmé à l'enseignant est moins effrayant que la présentation devant la classe. 24,7% disent que c'est possible.

Un peu plus que la moitié ne ressentent pas ou ne savent pas s'ils sont aussi bons que les autres apprenants de la classe. 48,8% répondent oui.

Pensez-vous que vous êtes aussi bon dans la langue étrangère que les autres élèves dans la classe?

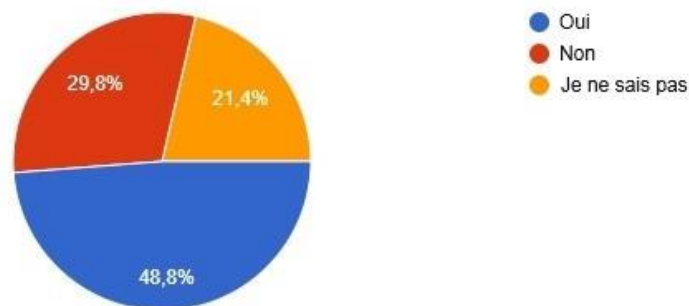


Figure 57

Parmi ceux qui se ressentent aussi bons que les autres, il y a plusieurs avec un enseignant qui ne les compare pas les uns aux autres (figure 58).

Se sentir aussi fort que les autres - la comparaison des apprenants de la part de l'enseignant

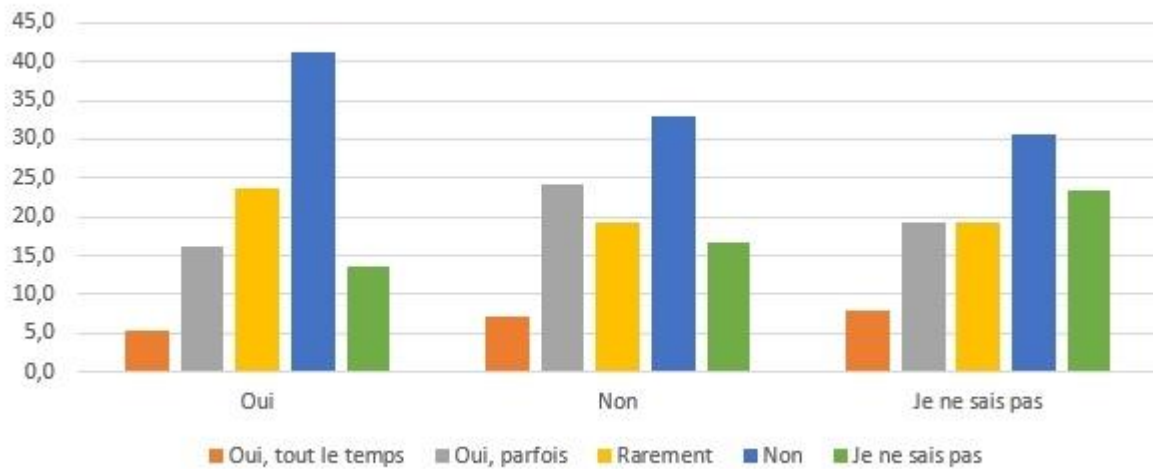


Figure 58

Pour de nombreux apprenants, c'est important ce que pensent les autres de la façon dont ils maîtrisent la langue étrangère. Pour 24,4%, cela signifie beaucoup. En même temps, il y en a aussi 24,7% pour lesquels cela signifie très peu.

Dans quelle mesure est-ce important pour vous ce que les autres pensent de la façon dont vous maîtrisez la matière?

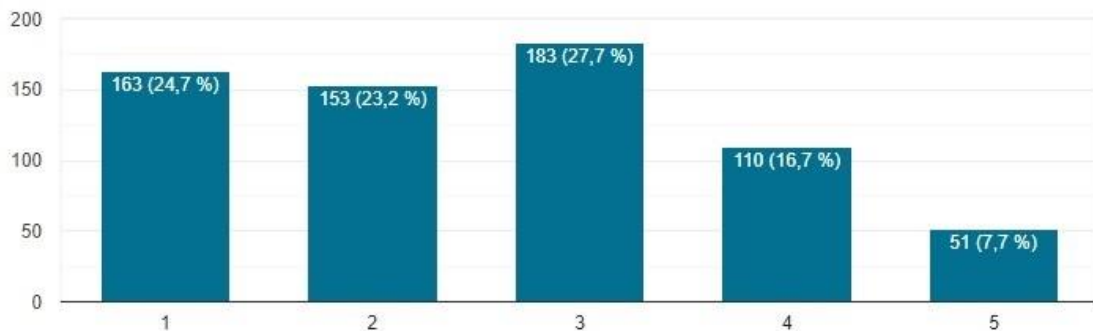
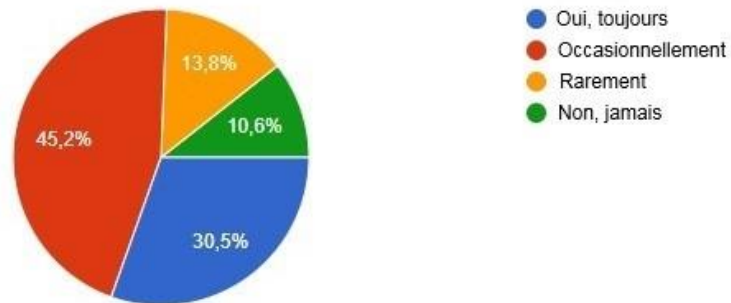


Figure 59

Il ressort clairement de la question suivante que les apprenants des cours de langues étrangères en Norvège comparent les notes entre eux (figure 60). 30,5% le font toujours et 45,2% le font occasionnellement. Mais il y en a aussi qui déclarent que cela arrive rarement (13,8%) ou jamais (10,6%).

Comparez-vous les notes des tests et des présentations dans votre classe de langue étrangère?



Comparaison des notes Figure 60

En comparant cette question avec celle sur la motivation, les résultats nous montrent que les apprenants qui ne comparent pas les notes avec les autres apprenants sont plus motivés que les apprenants qui le font.

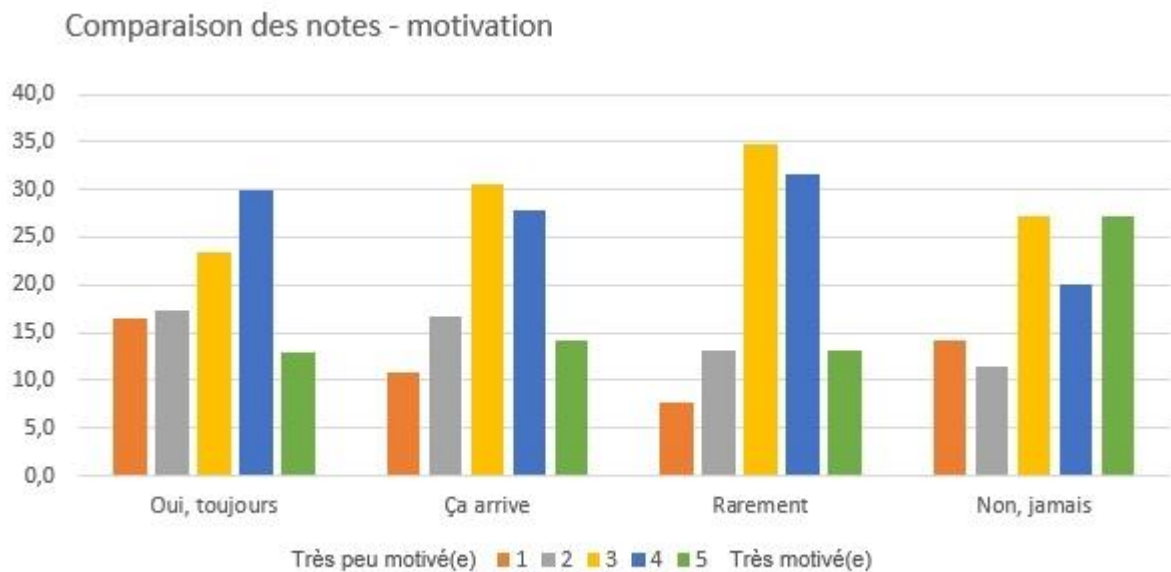


Figure 61

25,8% des apprenants considèrent à quel point ils réussissent la matière en fonction de la réussite des autres. 42,3% le font occasionnellement, tandis que 21,1% disent ne pas se soucier de ce que maîtrisent les autres.

Évaluez-vous votre propre réussite dans la matière en fonction de la réussite des autres élèves ?

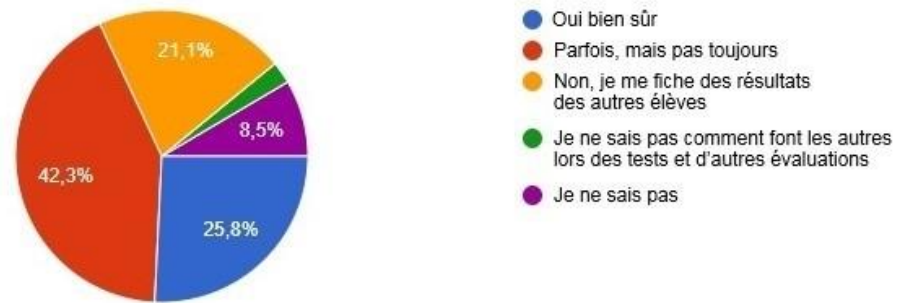


Figure 62 Évaluation de la réussite

37,3% pensent que la langue étrangère qu'ils ont choisie est considérée comme une matière importante à l'école (figure 63). Il est intéressant de noter que 27% des interrogés répondent « non » ici. Il pourrait être intéressant de poser une question complémentaire sur cette réponse.

Dans votre école, pensez-vous que la langue étrangère que vous avez choisie est considérée comme une matière utile ?

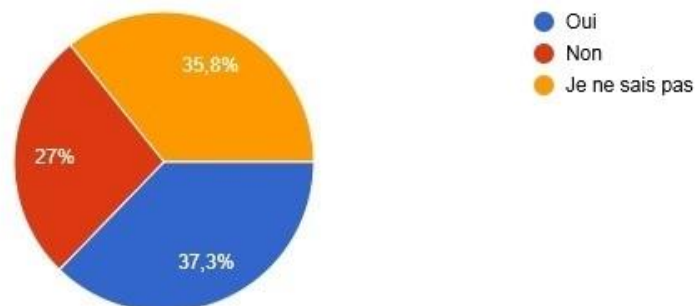


Figure 63 L'importance de la matière

En comparant avec la motivation (figure 64) nous pouvons constater que les apprenants qui ressentent que la matière est importante, sont plus motivés.

L'importance de la matière par rapport à la motivation

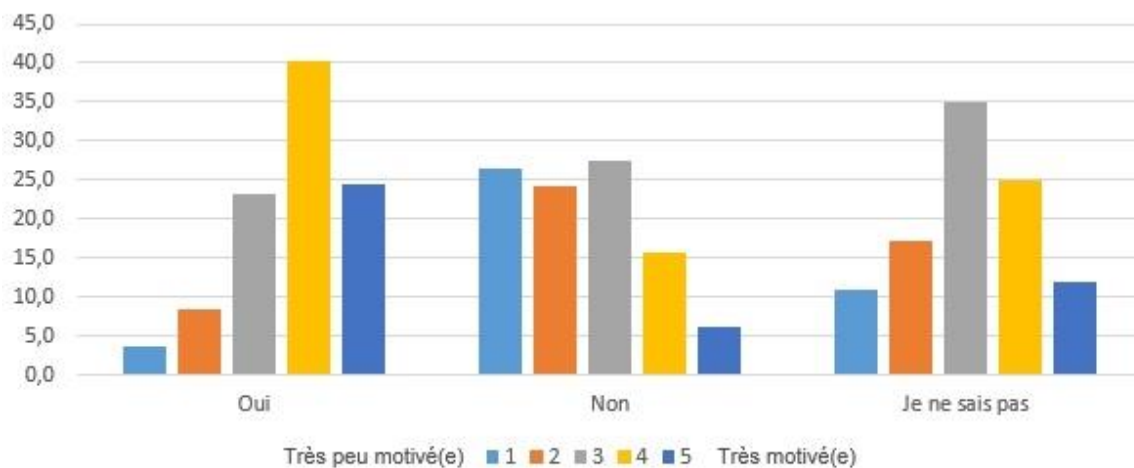


Figure 64

Lorsque nous demandons s'il y a quelque chose que l'enseignant peut faire pour faciliter la demande d'aide ou de parler à haute voix dans des cours de L2, plusieurs des interrogés ne savent pas. Pourtant plusieurs mentionnent que c'est plus sûr de pouvoir choisir eux-mêmes quand ils veulent répondre en classe. Ils disent que tout le monde ne se sent pas à l'aise de le faire, et si parler à haute voix pendant les cours était volontaire, cela aurait probablement aidé. Plusieurs déclarent que l'enseignant peut demander plus souvent à la classe ce dont les apprenants ont besoin ou ne comprennent pas, de soutenir et de parler davantage aux apprenants un par un, afin qu'ils n'aient pas à dire à tout le monde ce qu'ils savent ou ne savent pas. Il y en a aussi qui mentionnent qu'ils peuvent parcourir le matériel ensemble en groupe d'abord, avant de le faire en classe. Le travail de groupe peut également signifier qu'ils n'ont pas autant besoin de demander de l'aide.

Selon beaucoup des apprenants interrogés, ce que leur enseignant de langue étrangère fait bien, c'est qu'il est gentil, qu'il connaît bien la langue, inclut tout le monde et aide tous ceux qui ont besoin d'aide, avance à un rythme approprié, s'adapte à chaque apprenant, parle de l'importance de la langue, explique bien les règles, répète souvent et s'assure que tout le monde a appris avant de continuer. Il y en a aussi ceux qui répondent "rien" ou qui ne savent pas.

Sur la question suivante, il fallait dire s'il y a quelque chose que leur enseignant de langue puisse faire de mieux. La majorité répond « non » ou qu'ils ne savent pas. Certains répondent « oui , tout », et quelques-uns proposent quelque chose de concret, comme répéter un peu plus, être plus stricte, pas autant d'informations à la fois, de varier un peu plus, être un peu plus attentif, ne pas donner autant de tests, avoir plusieurs jeux et compétitions, donner moins de devoirs et plus de choix, aider davantage et rendre le cours plus approprié pour ceux qui ont du mal à suivre.

65,9% estiment qu'ils progressent dans la matière. 15,2% ne le font pas et 18,9% ne savent pas.

Pensez-vous que vous progressez dans la langue (que vous apprenez de plus en plus)?

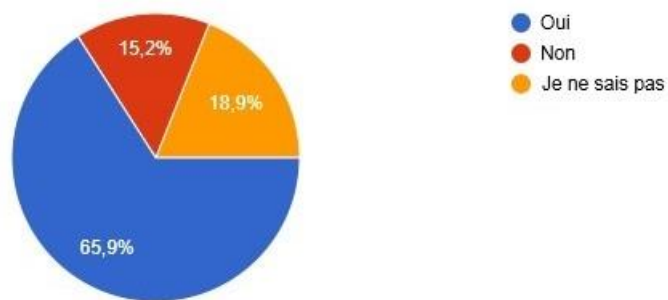


Figure 65 Sentiment du progrès

En comparant cette question avec la motivation (figure 66), nous voyons que le fait d'avoir un sentiment de progrès a un impact positif sur la motivation.

Progrès dans la matière - motivation

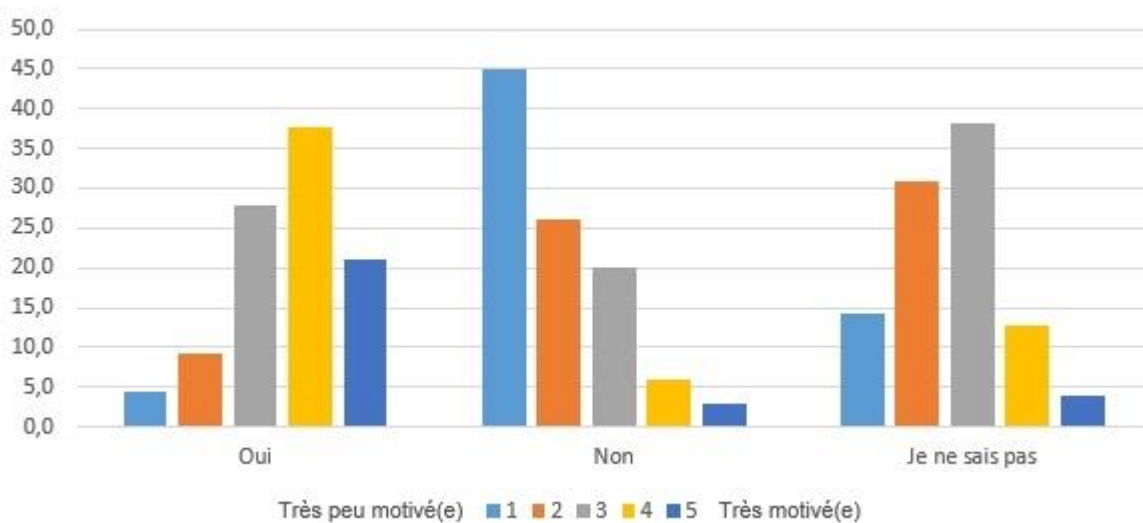
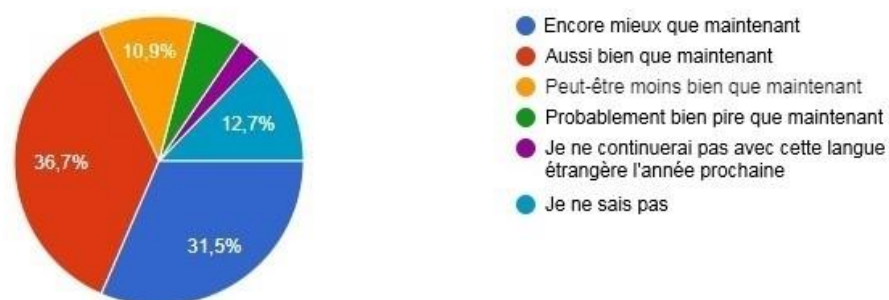


Figure 66

La majorité (68,2%) des apprenants espère qu'ils feront mieux ou tout aussi bien dans la L2 l'année prochaine. 10,9% pensent qu'ils vont faire un moins bien et 5,5% pensent qu'ils vont faire bien pire. Il y a aussi 2,7% qui ne vont pas continuer à apprendre la L2.

Comment pensez-vous que vous allez maîtriser la langue étrangère l'année prochaine?



Attentes pour l'année prochaine Figure 67

En comparant les apprenants qui estiment qu'ils progressent et ceux qui estiment qu'ils vont faire mieux l'année prochaine (figure 68), constatons qu'il existe une corrélation entre ces deux réponses.

Expérience de progrès - attentes pour l'année prochaine

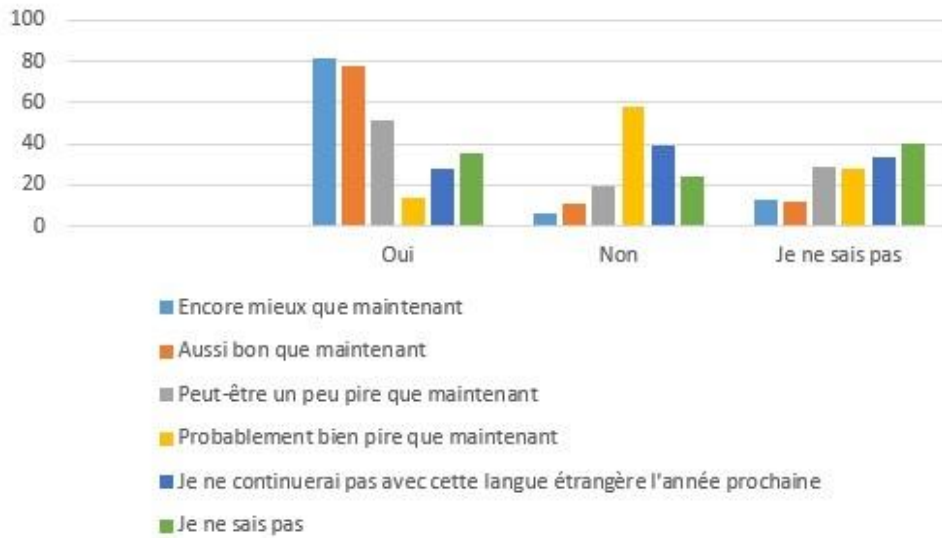


Figure 68

4.4. Les questions touchant sur l'utilisation des TIC

43,8% utilisent les TIC tous les cours ou assez souvent (figure 69). 28,8% les utilisent occasionnellement. Il convient de noter que 16,2% déclarent qu'ils ne les utilisent que rarement et que 11,2% déclarent qu'ils ne les utilisent jamais. Par rapport aux consignes du programme d'étude, ceci est un peu surprenant.

Utilisez-vous beaucoup les TIC dans les cours de langue étrangère ?

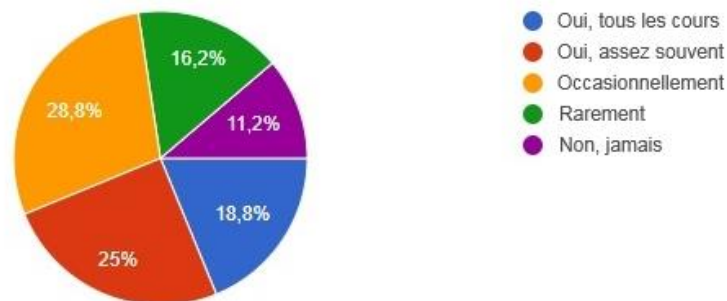


Figure 69 Utilisation des TIC

27,9% des interrogés pensent que toute utilisation des TIC est plus motivante. 33,3% pensent que c'est parfois plus motivant, mais pas toujours, et enfin 25,8% disent que cela n'a pas d'importance.

Pensez-vous qu'il est plus motivant d'utiliser les TIC que de travailler d'une autre manière ?



Utilisation des TIC et motivation Figure 70

En comparant les réponses, nous remarquons que ce n'est pas le cas que tous ceux qui utilisent souvent les TIC sont automatiquement les mêmes qui trouvent motivante toute utilisation des TIC. Pourtant, la majorité de ceux qui l'utilisent le trouve motivant.

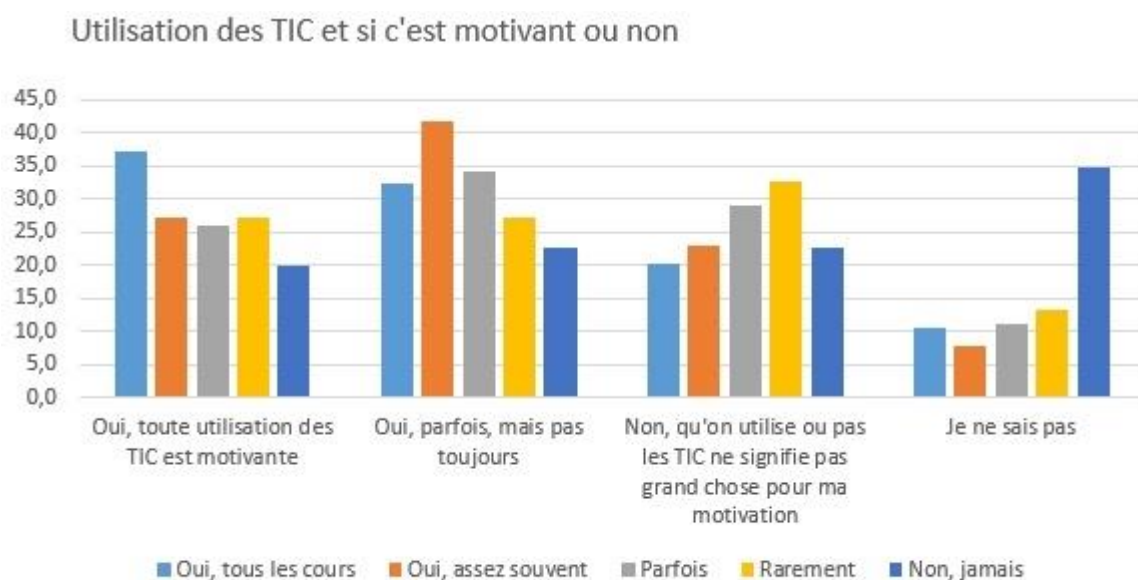


Figure 71

Ceux qui ont répondu que c'est plus motivant d'utiliser les TIC, donnent comme raison que c'est plus amusant, plus facile et plus rapide. Ils trouvent bien qu'ils puissent chercher plus

facilement des mots qu'ils ne comprennent pas. C'est également plus amusant de pratiquer le vocabulaire avec les applications. Il y en a aussi qui disent que l'utilisation des TIC donne plus de variation au cours, que taper sur un ordinateur est plus rapide que d'écrire à la main, qu'ils obtiennent immédiatement la réponse aux tâches et que les petites erreurs sont automatiquement corrigées. Il y a aussi un apprenant qui répond qu'il le trouve plus amusant parce qu'il le maîtrise bien. Le fait que l'on ait plus de choix, un accès plus facile aux différentes aides est également mentionné. Pourtant, il y a certains qui mentionnent qu'en utilisant les TIC ils jouent à des jeux au lieu de travailler.

51,5% des apprenants ont des enseignants qui publient leur enseignement en ligne et le mettent à disposition afin que les apprenants puissent le revoir (figure 72). La question ne précise pas comment l'enseignement en ligne est présenté, que ce soit sous forme d'enseignement inverse, des photos du tableau noir ou uniquement des documents écrits. Nous aurions peut-être dû en demander plus de détails. 25,5% des apprenants n'ont pas d'enseignants qui le font. 23% disent ne pas savoir. Il est naturel de supposer qu'ils l'auraient su si leur enseignant l'avait fait, mais il peut bien sûr également s'agir d'apprenants qui ne font pas tellement attention.

Votre professeur publie-t-il l'enseignement des règles et autres en ligne afin que vous puissiez les observer encore et encore?

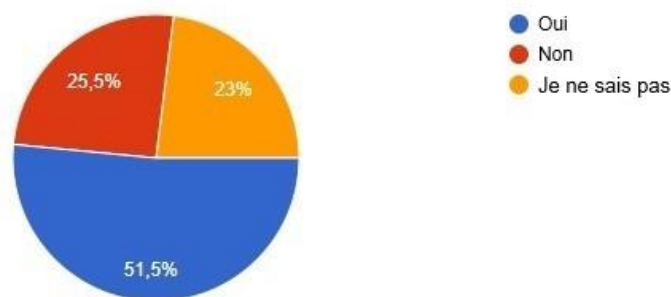


Figure 72 Enseignement en ligne

La figure de la question suivante nous montre que la plupart des apprenants pensent que c'est plus facile d'apprendre la langue si l'enseignement est également en ligne ou que c'est une possibilité. Seulement 10,9% disent non et 11,1 ne savent pas.

Pensez-vous qu'il est plus facile d'apprendre la langue étrangère si votre professeur publie l'enseignement en ligne? (en plus des cours d'enseignement)

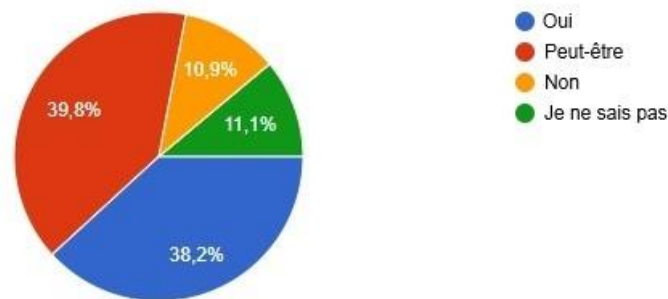


Figure 73

En comparant ce que les apprenants répondent aux deux questions sur l'enseignement en ligne, nous voyons que 85% de ceux qui ont accès à un enseignement en ligne trouve que la matière est plus facile à apprendre ou peut l'être.



Figure 74

76,7% déclarent disposer de tests digitaux, mais à des fréquences différentes. Certains en ont souvent, tandis que d'autres moins souvent. Un peu plus que la moitié en n'ont jamais ont rarement.

Faites-vous des tests et des devoirs à l'aide de TIC ?

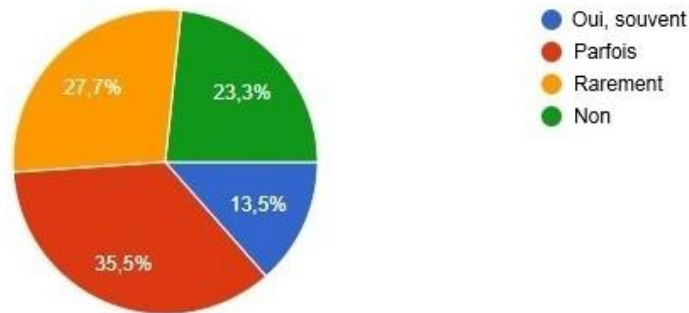


Figure 75

Il n'y a que 17,9% qui pensent qu'il est plus difficile de se comparer aux autres lorsque les tâches et les tests sont effectués digitalement (figure 76). 31,5% pensent que cela pourrait être plus difficile. 27,9% pensent que cela n'a rien à dire, tandis que 22,7% ne savent pas.

Pensez-vous qu'il est plus difficile de se comparer avec les autres si les tâches et les tests sont effectués sur les TIC?



Figure 76

19,7% pensent qu'il aurait été plus facile de demander de l'aide s'ils avaient pu envoyer un message à l'enseignant pendant les cours. 31,2% répondent que c'est une possibilité, 35,6% répondent non et 13,5% ne savent pas (figure 77).

Pensez-vous qu'il est plus facile de demander de l'aide si vous pouvez envoyer un message à l'enseignant en classe, afin que seul l'enseignant le voie?

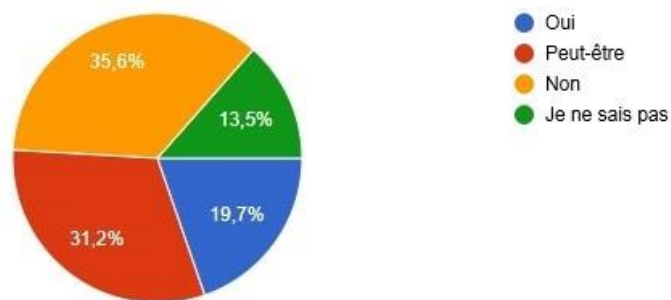
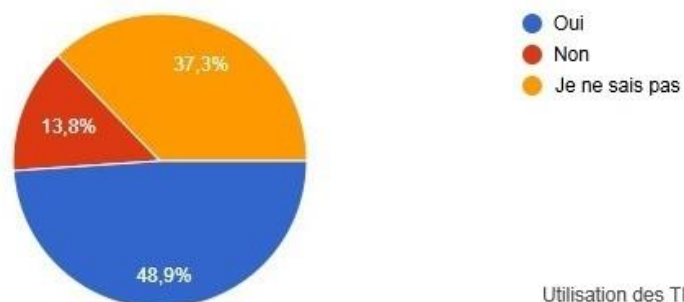


Figure 77

48,9% pensent que les enseignants peuvent utiliser les TIC pour motiver les apprenants à apprendre davantage (figure 78). 13,8% ne le croient pas et 37,3% ne savent pas.

Pensez-vous que les enseignants peuvent utiliser les TIC pour motiver les élèves à apprendre davantage?



Utilisation des TIC pour motiver Figure 78

5. DISCUSSION

Dans cette partie nous allons discuter les résultats de l'analyse sur la base de nos questions de recherche ; « **Sur quelle base les apprenants Norvégiens font-ils leur choix de langue étrangère et comment cela affecte-t-il la motivation ?** »,

« Comment les apprenants de langues étrangères se rapportent-ils aux différentes activités qui leur sont proposées en cours de langues étrangères, et comment cela affecte-t-il la motivation ? »,

« Quelle est la qualité des relations entre les apprenants et leurs enseignants ainsi que leurs pairs, et comment cela affecte-t-il la motivation ? ». La question **« Est-ce que l'utilisation des TIC peut contribuer à ce que les apprenants restent plus motivés tout au long des trois années du collège ? »** sera discutée sous chacun des autres là où nous le trouvons naturel de le faire. Nous allons discuter les questions en appliquant les perspectives théoriques présentées ci-dessus.

5.1. Sélection de la langue étrangère

Il est évident que les apprenants basent leur sélection de L2 sur les informations qu'ils ont reçu avant de faire leur choix, ainsi que les opinions des parents et des frères et sœurs. La formation continue a également joué un rôle pour certains. Notre étude nous montre que les apprenants qui ont une motivation intrinsèque d'apprendre la langue (ils s'intéressent à la langue et ont un intérêt pour l'apprendre), sont plus motivés que ceux qui ont juste choisi quelque chose. Les apprenants disant qu'ils n'ont qu'un choix de langue étrangère à leur collège et qui n'ont donc pas de choix réel, sont également moins motivés. Certains ont reçu une langue qu'ils n'avaient pas choisie et leur motivation en souffre. Nos résultats sont conformes à la théorie de Deci et Ryan (2009) sur ce que la motivation intrinsèque est plus durable.

Quant à la quantité d'informations reçue avant de choisir, nous pouvons constater que les apprenants de notre étude n'ont pas eu assez d'informations pour prendre et justifier leur choix. Il est important qu'ils sachent ce que leur choix implique. Ceux qui ont obtenu le plus d'informations sont les plus satisfaits de leur choix. Ceci correspond avec d'autres études en Norvège, comme celle de Lindemann (2007) et Carrai (2014). Notre étude montre que la majorité de ceux qui ne pensent avoir reçu trop peu d'informations déclarent qu'ils auraient choisi différemment.

Avant de commencer, plusieurs des apprenants comparent apprendre la langue étrangère à apprendre l'anglais, et ils sont pour la plupart optimistes par rapport à leur capacités personnelles. L'anglais est évidemment aussi une langue étrangère en Norvège, mais à laquelle la plupart des apprenants ont des expériences de maîtrises précédentes depuis des années en commençant au collège. Même si l'on peut se servir de l'anglais dans l'apprentissage d'une langue étrangère, les prémisses sont complètement différentes et donc à notre avis pas comparables. Beaucoup d'apprenants ont certes des images d'eux-mêmes en parlant couramment l'anglais. Ces images sont renforcées et soutenues par la pression et l'influence anglophone de jeunes dans les médias. La plupart d'apprenants norvégiens (surtout au collège) n'ont probablement pas la même image d'eux-mêmes en français, allemand et espagnol.

A notre avis il est naturel de se demander si le statut des L2 dans le contexte scolaire norvégien joue également un rôle dans les choix linguistiques des apprenants. Bien qu'il n'y ait pas de question directe à ce sujet, l'enquête montre qu'un certain nombre d'apprenants ne pensent pas que la matière soit considérée comme importante. On peut supposer que si les matières avaient eu le même statut que les autres matières, les apprenants auraient pu penser le choix d'une manière différente. Si la matière était considérée comme utile, il aurait peut-être été plus facile de se faire une image d'eux-mêmes. Comme souligné par Viau (2011), la perception d'utilité est très importante pour garder la motivation.

Constatons dans notre étude que la compétence que ressentent les apprenants par rapport à la langue étrangère a fait une chute remarquable après avoir commencé de l'apprendre. Ceci peut indiquer qu'un grand nombre d'apprenants n'expérimentent pas assez de situations de maîtrise dans les cours de langue étrangère. Plusieurs apprenants déclarent également que la matière est plus difficile qu'ils ne le pensaient.

Quant à la motivation la chute/baisse est encore plus perceptible. Ce qui est très intéressant, c'est que la baisse commence déjà dans la 8e classe, et après seulement 4,5 mois de cours, quand l'enquête a eu lieu.

Cela montre à quel point il est important que les apprenants vivent des expériences de maîtrise déjà dès le début du processus d'apprentissage, pour qu'ils aient une perception de compétence. A notre avis, cela sera encore plus important dans l'enseignement de langues étrangères, où tout est nouveau et les apprenants apprennent presque constamment des nouvelles compétences. Ils n'ont pas de vrais indices, sauf les cours d'anglais. Conformément à la théorie de l'auto-efficacité (Bandura, 1997), si les apprenants manquent des expériences de maîtrise dès le début des cours de langues, ils peuvent rapidement avoir des faibles attentes pour maîtriser cette matière, puis perdre leur motivation avant de même avoir commencé de l'apprendre.

Par rapport à la sélection de L2 les TIC peuvent surtout jouer un rôle dans la diffusion de l'information. Les TIC peuvent contribuer à la fois à la quantité d'informations que les apprenants rencontrent ainsi qu'à la variété dans la production d'informations. Les TIC peuvent également aider à augmenter la pertinence de la L2.

5.2. Les activités proposées en classe

Notre étude montre que les activités proposées en cours de langues étrangères aux collèges en Norvège, même s'il y en a des exceptions, sont toujours très traditionnelles. Il y a très peu d'enseignants qui utilisent les TIC afin de créer des situations de communication authentiques, même si le programme d'étude insiste là-dessus, et que les établissements deviennent de plus en plus digitalisés. La capacité à créer une communication authentique a été souligné par Viau (1998) et Lamb (2017) comme un des plus grands avantages des TIC dans l'enseignement de L2. Etant donné que nos résultats montrent une si faible utilisation de ces outils, il est raisonnable que les enseignants de L2 devraient mieux utiliser cette opportunité, car c'est vraiment un domaine où les TIC peuvent aider à maintenir la motivation des apprenants.

Notre étude montre que les apprenants trouvent plus motivant les activités où les apprenants eux-mêmes sont les principaux acteurs. Comme souligné par Deci et Ryan (1985) et Viau (2011) ces activités leur donnent une plus grande perception de contrôle sur le processus d'apprentissage. Pourtant, il faut noter que plusieurs des apprenants trouvent aussi très

motivantes les activités dites « traditionnelles ». En d'autres termes, nous ne devons peut-être pas toujours « inventer la poudre », et tout ce qui est traditionnel, n'est pas forcément mauvais.

En face des tâches proposées par leurs enseignants, il y a beaucoup d'apprenants qui n'ont pas trop ou pas du tout envie de les résoudre. Constatons qu'il y en a aussi qui ne se sentent pas capable de les résoudre, et qu'il y a une corrélation entre les deux. Ces apprenants ne sont pas non plus très motivés. Conformément à la théorie de Rolland Viau (2011), le fait d'avoir une faible perception de compétence n'est pas bien pour la motivation. Encore une fois nous voyons l'importance de faciliter aux apprenants des expériences de maîtrise envers les tâches qu'ils vont résoudre. Comme l'apprentissage d'une langue étrangère est si complexe, si les apprenants ne se sentent pas capables de résoudre les activités, ils vont se sentir perdus, et perdre la motivation. Il est crucial que les enseignants adaptent les tâches à ces apprenants pour qu'ils aient tous des tâches qu'ils sont capables de maîtriser. Nous avons, en tant qu'enseignants, un problème si le plus important pour nos apprenants devient simplement de maîtriser les tâches pour plaire à l'enseignant ou aux parents, et non pas pour apprendre. Notre étude montre que ceux qui n'essayent pas de résoudre les tâches en cours, sont les moins motivés, et que les apprenants qui essayent seulement de copier la personne à côté sont nombreux.

Selon notre étude, les apprenants qui attendent seulement que le temps passe ou qui copient les autres apprenants, sont aussi ceux qui ne comprennent jamais ou rarement le but des tâches proposés. Ces résultats s'accordent bien avec la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985) qui attache une grande importance à la perception de valeur par rapport à la motivation. Cela confirme la nécessité qu'ont les apprenants de comprendre à quoi cela sert de faire les différentes tâches proposées par leurs enseignants.

Même s'il y a des apprenants qui déclarent que les activités sont organisées à leur propre niveau, il y a très peu d'enseignants qui ont l'air de le faire en regardant d'autres questions. La formation personnalisée semble se produire très peu. A notre avis, quand autant que 47,7% disent qu'ils n'ont jamais ou rarement le choix entre des différents types de tâches, et que 33,4% ne trouvent jamais ou rarement que leur enseignant adapte le contenu, les méthodes de

travail ainsi que le degré de difficulté à leur niveau, nous ne pouvons pas dire qu'une formation personnalisée a lieu ou est réussie. Une activité où tous les apprenants accomplissent les mêmes tâches, de la même façon au même moment risque de devenir peu motivante. En tant qu'enseignants de L2, nous pouvons offrir à nos apprenants plus de choix, car c'est une façon d'adapter la formation qui semble être pratiquée dans une faible mesure selon notre étude. Ici les TIC peuvent être très utiles. Comme souligné par Lamb (2017) l'un des principaux avantages d'utilisation des TIC en cours de L2 est notamment qu'elle donne une plus grande possibilité d'individualisation et différenciation. En fournissant aux apprenants des défis réalistes, les apprenants pourront sentir que leur effort affecte leurs résultats, et cela peut augmenter leur motivation.

Cela dit, la formation personnalisée à chaque apprenant n'est pas toujours aussi facile dans la pratique. Souvent les classes à enseigner sont très grandes. Le développement scolaire en Norvège, avec de plus en plus de tests et des compétences spécifiques à atteindre, tendent à augmenter le contrôle sur l'enseignement. Dans le même temps, les programmes sont devenus plus larges et moins contrôlant en ce qui concerne les méthodes de travail. Autrement dit, l'enseignant a un plus grand choix quant à la façon dont il travaille avec le matériel et donc aussi plus de possibilités à proposer aux apprenants des choix. Le renouvellement de Kunnskapsløftet, avec moins de compétences spécifiques à atteindre peut-être encore le faciliter et alors avoir un effet positif sur la motivation des apprenants.

Notre étude montre que les apprenants ont envie de comprendre ce qu'ils font dans les cours de langues étrangères. Ils ont aussi envie de savoir l'utilité de ce qu'ils apprennent. A notre avis il est évident que les enseignants doivent avoir un but pédagogique derrière tout ce qu'ils proposent aux apprenants. Et si tel est le cas, il ne devrait pas être si difficile d'expliquer l'objectif aux apprenants non plus. Pourtant, comme notre étude précédente (Salte, 2017) sur l'utilisation des TIC nous a montré, il n'est pas toujours le cas que les enseignants ont un tel but derrière leurs cours, surtout pas en ce qui concerne l'utilisation des TIC.

Le fait de se fixer des objectifs spécifiques à atteindre à court terme, a été souligné dans la théorie comme important par rapport à la motivation, surtout quant à l'auto-efficacité (Bandura, 1997) et à la théorie de soi idéal L2 (Dörnyei, 2005). Dans notre étude il y en a qui

le font souvent et d'autres qui le font de temps en temps. Pourtant il y en a autant que 48% qui ne le font jamais ou rarement. La majorité des apprenants, à la fois ceux qui se fixent des objectifs et ceux qui ne le font pas, sont d'accord que le fait de se fixer des objectifs rend la matière plus motivante. Les enseignants de L2 aux collèges norvégiens devraient davantage aider les apprenants de se fixer des tels objectifs. Ceux-ci leur permettront d'atteindre leurs objectifs et de découvrir qu'ils progressent. A notre avis, les apprenants devraient également être évalués dans une plus large mesure en fonction de leurs propres objectifs et réalisations personnelles. Le fait de donner des tâches adaptées à chaque apprenant devient ici très important, et l'utilisation des TIC peut faciliter cette différenciation.

Comme nous avons déjà vu, la perception de valeur est importante pour la motivation. La majorité des apprenants dans notre étude estiment que ce qu'ils apprennent peut leur servir plus tard dans la vie. Les enseignants semblent alors bien montrer aux apprenants la valeur de la matière dans son ensemble. Il est important de continuer à le faire.

5.3. La classe et l'enseignant

Selon notre étude il y a des apprenants qui ne sentent pas avoir des bonnes relations avec leur enseignant. Il y en a aussi qui ne croient pas que l'enseignant souhaite qu'ils maîtrisent la matière. Comme les relations entre l'enseignant et les apprenants ont un impact sur la motivation, les enseignants doivent toujours s'efforcer pour obtenir une relation de soutien à tous les apprenants. Ceci est une tâche que les TIC ne peuvent jamais remplacer.

Comme nous l'avons vu, la théorie (Deci & Ryan, 1985) montre que même si les enseignants de L2 ne rencontrent les apprenants que quelques heures par semaine, il est important qu'ils travaillent pour développer un environnement de classe bon et inclusif. Il est également important de rencontrer les apprenants avec du respect et de la gentillesse et de voir tout le monde et d'avoir des attentes claires quant à ce qu'il faut faire, tout en montrant que l'on a confiance en ce que les apprenants sont capables de faire.

Notre étude montre que les apprenants qui reçoivent de l'aide de la part de leur enseignant sont plus motivés pour la matière. Pourtant, elle montre également que dans chaque groupe de 20 apprenants, il y a un peu plus d'un apprenant qui veut de l'aide, mais qui ne l'obtient pas.

Les enseignants peuvent donc travailler davantage pour qu'ils arrivent à tous aider. Si les apprenants sentent que l'enseignant ne les aide pas, ils peuvent commencer à croire que l'enseignant pense que c'est inutile de les aider car ils ne vont pas maîtriser la tâche de toute façon. Il est important que les apprenants sachent ce que les enseignants attendent d'eux. S'il faut qu'ils cherchent à comprendre ce qu'ils doivent faire, certains d'entre eux peuvent perdre beaucoup du temps. Ils peuvent aussi éprouver une anxiété et un doute quant à leur capacité à accomplir la tâche proposée. Il est important que l'enseignant vérifie toujours que tout le monde a compris ses consignes, et qu'il aide davantage ceux qui ne les comprennent pas. En même temps, si les erreurs que font les apprenants ne sont pas corrigées, les apprenants ne peuvent pas s'améliorer, et donc ils ne vont pas souvent faire l'expérience de maîtrise. Comme a souligné la théorie de Skaalvik & Skaalvik le soutien émotionnel et le soutien instrumental sont tous deux importants. Le fait d'utiliser les TIC peut être utile dans ce domaine car avec les TIC, les apprenants peuvent demander de l'aide de l'enseignant sans lever la main. Il y a plusieurs logiciels qui permettent aux apprenants d'envoyer des messages directs à l'enseignant. Avec ces logiciels, l'enseignant peut facilement voir quels apprenants qui travaillent et lesquels qui ne le font pas, et qui peuvent donc avoir besoin d'aide. Dans notre étude autant que 50,9% pensent que le fait d'envoyer des messages directs avec les TIC peut faciliter la demande d'aide. Une possibilité pour faciliter l'utilisation d'une telle fonction serait que toutes les écoles et municipalités l'autorisent, chose qui n'est pas le cas aujourd'hui.

Par rapport au rythme avec lequel l'enseignant parcourt le matériel, il y a des apprenants qui le trouvent approprié, trop rapide et même trop lent. Conformément à la théorie de l'auto-efficacité (Bandura, 1997), encore une fois l'importance de la formation personnalisée et le fait d'offrir des choix aux apprenants est souligné. Donner plus de choix peut avoir un impact positif sur la motivation car cela soutient l'autonomie (Deci & Ryan, 1985) des apprenants.

Notre étude montre dans quelle mesure les apprenants se sentent confiants en classe, à la fois par rapport aux autres apprenants et par rapport à l'enseignant, est très important pour la motivation. Les apprenants comparent les uns aux autres, et ils disent avoir peur que tous les autres aient tout compris. Ils ne veulent pas non plus montrer ce qu'ils ne comprennent pas.

Comme souligné par Skaalvik & Skaalvik (2015), la comparaison sociale n'est pas bonne pour l'évaluation personnelle académique, et donc pas non plus pour la motivation. Pourtant environ ¼ des apprenants dans notre étude pensent que leurs enseignants les comparent constamment ou parfois aux autres apprenants de la classe. Néanmoins, nous ne pouvons pas dire que toute compétition est quelque chose de mauvais. Un climat de compétition peut inciter les apprenants de plus travailler. Les apprenants de notre étude mentionnent notamment les jeux et les compétitions comme très motivants. Cependant la compétition pourrait avoir un impact négatif sur la motivation, surtout si l'enseignant compare les apprenants entre eux. Les enseignants devraient aider à réduire la comparaison entre les apprenants, et du moins pas eux-mêmes comparer les apprenants. Si les apprenants travaillent avec des tâches qu'ils maîtrisent et qui les engagent, ils seront moins préoccupés de ce que font les autres. Les TIC peuvent contribuer à cela.

En tant qu'enseignante, nous savons que les apprenants ont besoin de commentaires sur leur travail scolaire. Il est évident aussi que les apprenants interprètent la rétroaction et en ligne avec la théorie de l'auto-efficacité ils peuvent ainsi l'utiliser comme critère de leur propre capacité. Si les apprenants comparent les évaluations que l'enseignant leur donne avec l'évaluation des autres apprenants, la comparaison sociale est un fait. Dans notre étude, les apprenants qui ne se comparent pas avec les autres apprenants et qui a un enseignant qui ne les compare pas, sont les plus motivés. En se comparant, des efforts accrus peuvent ne pas donner lieu à un sentiment de maîtrise. Pour éviter cela, il faut essayer de rendre les évaluations aussi privées que possible. Des tests et des évaluations à l'aide des TIC peuvent être utilisés à cette fin.

Qu'il y a tant d'apprenants qui trouvent effrayant le fait de parler la langue cible devant les autres apprenants montre que la comparaison sociale n'affecte pas seulement la motivation, mais aussi la participation orale dans la classe. Nous avons déjà constaté que l'apprentissage d'une L2 est plus complexe que l'apprentissage des autres matières. Autant que 47,2% le trouvent pire de participer en cours de L2 que dans d'autres matières, où ils peuvent répondre dans leur langue maternelle. En langue étrangère ils doivent lire et répondre aux questions dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas complètement. Cela nous montre que dans les cours de L2 il est encore plus important de créer un environnement de classe sûr où faire des erreurs

est autorisé. Les apprenants pensent que cela aurait été plus facile si la participation orale en cours de langue était volontaire. A notre avis il peut être difficile de réaliser cela dans la pratique, mais en même temps, un enseignant devrait essayer de faire en sorte qu'il soit sûr de parler en classe.

Il y a un grand nombre des interrogés qui n'ont jamais ou rarement des présentations orales en classe. Nous trouvons ce résultat un peu surprenant étant donné que l'un des objectifs de compétence en L2 dans Kunnskapsløftet est de présenter oralement de divers sujets. Pourtant, il se peut que les enseignants résolvent cela de manières différentes. Ils pensent peut-être qu'il faudra attendre/retarder les présentations avant que les apprenants sentent qu'ils maîtrisent la langue un peu plus. Donner des choix par rapport à la façon de présenter peut également aider à réduire le stress que les apprenants peuvent ressentir ici. Dans ce cas les TIC peuvent être très utiles. Il y a une majorité d'apprenants qui dit que le fait d'avoir les présentations filmées est moins intimidant que des présentations en classe.

Comme a été souligné entre autres par la théorie de l'autodétermination, le fait de se sentir « en sécurité » en classe est crucial pour la motivation. Il est donc important que l'enseignant travaille pour créer un environnement de classe sûr. Parmi ceux qui déclarent ne pas se sentir dans une classe sûre, la plupart pensent que les autres apprenants sont beaucoup plus forts qu'eux. Cela montre encore une fois l'importance pour les apprenants de se sentir capable, et qu'ils se comparent souvent les uns aux autres.

La dernière question du questionnaire sur les attentes pour l'année prochaine, nous montre que le fait d'apprendre et de comprendre donne de sentiments de compétence, qui encore donne de la foi pour la réussite à l'avenir. Il est alors crucial que les apprenants font l'expérience de vraiment apprendre quelque chose en cours de L2. Cela peut également faciliter la visualisation d'un futur soi lié à la L2.

6. CONCLUSIONS

6.1. Résumé des résultats

Cette étude indique, comme l'a fait des études précédents, que la motivation chez les apprenants d'une L2 dans les collèges norvégiens est en baisse de la 8e à la 10e classe. Elle nous montre aussi que les enseignants jouent un rôle central dans l'activation et le maintien de la motivation des apprenants, car ce sont eux qui planifient le processus d'apprentissage de la langue, ainsi que la facilitation d'une salle de classe sûre, où chacun fait l'expérience de la maîtrise et où chacun se sent vu et entendu.

Nous constatons qu'aux collèges norvégiens il y a des aspects de la motivation qui sont remplis à une certaine mesure, mais il y a plusieurs domaines dans lesquels un effort plus attentif pourrait être fait. Ce que nous remarquons le plus, c'est que les apprenants de L2 dans les collèges en Norvège devraient recevoir plus d'information avant de faire leur choix de langue. Plusieurs d'entre eux sont peu motivés déjà avant commencer. De nombreux apprenants ne reçoivent pas une formation personnalisée avec des activités qui les donnent des défis optimaux afin qu'ils expérimentent la maîtrise, et plusieurs apprenants déclarent que leur enseignants ne leur donnent pas le choix entre des tâches différentes. Leur motivation en souffre. La plupart des apprenants en L2 déclarent qu'ils reçoivent de l'aide de la part de leurs enseignants quand ils en ont besoin.

Finalement notre étude nous montre que les TIC peuvent aider dans la motivation dans plusieurs des défis mentionnés ci-dessus, bien qu'il ne faut pas croire que les TIC soient comme un sort magique qui résout tous les problèmes.

6.2. Critique de la méthode et des résultats

Nous pensons que l'enquête aurait pu inclure moins de questions. Nous avons eu envie de beaucoup savoir, mais certains apprenants ont peut-être trouvé notre questionnaire un peu trop long à remplir et n'ont pas réellement réfléchi sur les dernières questions. Les questions auraient également pu être plus claires et plus précises. Il y en a eu quelques questions que les

apprenants ont mal comprises, et pour cela nous n'avons pas pu tirer des réponses aussi claires de ces questions que nous espérons.

Comme nous avons envoyé le questionnaire par e-mail aux enseignants, certains enseignants n'ont peut-être pas transmis le lien aux apprenants. Certains apprenants ont également pu choisir de ne pas participer, même s'ils ont reçu le lien. Si la raison est la même pour laquelle cela est fait par plusieurs enseignants et éventuellement des apprenants, la dispense de réponses de l'enquête peut être systématiquement biaisé. Les recherches montrent que ce n'est souvent pas accidentel (Steeh, 1981 cité par Jacobsen, 2010 : 297). Nous pouvons risquer que ceux qui sont surreprésentés dans notre enquête sont ceux qui sont relativement ingénieux et ceux qui ont un intérêt particulier du sujet traité.

6.3. Ce qui aurait pu être fait différemment

Nous aurions peut-être pu nous concentrer davantage sur les recherches antérieures en termes de motivation et de L2 et non pas tant sur la recherche de motivation générale avant de faire le questionnaire. En même temps, une fondation et une compréhension de base sur le sujet est importante. Nous aurions également pu envoyer les questionnaires plus tôt dans le processus (année scolaire). Cela aurait probablement donné encore plus de réponses, et peut-être une distribution plus uniforme à la fois au niveau national et par classe.

6.4. Implications pédagogiques

Comme nous avons déjà vu des différentes théories motivationnelles, il y a plusieurs astuces à faire pour maintenir ou augmenter la motivation des apprenants. Sur la base de notre enquête, nous allons maintenant voir s'il y a certains aspects que nous devrions améliorer dans les cours de L2 dans le contexte scolaire des collèges norvégiens et si et où les TIC pourraient être utiles.

Quant à l'information que reçoivent les apprenants avant de faire leur choix de langue, nous devrions les faire plus accessibles. Quelques collèges norvégiens organisent des rencontres

avec les enseignants de langues et les apprenants avant de commencer au collège, au lieu qu'avoir seulement le conseiller présent. A notre avis cela peut aider les apprenants à baser leur choix sur autre chose que des expériences ou sentiments seulement personnelles ou familiales et ainsi faire un choix plus fondé. Les TIC peuvent également être utiles pour rendre l'information plus disponible.

Il est évident que la motivation est cruciale pour tout apprentissage de L2. Notre étude nous montre qu'il existe plusieurs raisons pourquoi cette motivation baisse autant de la 8^e à la 10^e classe au collège. Le fait de ne faire l'expérience de maîtrise dans cette nouvelle langue est une des raisons les plus importantes étroitement liée au fait de ne pas avoir des tâches et activités adaptées à son propre niveau.

L'école norvégienne en tant que système peut sembler plus soucieuse des résultats et des objectifs de compétence. A notre avis ce n'est pas bon pour la motivation des apprenants que tout le monde travaille envers les mêmes objectifs et qu'ils soient évalués sur les mêmes critères comme fonctionne l'école norvégienne pour l'instant. Par conséquent, ce que fait chaque enseignant en classe devient d'autant plus important. En tant qu'enseignants nous devrions essayer davantage d'utiliser les possibilités offertes par le programme d'étude pour donner aux apprenants plus de choix. Le nouveau programme d'étude, avec moins d'objectifs de compétence pourra faciliter la tâche.

En tant qu'enseignants nous devrions aussi prendre le temps de justifier l'utilité des tâches proposées. Il faut essayer davantage de tenir compte des intérêts et thèmes appréciés par les apprenants pour leur proposer des tâches qui leur semblent utiles. Donner des questionnaires au début de l'année scolaire, ou faire écrire des logs aux apprenants pour en savoir plus peuvent aider. Les TIC peuvent être utiles dans plusieurs façons ici.

Si nous, en tant qu'enseignants donnons aux apprenants des tâches différentes et adaptées, il sera plus facile de souligner le progrès de l'individu. Tous les apprenants peuvent ainsi faire l'expérience de réussir. Conformément aux dernières recherches sur la motivation de L2, nous devrions également aider nos apprenants à se visualiser le soi idéal L2, car une telle visualisation peut être très utile pour rester motivé.

Si plusieurs de nos apprenants n'apprennent pas de la façon dont nous enseignons, il faudra enseigner dans la façon dont ils apprennent. Comme la motivation est si cruciale pour apprendre, les enseignants de cours de L2 devraient dans une plus grande mesure s'en préoccuper. Il faut montrer aux apprenants de L2 que d'apprendre une langue étrangère implique d'autres choses que de seulement faire des exercices dans le manuel, même si cela peut-être nécessaire aussi.

Le fait que le gouvernement norvégien a comme but de complètement digitaliser les établissements scolaires, est très opportun et peut, à bien des égards, aider à maintenir la motivation des apprenants. Pourtant il ne faut pas oublier que le fait de transformer les collèges à des salles de cours numériques sans une augmentation de compétence numérique chez les enseignants et sans un but pédagogique derrière l'usage des TIC, on n'aura pas automatiquement des apprenants plus motivées. L'utilisation des TIC en cours peut renforcer la participation et la motivation des apprenants, mais la gestion de l'école doit alors faciliter des compétences suffisantes pour une bonne mise en œuvre.

L'enseignant a clairement une responsabilité. Il peut et il devrait fournir un enseignement qui contribue à ce que les apprenants vivent à la fois la maîtrise ainsi qu'un bon environnement de classe. Pourtant l'enseignant ne peut pas tout faire. L'apprentissage a lieu à l'intérieur de l'apprenant, et l'enseignant ne peut pas être motivé à la place de l'apprenant.

Lorsque nous savons à quel point la motivation est importante pour l'apprentissage de nos apprenants, la formation d'enseignants devrait, dans une plus large mesure inclure la motivation.

7. BIBLIOGRAPHIE

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Blanchet, P. & Chardenet, P. (2014). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Approches contextualisées. Agence universitaire de la francophonie.

Carrai, D. (2014). *Fremmedspråk på ungdomstrinnet. En analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i elevenes fagvalg og tilfredshet med faget*. Thèse de doctorat. Universitetet i Oslo. Nr. 206. Répéré à https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/41477/Carrai_avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 272-284.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31.3, pages 117-135. Répéré à <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/motivation-in-second-and-foreign-language-learning/CF6301F6C401F2CB511529925B298004>

Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998). *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. Working papers in Applied Linguistics, 4, 43-69.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

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

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.

Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.

Hattie J. (2009) *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Henry, A. (2012). *L3 motivation* (Doktoravhandling). Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis. Répéré à <http://hdl.handle.net/2077/28132>

Higgins, E.T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.

Imsen, G. (2005). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. I. (2010). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kunnskapsløftet (2006). *Læreplan i fremmedspråk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Lamb, M. (2017). *State-of-the-art-article. The motivational dimension of language teaching*. Cambridge university press. Repéré à https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/9864206780CE9442AEDD6DFBEEFCDB41/S0261444817000088a.pdf/motivational_dimension_of_language_teaching.pdf

Larousse, É. (n.d.). Définitions : Motivation - Dictionnaire de français Larousse. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784?q=motivation#52643>

Lindemann, B. (2007). *Er norske ungdomsskoleelever motiverte til å lære 2. fremmedspråk?* Språk og språkundervisning 1/07, 22-27.

Manger, T. (2010). *Det ved vi om Motivasjon og mestring*. LP-serien. Fredrikshavn :Dafolo.

Markus, H.R. & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.

Mellingsæter, H. (2018). *Elevene har svart: Slik synker motivasjon, trivsel og støtte fra lærerne*. Aftenposten le 28.mars 2018. Repéré à <https://www.aftenposten.no/norge/i/yvbw8r/elevene-har-svart-slik-synker-motivasjon-trivsel-og-stoette-fra-laererne>

Oxford, R. L. & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12–28.

Panagiotis, P. Pinelopi, K. & Panagiotis, A. (2018). Technology as a Motivational Factor in Foreign Language Learning. *European Journal of Education*, vol.1,3. 43-52.

Salte, H. E. (2017). *Les TIC dans l'enseignement de langues étrangères, enquête réalisée dans des collèges norvégiens*. Mémoire, Göteborgs universitet.

Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Taylor, F. (2013). Listening to Romanian teenagers: Lessons in motivation and ELT methodology. In E. Ushioda (Ed.), *International perspectives in English language teaching: Motivation* (pp. 35-59). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137000873>

Utdanningsdirektoratet. *Fagfornyelsen av læreplanen*. Repéré à <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02>

Utdanningsdirektoratet. *Grunnskolen informasjonssystem*. (gsi/udir.no).

Viau, R. (1998). *12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre*. tecfa.unige.ch. 2016. Repéré à <http://www.pearltrees.com/u/12637873-scientifique-motivation>

Viau, R. (2000). La motivation : Condition essentielle de la réussite. Texte revu et actualisé par l'auteur, décembre 2000. Repéré à [http://xcrustyx.free.fr/cfp/Science%20de%20l'Education/5-P%E9dagogies%20et%20apprentissages%20\(2\)/17-%20La%20motivation-condition%20de%20la%20r%E9ussite.doc](http://xcrustyx.free.fr/cfp/Science%20de%20l'Education/5-P%E9dagogies%20et%20apprentissages%20(2)/17-%20La%20motivation-condition%20de%20la%20r%E9ussite.doc)

Viau, R. (2011). *La motivation à apprendre: mieux comprendre pour mieux agir*. Cycle de conférence questions d'éducatons. CRDP de Poitou-Charentes. Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=61Hf_pZ6ocw

Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11, 77-84.

8. DOCUMENTS ANNEXES

8.1. Document annexe 1: Le questionnaire pour les apprenants

Del 1) Valg, forventning og motivasjon

Hvor i Norge kommer du fra?

- Nord-Norge
- Sørlandet
- Østlandet
- Vestlandet
- Midt-Norge

Kjønn

- Gutt
- Jente

Hvilket trinn går du på?

- 8.
- 9.
- 10.

Hvilket 2. fremmedspråk har du?

- Tysk
- Fransk
- Spansk
- Annet

Hvorfor valgte du akkurat dette fremmedspråket? (flere valg mulig)

- Jeg tror det er et lurt valg med tanke på fremtidig jobb
- Mor og/eller far kan språket, og kan hjelpe meg
- Jeg liker språket og har lyst til å lære meg det
- Jeg trenger det for å komme inn på den videregående skolen jeg vil gå på
- Jeg måtte bare velge noe
- Jeg trodde dette var det letteste språket å lære seg
- Jeg har eldre søsken som valgte dette språket
- Jeg ville komme sammen med vennene mine
- Mor og/eller far mente det var det lureste valget for meg
- Vet ikke
- Annet

Hvor fornøyd er du med språkvalget ditt? (1 svært lite fornøyd - 5 svært fornøyd)

Synes du at du fikk nok informasjon om de ulike fremmedspråkene før du valgte?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Dersom du svarte "nei" på forrige spørsmål, hadde du valgt annerledes dersom du hadde fått mer informasjon?

- Ja, helt sikkert
- Kanskje
- Nei, hadde valgt det samme uansett
- Vet ikke

Hvor godt forventet du at du skulle klare å lære deg fremmedspråket da du valgte det? (1; ikke særlig godt - 5; svært godt)

Hvor godt mener du at du har klart å lære deg fremmedspråket til nå? (1; ikke særlig godt - 5; svært godt)

Hvor motivert var du for fremmedspråket da du skulle begynne å lære deg det? (1; svært lite motivert - 5; svært motivert)

Hvor motivert er du for å lære fremmedspråket nå? (1; svært lite motivert - 5; svært motivert)

Dersom motivasjonen din har endret seg (gått opp eller ned) fra da du startet og frem til nå, hva tror du er hovedgrunnen til dette?

Er du like motivert for å lære fremmedspråket som du er for å lære de andre fagene du har på skolen?

- Mer motivert for fremmedspråket
- Like mye/lite motivert for alle fag
- Mindre motivert for fremmedspråket
- Vet ikke

Hvis du er mer eller mindre motivert for fremmedspråket enn de andre fagene, hva tror du er hovedgrunnen til at det er sånn?

Del 2) Fremmedspråkstimene

Hva gjør dere vanligvis mest av i fremmedspråkstimene? (det er lov å velge flere svar)

- Leser og oversetter tekster i læreboka
- Leser og oversetter tekster fra aviser, ukeblader, fra Internett...
- Arbeider med oppgaver i læreboka
- Går gjennom grammatikk og regler
- Skriver av det læreren skriver på tavla
- Skriver gloser i gloseboka
- Øver på nye ord sammen to og to
- Lager setninger av nye ord
- Har rollespill og drama
- Har konkurranser og leker
- Arbeider med oppgaver på internett
- Lærer sanger på fremmedspråket
- Snakker på fremmedspråket
- Leser tegneserier på fremmedspråket
- Lytter til lydfiler på fremmedspråket (f.eks. fra radio/podcast)
- Har ulike lytteoppgaver
- Ser på små videoklipp hvor de snakker fremmedspråket
- Repeterer det læreren vår leser på fremmedspråket

- Får bilder som vi skal skrive tekster til eller beskrive på fremmedspråket
- Skriver egne tekster på fremmedspråket
- Lager blogg eller vlogg på fremmedspråket
- Har presentasjoner på fremmedspråket foran resten av klassen
- Lager filmer hvor en presenterer et tema på fremmedspråket
- Hører på at læreren forklarer noe om språket
- Filmer og intervjuer oss selv eller andre elever i klassen som snakker på fremmedspråket
- Skriver brev til, eller "snakker" med, elever i andre land, som har fremmedspråket som morsmål
- Annet

Hvilke av aktivitetene ovenfor synes du er mest motiverende, og hvorfor? (det er lov å velge alle slags aktiviteter, også dem dere vanligvis ikke gjør i timene)

Er fremmedspråkstimene ofte like (at dere gjør det samme hver gang) eller varierer de mye fra gang til gang?

- Vi gjør det samme hver gang
- Vi varierer av og til
- Vi gjør forskjellige ting fra gang til gang
- Vet ikke

Hva synes du er best, at timene er mest mulig like eller at de varierer fra gang til gang?

- Mest mulig like
- Mest mulig variasjon
- Ja takk, begge deler
- Vet ikke

Når du får en oppgave i fremmedspråkstimen, hva gjør du som regel med den?

- Jeg forsøker å løse den, og forventer at jeg skal få det til
- Jeg forsøker å løse den, selv om jeg ikke alltid får til de oppgavene vi får
- Jeg rekker som regel opp hånda, jeg vet at jeg trenger hjelp
- Jeg skriver av eleven ved siden av meg, jeg tror ikke jeg er i stand til å løse oppgaven alene
- Jeg vet at jeg ikke forstår de oppgavene vi får. Jeg venter bare på at tiden skal gå.
- Annet

Forstår du hvorfor du arbeider med de ulike oppgavene du får i fremmedspråkstimene?

- Ja, som regel
- Av og til
- Sjelden
- Nei, aldri
- Vet ikke

Synes du det er mer motiverende å arbeide med noe når du forstår målet med oppgavene?

- Ja, selvfølgelig
- Kanskje
- Nei, det har ingenting å si for motivasjonen
- Vet ikke

Hvis du fikk bestemme; Hvordan mener du fremmedspråkstimene burde være lagt opp for å motivere deg mest mulig til å lære og arbeide mer med fremmedspråket?

Hvilke av disse aktivitetene vil motivere deg for å lære fremmedspråket? (flere valg mulig)

- At vi får snakke mest mulig på fremmedspråket i timene
- At vi lærer enda mer om hvordan vi skal sette ord sammen til meningsfulle setninger
- At vi ofte får se film
- At undervisningen er variert (at vi ikke bare gjør det samme hver gang)
- At undervisningen er forutsigbar (at vi vet hva som skal skje og hva vi skal gjøre)
- At vi får ha leker og konkurranser
- At vi forstår hva vi skal bruke det vi lærer til
- At tekstene vi leser og oversetter er interessante (noe vi kan kjenne oss igjen i)
- At vi får høre musikk og lære sanger på fremmedspråket
- At vi ofte får bruke teknologi i timene (data/film/lydopptak)
- At vi får mulighet til å bruke nye ord vi lærer så raskt som mulig, sammen med andre eller alene
- At vi får arbeide i grupper når vi skal løse ulike oppgaver
- At vi får lese tekster fra virkeligheten (nyheter, ukeblader...)
- At oppgavene vi arbeider med er tilrettelagt det nivået vi er på
- At vi får valgmuligheter når vi skal arbeide med språket (f.eks. flere ulike typer oppgaver å velge mellom)
- At de oppgavene vi arbeider med er nyttige for å kunne lære å snakke på fremmedspråket
- Annet

Del 3) Fremmedspråksklassen

Har du et godt forhold til fremmedspråklæreren din?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Opplever du at læreren din ønsker at du skal lære og "få til" faget?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Opplever du at fremmedspråklæreren din er flink og "brenner" for faget sitt?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Tror du det har noen betydning for elevenes motivasjon, om læreren "brenner" for faget sitt eller ikke?

- Ja
- Kanskje
- Nei, det har ikke noen betydning
- Vet ikke

Får du hjelp av læreren din dersom det er noe du ikke får til?

- Ja, som regel
- Av og til
- Sjelden
- Nei, alle får de samme oppgavene uansett

- Vet ikke

Opplever du i fremmedspråkstimene at det er lov å gjøre feil?

- Ja, det gjør ingenting, det lærer vi bare mer av
- Ja, det er nok lov, men jeg synes likevel det er flaut
- Nei, det er ikke greit å gjøre feil i fremmedspråksklassen min. Da føler en seg veldig dum
- Nei, læreren blir ikke særlig fornøyd når vi gjør feil
- Læreren synes det går greit om vi gjør feil, men de andre elevene i klassen ler eller gjør narr
- Vet ikke

Dersom du gjør feil på oppgaver du arbeider med, retter da læreren feilene du gjør, og forklarer hva du skal gjøre for å få til oppgavene?

- Ja, som regel
- Ofte
- Sjelden
- Nei
- Vet ikke

Opplever du at fremmedspråklæreren din sammenligner elevene med hverandre?

- Ja, hele tiden
- Ja, noen ganger
- Sjelden
- Nei
- Vet ikke

Hender det at du sier du har forstått noe som læreren går gjennom, uten at du egentlig har forstått det?

- Ja, det hender ofte
- Ja, det har nok hendt en gang eller to
- Nei, det har aldri hendt
- Vet ikke

Dersom du svarte "ja" på forrige spørsmål, hva er hovedgrunnen til at du ikke sier ifra om at du ikke forstår?

- Læreren er skummel, så jeg tørr ikke si at jeg ikke forstår han/henne
- Alle de andre elevene i klassen forstår det helt sikkert
- Jeg vil ikke at de andre elevene skal se/vite at jeg ikke forstår
- Jeg er redd for at de andre elevene i klassen blir irriterte hvis læreren må ta ting om igjen
- Jeg bryr meg ikke så mye om jeg ikke forstår, så jeg gidder ikke si ifra
- Jeg kommer uansett ikke til å forstå det, så det er ikke vits å si ifra
- Annet

Hvordan synes du læreren din går gjennom lærestoffet? (mulig med flere svar)

- Alt for raskt, det er umulig å henge med
- Litt raskt, men det går greit å henge med
- Alt for mye informasjon på en gang, alt går i surr i hodet mitt
- Av og til litt mye ny info på en gang, men som regel går det greit
- Passelig mengde og passelig tempo
- Det går for sakte, og det blir kjedelig når vi ikke lærer noe nytt

- Vet ikke

Hender det at læreren din legger ut gjennomgang av regler og lignende på nettet, sånn at du kan se dem om igjen og om igjen?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Tror du det er lettere å lære seg fremmedspråket dersom læreren din legger ut undervisningen på nett? (i tillegg til undervisningen i timene)

- Ja
- Kanskje
- Nei
- Vet ikke

Hva tror du læreren din mener er det aller viktigste i fremmedspråket?

- At vi får gode resultater på prøver og fremføringer
- At vi lærer mest mulig
- At vi gjør så godt vi kan
- At vi blir bedre og bedre
- Vet ikke helt
- Annet

Har du venner i fremmedspråksklassen din?

- Ja, flere gode venner
- Ja, jeg har en eller to venner der
- Jeg kjenner de fleste, men vil ikke kalle dem venner
- Nei, jeg har ingen venner i fremmedspråksklassen

Synes du det er skummelt å snakke på fremmedspråket foran de andre elevene i klassen?

- Ja, veldig
- Litt, men det går greit
- Nei
- Vet ikke

Hvis du svarte "ja" på forrige spørsmål, er det verre å snakke høyt i fremmedspråkstimene, enn å snakke høyt i andre fag?

- Ja
- Nei, det er like ille å snakke høyt i alle fag
- Vet ikke

Har dere muntlige presentasjoner foran resten av klassen?

- Ja, ofte
- Ja, av og til
- Sjelden
- Nei, aldri

Hender det at dere leverer presentasjoner på film i stedet for å ha dem foran klassen?

- Ja
- Nei

Tenker du at å levere film til læreren er tryggere enn å ha en presentasjonen foran klassen?

- Ja
- Kanskje
- Nei
- Vet ikke

Blir du lett distrauert av de andre elevene i klassen?

- Ja, hele tiden
- Ja, det hender
- Sjelden
- Nei, aldri
- Vet ikke

Dersom du svarte "ja", tror du at du blir mindre distrauert dersom dere arbeider med data?

- Ja
- Kanskje
- Nei
- Vet ikke

Føler du at du er like flink i fremmedspråket som de andre i klassen?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Hvor mye har det å si for deg hva de andre tenker om hvor godt du får til faget? (1; Det betyr absolutt ingenting, - 5; det betyr utrolig mye)

Sammenligner dere karakterer med hverandre på prøver og fremføringer i fremmedspråkklassen din?

- Ja, alltid
- Det hender
- Sjelden
- Nei, aldri

Vurderer du hvor god du selv er i faget ut i fra hvor godt de andre elevene gjør det?

- Ja, selvfølgelig
- Noen ganger, men ikke alltid
- Nei, jeg bryr meg ingenting om hvordan de andre gjør det
- Jeg vet ikke noe om hvordan de andre gjør det på prøver og vurderinger
- Vet ikke

Har dere prøver og innleveringer på data?

- Ja, ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Nei

Tror du det er vanskeligere å sammenligne seg med de andre dersom oppgavene og prøvene foregår på data?

- Ja, bare læreren og jeg kan se resultatet
- Kanskje
- Nei, det har ingen betydning, alle ser det uansett
- Vet ikke

Opplever du at det å jobbe godt med faget blir akseptert i fremmedspråksklassen din?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Opplever du at fremmedspråket du har valgt blir sett på som et viktig/nyttig fag på skolen din?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Alt i alt, opplever du fremmedspråksklassen din som et trygt sted å være?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Hvis du svarte "ja" på forrige spørsmål, hva er det som gjør at klassen din føles trygg? (flere valg mulig)

- Jeg får det godt til, og da føles det trygt
- Læreren ser meg og hjelper meg videre
- Alle er opptatt av at vi skal lære mest mulig
- Det er lov å gjøre feil
- Jeg kjenner de andre i klassen godt
- Det er ingen som ler eller mobber
- Vennene mine er der
- Annet

Hvis du svarte "nei", hva er det som gjør at klassen din føles utrygg? (flere valg mulig)

- Jeg får det ikke til, og det føles ikke godt
- De andre er mye flinkere enn meg
- Læreren er skummel og streng
- Læreren ser meg ikke, og jeg får ikke den hjelpen jeg behøver
- Det er mye bråk og uro i klassen
- Det er flere som ler, hvisker eller gjør narr av andre
- Det er ikke lov å gjøre feil
- Jeg kjenner ingen av de andre i klassen særlig godt
- Annet

Er det noe læreren din kan gjøre for at det skal bli lettere å spørre om hjelp, eller å snakke høyt i fremmedspråkstimene?

Tror du at det er lettere å be om hjelp dersom du kan sende melding til læreren i timen, sånn at det bare er læreren som ser det?

- Ja
- Kanskje
- Nei
- Vet ikke

Hva er det fremmedspråklæreren din gjør bra?

Er det noe fremmedspråklæreren din kunne gjort bedre?

Hvem sin hovedoppgave er det at du lærer deg fremmedspråket på en god måte?

- Min egen
- Læreren sin
- Det er like mye både læreren sin og min oppgave
- Vet ikke

Opplever du at du gjør fremgang i faget (at du lærer mer og mer)?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Del 4) Undervisning av ulike tema

Hva tenker du når du hører ordet grammatikk? (flere valg mulig)

- Noe alle språk har, som er veldig viktig å lære seg
- Pugging og regler
- Uforståelige ord og begrep
- Utfordrende, men interessant
- Helt avgjørende å lære seg for å kunne lage meningsfulle setninger
- Jeg "ruller ned gardinene", og skjønner absolutt ingenting
- Vet ikke hva ordet grammatikk betyr, og læreren min snakker ikke så mye om dette
- Annet

Synes du det er motiverende å arbeide med grammatikkoppgaver?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Hvordan bør læreren din lære deg hvordan ord henger sammen i meningsfulle setninger på fremmedspråket?

- Vi kan lære det etter hvert som vi trenger det
- Vi kan lære det av å lese og oversette tekster på fremmedspråket
- Vi kan lære det av å sammenligne fremmedspråket med morsmålet vårt
- Vi kan ha egne timer hvor vi går gjennom og lærer oss reglene hver for seg
- Vi kan lære det bare av å snakke mest mulig på fremmedspråket
- Vi behøver egentlig ikke å lære så mye av dette. Bare vi lærer ord, så kan vi gjøre oss forstått
- Vet ikke
- Annet

Tror du at måten læreren din underviser grammatikk på er avgjørende for hvor motiverende du synes det er å arbeide med dette?

- Ja
- Kanskje
- Nei, grammatikk er ikke motiverende uansett
- Vet ikke

Hvilke typer tekster synes du er kjekkest å lese? (flere valg mulig)

- Tekstene i læreboka
- Tekster hentet fra nyheter
- Tekster hentet fra ukeblader og andre magasiner
- Utdrag fra ulike bøker og romaner

- Tekster skrevet av andre elever i klassen
- Tekster skrevet av ungdommer fra land der fremmedspråket snakkes
- Tekster hvor jeg kan kjenne meg igjen i historien
- Dikt, rim og regler
- Sangtekster
- Jeg liker egentlig alle slags tekster, både de i læreboka, og de som er hentet andre steder
- Jeg liker ikke å lese uansett hvilke type tekst det er
- Vet ikke

Er det mer motiverende å lese på fremmedspråket dersom du får lese tekster som du liker?

- Ja
- Kanskje
- Nei
- Vet ikke

Bruker dere mye IKT (data) i fremmedspråkstimene?

- Ja, hver time
- Ja, ganske ofte
- Av og til
- En sjelden gang
- Nei, aldri

Synes du det er mer motiverende å få bruke data enn å arbeide på andre måter?

- Ja, all bruk av data er motiverende
- Ja, noen ganger, men ikke alltid
- Nei, det betyr ikke så mye for motivasjonen min om vi bruker data eller ikke
- Vet ikke

Hvis du svarte "ja" på forrige spørsmål, hvorfor er det mer motiverende med data?

Tror du lærerne kan bruke data for å motivere elevene til å lære mer?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Del 5) Arbeidsoppgaver og motivasjon

Hvor lyst har du til å løse de oppgavene du får i fremmedspråkstimene? (1;Bryr meg ikke så mye - 5) Det er helt avgjørende at jeg får ting til)

Tror du som regel at du kan få til de oppgavene du får i fremmedspråkstimene?

- Ja, som regel
- Av og til
- Sjelden
- Nei, som regel ikke
- Vet ikke

Får du vanligvis valg mellom flere ulike typer oppgaver i fremmedspråkstimene?

- Ja, som regel
- Ofte
- Av og til

- Sjelden
- Nei, aldri
- Vet ikke

Hvis du får valg mellom flere ulike typer oppgaver, hvilke type oppgaver velger du oftest?

- De oppgavene som ser mest utfordrende ut
- De oppgavene jeg tenker jeg kan lære mest av
- De oppgavene jeg tror jeg kan få til
- De oppgavene som ser lettest ut
- De oppgavene som krever minst mulig arbeid
- Jeg forsøker som regel å ikke gjøre så mange oppgaver i fremmedspråkstimene
- Jeg får ikke valg mellom ulike oppgaver

Hva virker aller mest motiverende på deg? (velg de to mest motiverende)

- At jeg får utfordringer som er så vanskelige at jeg må jobbe ekstra mye for å få dem til
- At jeg får nokså enkle oppgaver som jeg ikke behøver å tenke så mye på for å klare
- At jeg føler jeg forstår det vi holder på med
- At jeg lærer nye ting
- At jeg forstår hva jeg kan bruke det jeg lærer til
- At jeg føler meg flink og at læreren og de andre rundt meg ser at jeg får ting til
- Det er ingenting som motiverer meg
- Annet

Dersom du får et dårlig resultat på en prøve/vurdering i fremmedspråket, hva er som regel hovedgrunnen til det?

- Jeg er ikke spesielt flink i språk
- Læreren liker meg ikke
- Læreren lager alt for vanskelige oppgaver
- Jeg får det bare ikke til
- Læreren er alt for dårlig til å forklare
- Jeg jobber ikke godt nok med faget
- Jeg har så mye annet å gjøre at jeg ikke får nok tid til å lese godt nok før prøver
- Jeg har vært en del syk, og har derfor gått glipp av mye
- Av og til går det bra, andre ganger går det dårlig
- Vet ikke helt. Det bare blir sånn
- Jeg får som regel ganske gode resultater på prøver/vurderinger i fremmedspråket
- Annet

Dersom du får gode resultater på en prøve/vurdering i fremmedspråket, hva er som regel hovedgrunnen til det?

- Jeg er flink i språk
- Jeg har ofte flaks, og får spørsmål jeg kan svare på
- Jeg jobber godt med faget både på skolen og hjemme
- Læreren er snill og lager enkle prøver
- Jeg spør om hjelp når det er noe jeg ikke skjønner
- Læreren forklarer på en måte som gjør det lett å lære
- Av og til går det bra, og andre ganger går det dårlig
- Vet ikke, det bare blir sånn
- Jeg får som regel ikke så gode resultater på prøver/vurderinger i fremmedspråket
- Annet

Setter du deg konkrete mål for hva du skal kunne/lære i løpet av en viss tid i faget?

- Ja, ofte
- Av og til
- Sjelden
- Nei, aldri

Hvis du svarte "ja", virker disse målene motiverende for deg?

- Ja
- Kanskje
- Nei
- Vet ikke

Hvis du setter deg slike mål, får du hjelp av læreren din til å sette disse målene?

- Ja, som regel
- Av og til, men ofte setter jeg bare målene selv
- Nei, læreren hjelper meg ikke med å sette mål.

Hvis du ikke setter deg konkrete mål, tror du det ville virket motiverende for deg å ha slike mål?

- Ja, helt sikkert
- Kanskje
- Nei, sannsynligvis ikke
- Vet ikke

Kan det du lærer i fremmedspråkstimene være nyttig for deg senere i livet?

- Ja
- Kanskje
- Nei
- Vet ikke

Er et skolefag mer motiverende for deg dersom du ser hva du kan bruke det til utenfor skolen?

- Ja
- Kanskje
- Nei
- Vet ikke

Hvor godt tror du du kommer til å gjøre det i fremmedspråket neste år?

- Enda bedre enn nå
- Like bra som nå
- Kanskje litt dårligere enn nå
- Sannsynligvis mye dårligere enn nå
- Skal ikke fortsette med dette fremmedspråket til neste år
- Vet ikke

8.2. Document annexe 2: Lettre d'invitation à l'étude

Hei,

Mitt navn er Hege Eldøy Salte, og jeg arbeider som fransklærer ved Øygard ungdomsskole i Sandnes. Samtidig er jeg student ved Høgskolen i Østfold og Universitetet i Gøteborg, hvor jeg tar Master i Fremmedspråk i skolen. I den forbindelse skriver jeg nå en masteroppgave om fremmedspråk og motivasjon i ungdomsskolen. Hovedmålet med oppgaven er å finne ut hva vi som fremmedspråklærere kan gjøre for at elevene skal holde motivasjonen oppe gjennom alle tre årene på ungdomsskolen. Jeg ønsker også å finne ut om bruk av IKT på noen måte kan bidra til dette.

Jeg håper at du kan la elevene dine hjelpe meg litt. Jeg har laget et spørreskjema som jeg sender ut til alle elever med fremmedspråk i ungdomsskolen. Det hadde vært til stor hjelp for meg i arbeidet videre med oppgaven, om elevene ved din skole kunne besvare disse. Det spiller ingen rolle hvilket fremmedspråk elevene har valgt. All deltakelse er selvsagt valgfri og anonym. Ingen svar vil kunne bli koplet verken til skole, lærere eller elever. Linken til spørreskjema finner du her: <https://forms.gle/MJ4roah3qdQBwvzU9>
Undersøkelsen tar ca. 20 minutter å gjennomføre.

Linken til spørreskjema kan med fordel legges ut på it's learning, Showbie, Google Classroom eller lignende, sånn at elevene dine enkelt får tilgang til den. Utfyllingen vil da heller ikke ta noe av undervisningstiden.

Fint om du kan sende meg en tilbakemelding hvis dine elever gjennomfører undersøkelsen. Dette vil hjelpe meg å holde kontroll på hvor mange ulike klasser og skoler som deltar. Oppgaven min skrives på fransk, men de skolene som deltar vil få tilsendt en norsk oppsummering av resultatene.

På forhånd tusen takk for hjelpen!
Mvh Hege E. Salte

Note de réflexion

Travailler sur cette étude a été très intéressant et instructif. J'ai appris beaucoup de choses qui auront un impact sur ma pratique en tant qu'enseignante de langue étrangère. Je suis reconnaissante envers les enseignants qui ont permis à leurs apprenants de répondre à mon questionnaire.

Pourtant, j'ai aussi rencontré quelques défis. Comme je souhaitais savoir ce que les enseignants de langues étrangères pouvaient faire pour maintenir la motivation de leurs apprenants, j'ai choisi cette problématique rapidement. Je voulais découvrir toutes les façons possibles pour les enseignants de le faire, et ma question de recherche était un peu trop large. Si j'avais concentré le thème un peu plus depuis le début, cela m'aurait épargné beaucoup de travail supplémentaire. J'ai dû ajouter des questions de recherche en cours de route.

La motivation a été mentionnée dans la grande majorité du cours du « master », cependant nous n'avons pas abordé autant les théories motivationnelles et du moins pas celles qui sont concernées par la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères. J'aurais probablement dû les étudier de plus près avant de faire le questionnaire. Ainsi, j'aurais pu poser plusieurs questions directement liées à ces théories. Cependant, je suis très heureuse d'avoir pu en savoir plus sur ces théories, car j'ai appris beaucoup sur la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères.

Pour faire l'enquête, j'ai utilisé Google Forms, un programme qui crée des graphiques simples. Pour pouvoir comparer plusieurs questions, j'ai transféré les résultats sur Excel pour y créer de nouveaux graphiques. Etant novice, il m'a fallu un certain temps avant de comprendre comment le faire. Comme j'avais tellement de questions ce travail a pris beaucoup de temps.

Les résultats montrent que les apprenants des collèges norvégiens reçoivent largement de l'aide dans leurs tâches en cours des langues étrangères, et c'est formidable ! En même temps, l'étude montre que plusieurs étudiants ne comprennent pas pourquoi ils travaillent sur les tâches, qu'ils ne se fixent pas d'objectifs à court terme et qu'ils n'obtiennent pas de tâches personnalisées.

En travaillant sur cette étude, j'ai appris que le fait que les apprenants voient la valeur de la langue étrangère et qu'ils peuvent se voir comme de futurs utilisateurs de la langue peuvent être essentiels pour la motivation. Je pense qu'en tant qu'enseignants, nous pouvons mieux organiser notre enseignement à cette fin. Alors nous devons fournir des objectifs plus clairs et une

formation personnalisée afin que les élèves puissent atteindre les objectifs et voir qu'ils progressent.

Le nouveau programme d'étude met l'accent sur la pertinence de la matière. Le travail sur cette étude m'en rendra plus consciente et j'espère qu'elle pourra enrichir les connaissances d'autres enseignants aussi. La motivation en langue étrangère est un sujet qui aurait dû faire l'objet de recherches plus approfondies, et ma contribution dans ce vaste contexte n'est que modeste. Étant donné que la motivation est si cruciale pour l'apprentissage des élèves, elle devrait à mon avis occuper une plus grande place dans la formation des futurs enseignants de langues.