

Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και
Φιλολογίας
Τομέας Γαλλικής Γλώσσας-
Γλωσσολογίας

FACULTÉ DES LETTRES, LANGUES ET
SCIENCES HUMAINES

Laboratoire d'appui : CIRPaLL

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Master 2

«Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη:

*εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα
των σχολικών πληθυσμών»*

δρσζ

Master 2 PROELE FRANCO-HELLÉNIQUE

Enseignants de langue en Europe :

formation à la diversité linguistique et culturelle

L'évolution de la motivation dans les cours de FLE au temps de la covid-19

Le cas de collèges athéniens

Mémoire soutenu par

Mlle Eleni VRETTOPOULOU

Sous la direction de : **Mme Marie-Christine ANASTASIADI, Professeure associée**

Membres du jury : **Mme Delphine GUEDAT-BITTIGHOFFER, Maitresse de conférences**

Mme Maria PATELI, Professeure

Athènes

2020

*À mes héroïnes,
ma mère Varvara
ma sœur Stella
À mon rocher, Vangel*

Remerciements

Je voudrais remercier sincèrement Mme Marie-Christine Anastassiadi d'abord pour son aide et puis d'avoir lu et évalué mon travail. Je lui suis vraiment reconnaissante.

J'aimerais aussi remercier Mme Delphine Guedat-Bittighoffer qui a inspiré mon intérêt pour la motivation.

Je tiens à remercier ma mère et ma sœur pour leur soutien moral, leur encouragement constant, leur aide et leur confiance en moi.

Un grand merci à mes professeurs M. Kyriakos Tserkezoglou et Mme Martha Papaïoannou qui étaient pour moi une source d'inspiration depuis l'adolescence sans jamais arrêter à me guider, à me conseiller et à m'aider de toute façon possible.

Je remercie aussi mes collègues avec qui j'ai partagé cette unique expérience.

Enfin, je remercie aussi mon ami Yiannis pour son aide, ses conseils et son soutien moral.

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από την παράγραφο V. του Εσωτερικού Κανονισμού του Κοινού Ελληνογαλλικού ΠΜΣ, δηλώνω ότι το κείμενο της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής.

Η δηλούσα

Βρεττοπούλου

Βρεττοπούλου Ελένη

Αθήνα, 07/11/2020

Engagement de non-plagiat

Je, soussignée Eleni Vrettópoulou

déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature :

Vrettópoulou

Athènes, le 07/11/2020

Περίληψη

Η εκμάθηση μιας – τουλάχιστον – ξένης γλώσσας θεωρείται σήμερα στη Ελλάδα ένα απαραίτητο εφόδιο για τον πολίτη του μέλλοντος. Μολαταύτα, τόσο η διδασκαλία όσο και η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας αποτελούν αρκετά περίπλοκες νοητικές διαδικασίες. Σήμερα, μετά την εμφάνιση του ιού covid-19, ο οποίος οδήγησε στο κλείσιμο των σχολείων της χώρας από τον Απρίλιο του 2020 έως και το τέλος της σχολικής χρονιάς, προστέθηκαν καινούριες δυσκολίες. Η εργασία μας είναι δομημένη με βάση την ιδέα πως τα κίνητρα των καθηγητών γαλλικών, αλλά και των μαθητών τους, υπέστησαν αλλαγές εξαιτίας των νέων συνθηκών υλοποίησης των μαθημάτων. Σε αυτό το πλαίσιο, διεξήγαμε μια ποιοτική έρευνα προκειμένου να παρακολουθήσουμε και να καταγράψουμε την εξέλιξη των ενδογενών και εξωγενών κινήτρων τους.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικά κίνητρα, έλλειψη κινήτρων, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ποιοτική έρευνα, γυμνάσιο, κορονοϊός

Résumé

L'apprentissage d'une – au moins – langue étrangère est considéré aujourd'hui en Grèce comme un outil nécessaire pour le citoyen futur. Mais, enseigner aussi bien qu'apprendre une L2 est un processus assez compliqué. Surtout de nos jours, après l'apparition de la pandémie de covid-19 qui a conduit à la fermeture des écoles du pays, depuis avril 2020 jusqu'à la fin de l'année scolaire, des difficultés supplémentaires s'imposent. Notre étude est fondée sur l'idée que la motivation des apprenants et des enseignants du français a été touchée par les nouvelles conditions d'enseignement. À partir de cette idée, nous avons mené une recherche qualitative pour observer l'évolution de leur motivation intrinsèque et extrinsèque.

Mots-clés : *motivation scolaire, démotivation, cours à distance, recherche qualitative, collège, covid*

Table de matières

Introduction.....	11
Problématique de notre recherche.....	12
Méthodologie adoptée.....	12
Structure du mémoire.....	13
Partie 1 - Fondements théoriques.....	14
1.1 La pyramide des besoins.....	14
1.2 Motivation : quelques définitions.....	17
1.2.1 Dictionnaire de didactique des langues (1976).....	17
1.2.2 Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (1994).....	18
1.2.3 Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003)	18
1.3 Motivation externe - interne.....	19
1.3.1 Motivation externe.....	19
1.3.2 Motivation interne.....	19
1.3.3 Motivation intrinsèque et confiance en soi.....	20
1.4 Notions voisines.....	20
1.4.1 La démotivation.....	21
1.4.2 La a-motivation.....	21
Partie 2 – La recherche.....	22
2.1 – Identité de la recherche.....	22
2.1.1 Hypothèses de la recherche.....	22
2.1.2 Outil de la recherche.....	23
2.1.3 Échantillon.....	24
2.1.4 Conditions des entretiens.....	24
2.2 Analyse des données.....	25
2.2.1 Thématique 1 : les premières motivations.....	26
2.2.2 Thématique 2 : l'évolution motivationnelle des élèves.....	26

2.2.2.1 Le cas de Marie	26
2.2.2.2 Le cas de Catherine	27
2.2.3 <i>Thématique 3 : l'évolution motivationnelle des enseignantes</i>	29
2.2.4 <i>Thématique 4 : problèmes et propositions</i>	30
2.3 Résultats	31
2.3.1 <i>La (dé)motivation des apprenants</i>	31
2.3.2 <i>La (dé)motivation des enseignantes</i>	32
Partie 3 – Synthèse.....	34
3.1 Interprétation.....	34
3.1.1 <i>Motivation intrinsèque</i>	34
3.1.2 <i>Motivation extrinsèque</i>	35
3.2 Vérification des hypothèses	36
3.3 Discussions	38
Conclusion	39
Références bibliographiques	40
Bibliographie - Sitographie.....	43
Dictionnaires	45
Annexes.....	46
Annexe 1 : La pyramide des besoins	47
Annexe 2 : Guide d'entretien.....	48

Introduction

En décembre 2019, un virus fait son apparition à Wuhan, en Chine centrale. Rapidement, il est déclaré comme un virus dangereux qui a provoqué une épidémie à la province de Hubei. Quelques mois plus tard, cette maladie arrive en Europe et aussitôt partout dans le monde. Dans ces conditions, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) déclare en janvier 2020 la pandémie de la covid-19.

Les différents pays du monde se trouvaient en situation d'urgence et des mesures draconiennes ont été mises en place. La Grèce, étant un de ces pays, décide en mars 2020 d'appliquer le confinement dans un effort de limiter la transmission du virus. Par conséquent, les entreprises privées et les établissements publics ont été fermés pendant deux mois.

Parmi les premières institutions à fermer, nous trouvons les écoles. Ce grand changement a fait surgir le besoin de construire un nouveau système d'enseignement à distance. Les enseignants et les apprenants devaient se conformer à une nouvelle réalité qui était inconnue et anormale. Conséquemment, en tant qu'enseignante de français notre attention est attirée sur les impacts que ces conditions ont eu sur la motivation du public scolaire.

La motivation pour sa part joue un rôle incontestablement significatif dans le processus d'enseignement-apprentissage. Selon Viau :

Une meilleure connaissance de ces critères « motivationnels » permettra aux enseignants d'aménager ces facteurs afin qu'ils favorisent chez l'élève une meilleure perception de la valeur d'apprendre le français, une meilleure perception de sa compétence à réussir dans cette discipline et, enfin, une meilleure perception de contrôlabilité dans ses apprentissages (Viau, 1998 : 47)

La combinaison de ces deux facteurs (la nouvelle réalité scolaire et l'importance de la motivation) nous ont conduit à réaliser cette étude. Dans les pages suivantes, nous tenterons de présenter ce sujet en énonçant une partie théorique visant à nous donner une idée claire de la motivation, une partie de la recherche où nous exposerons les données collectées et une dernière partie qui nous servira comme une étape synthétique incluant toutes les informations obtenues.

Problématique de notre recherche

L'enseignement des langues comporte une série de défis. Entre les enjeux auxquels sont confrontés le plus souvent les protagonistes de l'acte éducatif, nous distinguons le maintien de la motivation pas seulement chez les apprenants, mais également chez les enseignants. Aujourd'hui, à cause de la pandémie qui a pénétré toutes les couches de nos vies, cette motivation semble aussi être mise en jeu. Le confinement a donné naissance à de nouvelles stratégies d'enseignement et a créé une série de questions concernant les méthodes utilisées en classe de FLE.

Dans notre étude nous avons adopté l'idée que le coronavirus a impacté la vie motivationnelle en classe de langues étrangères et particulièrement en classe de français. Étant intéressée d'approfondir cette idée et de collecter toute information relative possible, nous avons construit ce texte qui tente de répondre aux questions suivantes :

1. Quelle est l'évolution de la motivation des apprenants pendant la première phase de la pandémie de la covid-19 ?
2. Comment est-ce que la motivation des enseignants de FLE a évolué à la même période ?
3. Comment les enseignants de FLE ont-ils adapté leur enseignement pendant la pandémie de Coronavirus en Grèce ?
4. Quelles stratégies ont-ils adoptées face à cette nouvelle situation afin de maintenir leur motivation et celle de leurs apprenants ?

Méthodologie adoptée

Dans le but de mener notre mémoire, nous avons, en premier, étudié et présenté des théories de la motivation, ce qui nous a permis d'une part de nous familiariser avec cette notion et d'autre part de nous assurer de la nature primordiale de son rôle en classe de langues. Par la suite, nous avons réalisé une recherche qui nous a aidée à vérifier et/ou infirmer les hypothèses formulées. Nos outils de recherche, étaient des interviews menés dans des collèges¹ situés dans les banlieues d'Athènes. Nous avons

¹ Les élèves en Grèce entrent au collège traditionnellement à l'âge de 12 ans pour suivre la dernière partie de leur formation obligatoire. Contrairement au système français, en Grèce, le collège dure trois ans.

créé un guide d'entretien semi-dirigé pour nous guider pendant notre conversation avec nos interlocuteurs ; deux professeures de français qui partagent une expérience de plus de 20 ans au service de l'éducation. Enfin, une fois les données collectées nous avons regroupé les résultats fournis afin d'avancer en les présentant, les analysant et les interprétant.

Structure du mémoire

Notre étude est divisée en trois parties. Dans la première, nous nous concentrons sur le cadre théorique de la motivation. Nous commençons par la pyramide de Maslow et nous continuons en présentant trois définitions différentes originaires de trois filières différentes. De Robert Galisson et sa vision linguistique, nous passons au lexicographe et grammairien Jean Dubois pour terminer avec le didacticien Jean-Pierre Cuq. Malgré leurs approches différentes, les trois chercheurs se mettent d'accord sur l'importance de la motivation au monde d'éducation aussi bien qu'à sa segmentation en deux sous-catégories principales. Cette recherche a donné naissance aux nouvelles notions que nous présentons brièvement à la fin de la première partie.

La deuxième partie contient notre recherche. Nous en allons identifier son identité, son type, les outils utilisés, notre public et notre échantillon. En plus, nous parlerons du déroulement de la recherche en mentionnant aussi les difficultés que nous avons rencontrées. Enfin, nous présenterons ses résultats.

La dernière partie de notre étude sert à héberger la synthèse de ces données. Nous allons essayer de vérifier ou infirmer les hypothèses que nous avons formulées dans la partie précédente. Ensuite, nous allons mentionner les difficultés auxquelles nous avons fait face pendant la rédaction de ce mémoire. Pour finir, nous allons évoquer à nouveau les points les plus importants de la théorie indiquée aussi bien que ceux de la recherche.

Partie 1 - Fondements théoriques

Dans cette première partie, nous allons présenter des notions de base qui sont essentielles pour répondre aux questions posées. Nous allons fournir un bref historique de la recherche sur la motivation en nous appuyant sur des chercheurs et des études.

Nous commencerons en parlant de la « pyramide des besoins » d'Abraham H. Maslow. Nous la présenterons sommairement et ensuite nous allons exposer des façons pratiques pour appliquer cette théorie en classe de FLE. Notre recherche se focalisera sur la notion de la « motivation ».

Nous allons dans un premier temps définir la notion de « motivation » ainsi que son rôle dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (et plus particulièrement du français).

Puis nous nous occuperons de deux sous-catégories principales de la motivation : la motivation interne (ou intrinsèque) et la motivation externe (ou extrinsèque). Nous allons mettre l'accent sur le premier type. Après avoir donné leurs définitions et des exemples, nous allons terminer cette partie en signalant l'importance de l'aspect psychologique de la motivation.

Enfin, nous traiterons deux termes voisins : la « démotivation » et la « a-motivation » en nous concentrant à leurs origines et aux dangers qu'elles peuvent éventuellement provoquer.

1.1 La pyramide des besoins

En 1954 dans son œuvre « Motivation and personality » le psychologue Abraham H. Maslow parle de la motivation et des raisons pour lesquelles on la perd au fil de temps. Il attire l'attention sur des notions comme la gratification, le plaisir des besoins et les nécessités. Il présente une pyramide des besoins en expliquant que « notre motivation à accomplir une activité, est directement liée à sa nécessité. »² (Maslow A. H., 1954 : 58)

² Traduit en français par nous-même.

Pour Maslow, le besoin est le point primordial, le facteur déterminant qui influence notre motivation. Il subdivise les besoins en cinq catégories fondamentales que nous allons brièvement présenter³ (Maslow A. H., 1954 : 74) :

1^{er} niveau – la base ; besoins physiologiques (faim, soif, sommeil, respiration, sexualité etc.) : ce sont les premiers besoins que nous avons, ceux que nous devons absolument satisfaire afin de survivre et de pouvoir fonctionner physiquement.

2^e niveau ; besoins de sécurité : il s'agit des besoins qui émergent pour assurer notre existence au niveau social. Entre autres, cette catégorie inclut la sécurité du corps, de l'emploi, de la famille, de la propriété aussi bien que de la moralité et de la santé (physique et mentale).

3^e niveau ; besoins d'appartenance et d'amour : ici Maslow met en évidence l'importance des sentiments comme l'amour, l'amitié et l'intimité sexuelle.

4^e niveau ; besoins d'estime : dans ce niveau les notions de réussite, de confiance et du respect des et pour les autres apparaissent.

5^e niveau – le sommet ; besoins d'accomplissement de soi : à la crête de sa pyramide, le psychologue met des concepts plus complexes telles la moralité, la créativité, la résolution des problèmes, l'acceptation des faits et la spontanéité.

Mais quelle est en pratique, l'implication de cette pyramide dans l'enseignement ?

En 1996, M.T. Auger et C. Boucharlat répondent à cette question en transférant ces principes à un endroit d'apprentissage, donc une classe d'enseignement. Elles insistent qu'il est nécessaire que « les besoins individuels de chaque apprenant soient honorés » (Auger & Boucharlat 1996 : 74) là-dessus. De cette façon, la pyramide peut prendre, selon les deux rédactrices, la forme suivante⁴ :

³ Traduit en français par nous-même.

⁴ Voir annexe 1

1. Le besoin de sécurité : lié à l'existence d'une loi, de règles de fonctionnement clairement explicitées (attention à l'arbitraire/importance du sens de la justice)
 - a. Le besoin de cohésion : le partage de mêmes normes, de mêmes valeurs dans la classe
 - b. L'existence d'un esprit de solidarité entre les élèves
 - c. Le développement d'un esprit coopératif plutôt que compétitif

2. Le besoin de reconnaissance :
 - a. Besoin d'être considéré de façon positive par l'enseignant (et plaisir de l'enseignant d'être dans sa classe)
 - b. Besoin de se sentir reconnu par l'extérieur, les autres adultes de l'établissement, les autres groupes d'élèves (regroupés dans des classes spécifiques)

3. Le besoin d'expression et de communication :
 - a. Besoin fondamental de tout individu, réactivé dans une situation de groupe et rarement pris en compte
 - b. Communication élève / enseignant, élève / élève
 - c. Nécessité pour l'enseignant :
 - i. de modifier sa représentation de la classe studieuse écoutant attentivement
 - ii. de prendre en compte la parole individuelle de l'élève et la parole collective des élèves.

En tout cas, la classe n'est qu' « une petite société composée par l'ensemble des individus en interaction. » (Rieder, 2002 : 2). L'enseignant sert notamment comme source d'informations et doit trouver les propres façons à transmettre ces informations à son public. Cette pyramide nous aide à former une image plus claire en ce qui concerne les besoins de nos apprenants et de « faire la liaison entre utilité et plaisir. »⁵ (Maslow A. H., 1954). En d'autres termes, elle nous révèle qu'en tant qu'enseignants nous devons respecter les besoins de nos apprenants pour (re)gagner, renforcer, stimuler

⁵Traduit en français par nous-même.

leur motivation. « Créer un espace de sécurité, associer l'apprentissage au plaisir, construire un environnement cohérent, honorer l'expression libre et la communication, prendre en compte les besoins de votre public. »⁶ (Maslow A., 1943 : 87)

En ayant effleuré à la pyramide des besoins, nous avons touché la surface de la théorie de la motivation scolaire. Par la suite, nous allons essayer de définir ce mot et d'en présenter le sens, les facteurs qui l'influencent ainsi que ces sous-catégories principales.

1.2 Motivation : quelques définitions

Pendant notre recherche pour la définition du terme de « motivation », nous avons constaté qu'il s'agit d'une notion interdisciplinaire. Chaque domaine offre une définition adaptée à ses propres fonctions. Vu que cette recherche s'intéresse à la motivation scolaire, nous avons choisi d'introduire trois définitions différentes trouvées dans trois dictionnaires distincts. Nous avons décidé de les présenter par ordre chronologique.

1.2.1 Dictionnaire de didactique des langues (1976)

R. Galisson et D. Coste définissent en 1976 la « motivation » comme une :

[...] notion complexe, non observable puis, inférée à partir de ces manifestations, [qui] a donné lieu à des multiples interprétations théoriques. [...] On peut définir la motivation en termes de réduction de besoin et de tension, c'est à dire comme « un état de dissociation et de tension qui met en mouvement l'organisme jusqu'à ce qu'il ait réduit la tension et retrouver son unité. » [...] Les motivations n'intervient pas de façon isolée, mais se présentent sous forme d'ensembles complexes, où elle entre en conflit : certaines sans supprimer, d'autres dérivées où renforcées [...] (Galisson & Coste, 1976 : 360-361)

Les deux auteurs associent la motivation au sentiment de tension pour un acte non-accomplis. Ils ajoutent qu'il y a une variété de motivations et qu'elles ne peuvent pas être étudiées de « façon isolée », (Galisson & Coste, 1976 : 361) en signalant que le plus souvent elles se trouvent en désaccord. Ils rattachent les motivations aux besoins (comme Maslow) et ils en distinguent deux catégories principales :

1. Les besoins physiologiques qui correspondent aux motivations dites « primaires »

⁶Traduit en français par nous-même.

2. Les besoins socio-économiques et culturels qui correspondent aux « motivations complexes, secondaires qui sont souvent acquises par conditionnement » (Galissou & Coste, 1976 : 361).

1.2.2 Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (1994)

Dix-huit ans plus tard, Jean Dubois mentionne les facteurs conscients et semi-conscients qui règlent la motivation. Selon lui :

On appelle motivation l'ensemble des facteurs conscients ou semi-conscients qui conduisent un individu ou un groupe à avoir un comportement déterminé dans les actes de parole : ainsi, on peut parler de motivation quand un locuteur, pour réagir contre une mode ou ce qu'il croit être une mode, évite systématiquement d'employer tel ou tel terme. (Dubois, et al., 1994 : 313-314)

Il atteste que d'après F. de Saussure « la relation entre le signifiant et le signifié a un caractère non-motivé, ou immotivé » (Dubois, et al., 1994 : 314) grâce à la nature arbitraire de la relation entre mot et notion. Il nous semble évident que nous avons ici une approche linguistique de la motivation qui donne naissance à deux nouvelles notions la « démotivation » et l'« a-motivation », (du point de vue linguistique) que nous allons étudier aux parties suivantes (voir *infra*, pages 20-21).

1.2.3 Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003)

En 2003, Jean-Pierre Cuq dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* met l'accent sur la nature psychologique de la motivation en attirant l'attention sur le cognitif et l'affectif.

Dans son sens le plus général, la motivation est un concept utilisé en psychologie pour tenir compte des facteurs qui déclenchent les conduites ; elle peut être définie comme « un principe de forces qui pousse les organismes à atteindre un but ». Dans un essai de généalogie des motivations humaines dites naturelles, on peut avancer qu'elle prenne place à l'intérieur d'une culture ; les désirs et les actions menées en leur nom, médiatisés par des moyens symboliques, ne correspondent pas simplement à des préférences mais à des références, à des croyances. [...] Dans le domaine de l'apprentissage, on admet que la motivation joue un grand rôle et qu'elle détermine [...] des activités cognitives fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement. [...] La notion de motivation recouvre essentiellement des éléments cognitifs et affectifs. (Cuq, 2003 : 170-171)

Maintenant, c'est plus clair que la motivation a une identité psychologique que nous ne devons pas négliger dans cette étude. Le rapport entre la motivation et les activités cognitives mérite notre intérêt puisqu'il nous montre l'importance de la motivation et de ses éléments constitutifs. Par conséquent, nous allons par la suite étudier ces éléments, que nous avons subdivisé en deux catégories principales : externes et internes.

1.3 Motivation externe - interne

Comme nous avons vu, même si toutes les définitions consultées proviennent de filières différentes – éducation, didactique, psychologie, linguistique – elles s'accordent à dire qu'il y a une série de facteurs qui influencent notre motivation et tant qu'apprenants aussi bien qu'enseignants. Dans cette partie, nous allons essayer d'identifier et de présenter ces facteurs afin d'obtenir une meilleure perception de la motivation.

Tous les chercheurs divisent la motivation en deux couches différentes. Pour R. Galisson et D. Coste ce sont les « besoins primaires et les besoins secondaires » (Galisson & Coste, 1976). Cuq, Schunk, Meece et Pintrich parlent des motivations « internes et externes » (Cuq, 2003 : 171) (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010 : 481) . C'est la classification que nous allons utiliser dans les parties suivantes.

1.3.1 Motivation externe

La motivation externe se réfère aux « motifs que quelqu'un éprouve afin de réaliser une activité pour arriver à son but ultime⁹ » (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010 : 480). Cette motivation est fragile et souvent fonctionne comme « déclencheur de l'apprentissage » (Cuq, 2003 : 172). En d'autres termes, « l'action est provoquée par une circonstance extérieure à l'individu (punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une personne tierce...¹⁰) » (Deci & Ryan, 1985). Par exemple, l'apprenant fait la révision afin d'obtenir une bonne note à l'examen. Le plus souvent il s'agit d'une motivation de courte durée, facilement perdue à cause de sa faible nature.

1.3.2 Motivation interne

Au contraire, la motivation interne est « l'ensemble des motifs qu'une personne emploie dans le but d'arriver au résultat désiré.¹¹ » (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010 : 474) Cette motivation est « solide, lié au plaisir d'apprendre, à la curiosité » (Cuq, 2003 : 171). Autrement dit, à la motivation intrinsèque « l'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe¹² » (Deci & Ryan, 1985). À titre d'exemple, l'apprenant étudie un

⁹Traduit en français par nous-même. Texte original : « Τα εσωτερικά κίνητρα είναι τα κίνητρα για να αναλάβει κανείς μια δραστηριότητα για λογαριασμό του. »

¹⁰ Originellement écrit en anglais par E. Deci. Trouvé en traduction française.

¹¹ Traduit en français par nous-même. Texte original : « Τα εξωτερικά κίνητρα είναι τα κίνητρα για να αναλάβει κανείς μια δραστηριότητα ως μέσο για ένα σκοπό. »

¹² Originellement écrit en anglais par E. Deci. Trouvé en traduction française.

phénomène grâce à son intérêt personnel, puisqu'il veut satisfaire son désir intrinsèque d'apprendre. Dans ce cas où la motivation vient de nous-mêmes elle est forte, stable et profonde. Mais, nous devons signaler que malgré ces aspects positives de la motivation intrinsèque, dès qu'elle est perdue c'est plus difficile de la retrouver.

1.3.3 Motivation intrinsèque et confiance en soi

Enfin, il faut ajouter que beaucoup de chercheurs attirent l'attention sur la relation entre la motivation intrinsèque et l'opinion que les élèves construisent pour eux-mêmes. Une recherche menée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OECD) a montré que la performance des élèves est directement liée à l'image qu'ils se font d'eux-mêmes : « Le sentiment d'efficacité personnelle et l'estime de soi des élèves ont un impact considérable sur leur confiance en eux, leur persévérance, leur motivation et en fin de compte, leurs performances à l'école¹³ » (OECD, 2016 : 122) En effet, D. Schunk associe également la motivation interne des apprenants à leur estime de soi. Précisément il dit que « Une grande partie des recherches a montré que l'estime de soi des élèves en ce qui concerne leurs capacités personnelles est enchaîné à leur motivation¹⁴ [interne] » (Schunk , P.R., & Meece, 2010 : 482). Le pédagogue indique aussi que : « Les élèves qui ont confiance en soi concernant leur compétence d'apprendre, cherchent des challenges, essaient d'apprendre les nouvelles informations [...] et participent plus activement en classe¹⁵. » (Schunk , P.R., & Meece, 2010 : 482). Il est alors essentiel, en tant qu'enseignants de prendre en considération l'état psychologique de notre public afin d'en gagner l'intérêt et en renforcer la motivation.

1.4 Notions voisines

Pendant notre recherche, nous avons identifié deux mots de la même famille qui font leur apparition assez souvent quand on parle de la motivation scolaire et qui en même temps, constituent deux phénomènes uniques : la démotivation et la a-motivation. Vu

¹³ Traduit par nous-même. Texte original : « Student's sense of self-efficacy and self-concept have a considerable impact on their self-confidence, perseverance, motivation and, ultimately, their performance in school »

¹⁴ Traduit en français par nous-même. Texte original : « Μεγάλο μέρος της έρευνας δείχνει ότι οι πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με τις ικανότητές τους σχετίζεται με τα κίνητρα. »

¹⁵ Traduit en français par nous-même. Texte original : « Οι μαθητές που νιώθουν αυτοπεποίθηση ως προς την ικανότητα τους να μαθαίνουν αναζητούν προκλήσεις, καταβάλλουν προσπάθεια για να μάθουν το καινούριο υλικό. »

que ces termes étaient omniprésents au cours de notre enquête, nous avons décidé de les définir.

1.4.1 La démotivation

La démotivation est le terme utilisé pour décrire une personne qui a perdu sa motivation pour un sujet qui la motivait auparavant. Elle peut être de courte ou de longue durée. Définie comme : « Action de perdre la motivation ; fait d'être démotivé », (Robert P., 2017) elle est souvent liée au décrochage scolaire. En fait, l'enquête de l'OECD¹⁶ a montré que :

Les élèves qui manquent de confiance en eux dans leur capacité à accomplir des tâches particulières peuvent supposer à tort qu'investir plus d'efforts est une perte de temps, ce qui, dans une prophétie auto-réalisatrice, conduit à moins d'engagement à l'école et à de mauvais résultats (OECD, 2016 : 122)

Cela nous montre que la démotivation est un état associé d'un côté à la productivité des élèves et de l'autre côté fortement influencé de leur image en soi.

1.4.2 La a-motivation

De l'autre côté, la a-motivation se réfère aux cas où « l'individu a le sentiment d'être soumis à des facteurs hors de tout contrôle. [...] La a-motivation se distingue de la motivation extrinsèque par l'absence de motivation liée au sentiment de ne plus être capable de prévoir les conséquences de ses actions.¹⁷ » (Deci & Ryan, 1985). Bélanger, de son point de vue de psychologue, lie la a-motivation à l'abandon scolaire :

L'amotivation peut se définir comme étant une incapacité à percevoir une relation entre ses propres actions et les résultats qui en découlent. L'individu a alors la perception que ses comportements sont causés par des facteurs indépendants de sa volonté. [...] L'amotivation représente donc l'absence de choix et de contrôle. Dans un tel contexte, la personne se sent incompétente, désabusée. Invariablement, la question "pourquoi continuer ?" surgit et, éventuellement, la personne abandonne. (Bélanger, 2000 : 21-22)

La a-motivation peut alors apparaître de deux façons : soit l'individu ne se sentait jamais motivé, soit il a complètement perdu sa motivation précédemment acquise. En toute circonstance, les raisons qui conduisent une personne à la a-motivation sont habituellement psychologiques et peuvent potentiellement la mener à l'abandon et par conséquent à l'échec scolaire.

¹⁶ Traduit par nous-même. Texte original : « Students who lack self-confidence in their ability to complete particular tasks may wrongly assume that investing more effort is a waste of time, which, in a self-fulfilling prophecy, leads to less engagement at school and poor performance »

¹⁷ Trouvé en traduction française.

Partie 2 – La recherche

Dans le cadre théorique de notre mémoire, nous nous sommes intéressée, d'une part, à la pyramide des besoins d'Abraham Maslow et à son application en classe de langues et d'autre part, nous nous sommes focalisée sur les différents types de motivation ainsi que sur deux « notions proches » en essayant de prouver l'importance et le rôle primordial que la motivation joue dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Dans cette optique, nous avons effectué une recherche dont nous allons présenter, dans cette partie, l'identité et les résultats obtenus.

2.1 – Identité de la recherche

Dans le cadre de cette étude, nous avons réalisé une recherche qualitative puisqu'une telle recherche nous permet « d'entrer en contact direct et personnel avec des sujets pour obtenir des données de recherche » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 77). Pour ce faire, nous avons organisé deux interviews avec des professeures de français qui travaillent depuis vingt ans dans des écoles du secteur public. Ainsi, dans ce chapitre, nous allons présenter les objectifs et les hypothèses qui ont déclenché notre recherche et les conditions de sa réalisation.

2.1.1 Hypothèses de la recherche

En ce qui concerne notre hypothèse de départ, nous supposons que l'apparition de la covid-19 qui a conduit à la fermeture des écoles en Grèce en mars 2020, a eu des répercussions sur la motivation tant des enseignants que des apprenants de FLE.

Cette première hypothèse a donné naissance à une série d'hypothèses secondaires :

1. La fermeture des écoles a créé des problèmes de communication entre enseignant – apprenant.
2. Les apprenants avaient des difficultés à se conformer à la nouvelle réalité, ce qui a affecté leur performance scolaire.
3. Les enseignants devaient se familiariser avec les nouvelles technologies et créer un nouveau matériel didactique.
4. Les enseignants et les apprenants se sentaient démotivés à cause de la situation et leur motivation a été remise en question.

Ce sont les hypothèses que nous allons vérifier ou infirmer dans la troisième partie de notre étude.

2.1.2 Outil de la recherche

Comme outil de recherche nous avons prévu deux entretiens semi-dirigés. Vu que notre échantillon est hellénophone, nous avons préféré de faire les interviews en grec, pour que notre public soit plus à l'aise. Selon P. Blanchet et P. Chardenet « [...] c'est considérer qu'il est aussi pertinent de s'adresser aux individus eux-mêmes que d'observer leur comportement ou d'obtenir une opinion ou une autoévaluation à l'aide de divers questionnaires » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 77). À cette fin, nous avons élaboré un guide d'entretien¹⁸ qui a servi de fil conducteur pendant nos conversations avec les enseignantes.

Le guide est divisé en quatre thématiques principales :

1. La présentation de l'interlocuteur et son expérience professionnelle ; ce qui nous a permis de faire connaissance avec les deux enseignantes et leurs habitudes professionnelles.
2. Le déroulement des cours traditionnels avant l'apparition de la covid ; où après avoir donné une image claire d'un jour quotidien en classe, nous avons parlé de la motivation des élèves et précisément des éléments qui favorisent et ceux qui empêchent leur motivation en classe de FLE. Nous avons répété la même procédure pour examiner l'évolution de la motivation des enseignantes.
3. Les cours effectués pendant la fermeture des établissements scolaires ; où nous avons appris quels outils elles ont utilisé pour réaliser leurs cours, quelle était leur propre expérience, quelle était la réaction des élèves et comment leur motivation et celle de leurs apprenants a été ébranlée pendant ce processus.

¹⁸ Voir annexe 2

4. Les difficultés rencontrées et les solutions proposées par les enseignantes ; où nous avons discuté avec elles pour leurs ressentis concernant les systèmes respectifs adoptés, les changements qu'elles auraient éventuellement fait si elles avaient eu la possibilité et les solutions alternatives qu'elles proposeraient afin de maintenir et – si possible – amplifier leur propre motivation et la motivation de leur public.

2.1.3 Échantillon

Etant donné que notre recherche était centrée sur les collèges athéniens, nous avons choisi de parler avec deux enseignantes de français qui travaillent dans trois collèges différents.

La première professeure travaille dans une petite ville qui se situe à côté du Pirée. Il s'agit d'une région de presque 20 000 habitants. La plupart de la population sont des ouvriers. La ville a trois collèges et deux lycées qui accueillent presque 1 000 élèves par an.

La deuxième professeure travaille dans deux collèges qui se trouvent à la capitale. Une de ces écoles est situé au centre-ville d'Athènes. L'autre, localisé aux alentours d'Athènes a une identité multiculturelle. La plupart des élèves font partie des groupes minoritaires et un grand nombre sont des réfugiés, ce qui nous permet d'ajouter un paramètre multiculturel à notre recherche.

Enfin, nous devons noter que les deux personnes ont préféré de maintenir leur anonymat. Par conséquent, dans les parties suivantes nous avons nommé la première enseignante « Marie » et la deuxième « Catherine ».

2.1.4 Conditions des entretiens

Même si les deux enseignantes étaient très positives et qu'elles avaient hâte de nous accueillir dans leurs collèges respectifs, à cause du confinement nous avons rencontré des problèmes de communication.

Tout d'abord, il nous semble essentiel de noter que nous avons pu nous rencontrer qu'en septembre 2020 alors que la nouvelle année scolaire avait déjà commencé. En ce qui concerne la réalisation des entretiens, nous devons mentionner que nous n'avons pas

opté pour des interviews en distance. Au contraire, nous avons réalisé nos entretiens en présentiel, dans les écoles, ce qui nous a permis de créer une ambiance de sécurité et de confiance. En même temps, nos professeures se sentaient bien à l'aise étant donné qu'elles se trouvaient dans un environnement familier et chaleureux. Pourtant, nous n'avons pas prévu les interruptions éventuelles qui ont été provoquées soit par d'autres enseignants qui étaient présents, soit par des élèves qui entraient dans la salle des profs –lieu où nous avons effectué nos discussions.

Enfin, nous voulons signaler que c'est grâce à la bienveillance des enseignantes et à leur besoin de partager avec nous leurs pensées et leurs opinions concernant ces nouvelles situations, que nous avons pu réaliser notre recherche.

2.2 Analyse des données

Dans cette partie, nous allons faire une analyse par rapport aux témoignages présentés pour mieux comprendre le phénomène énoncé dans cette étude. Après avoir suivi « un processus d'identification de thèmes » (Krief & Zardet, 2013 : 27), nous avons repéré quatre thématiques principales à l'aide desquelles nous allons réaliser notre analyse.

Même si leurs expériences n'étaient pas toujours compatibles et que leurs impressions étaient contradictoires, nous avons pu repérer les mêmes thématiques dans les deux interviews. Néanmoins, nous allons dévoiler ces approches différentes dans le but de donner l'image la plus objective possible.

Nos interlocutrices commencent en nous parlant d'elles-mêmes, de leurs expériences et de leurs propres motivations. Elles continuent en nous expliquant comment leurs élèves se comportent d'habitude pendant les cours, quelles stratégies elles utilisent afin de capter leur attention et comment elles gèrent leur démotivation, quand celle-ci se manifeste. Puis, elles nous parlent du système qu'elles avaient suivi pendant la première phase du coronavirus - quand les écoles étaient fermées - pour organiser leurs cours et elles nous racontent les changements constatés au niveau de la motivation en elles et chez les élèves. Enfin, elles nous parlent des difficultés qu'elles devaient surmonter en nous donnant quelques conseils qu'elles auraient aimé connaître avant cette expérience.

Par la suite, nous allons développer ces thématiques en nous appuyant sur les deux témoignages.

2.2.1 Thématique 1 : les premières motivations

Les deux personnes commencent en nous parlant de leurs vies professionnelles. Elles nous signalent qu'elles ont choisi de devenir professeures de français grâce à leur « passion pour la langue et la civilisation françaises » d'une part et de « l'amour pour un métier qui [m'] offre un genre de satisfaction qu'aucun autre ne pourra fournir » de l'autre part.

En ce qui concerne leurs expériences professionnels, Marie nous dit « Je travaille dans cette école depuis 1997. [...] Honnêtement, j'avoue que je suis moins motivée qu'au début de ma carrière, mais je suis toujours heureuse d'entrer en classe avec mes élèves ». Marie a constaté des changements dans sa propre motivation au fil des ans.

2.2.2 Thématique 2 : l'évolution motivationnelle des élèves

Quant à la motivation des élèves, les deux femmes s'accordent pour constater que des changements ont été produits pendant la première phase de la pandémie. Néanmoins, leurs approches sont différentes. Par conséquent nous avons décidé de présenter les deux cas séparément.

2.2.2.1 Le cas de Marie

Marie nous donne une image d'un cours typique avant la covid-19 :

Mes cours sont plutôt traditionnels. [...] après les absences, j'ouvre mon petit cahier où j'ai écrit les choses à faire à chaque cours. Néanmoins, (en riant) il y a toujours un élève qui m'informe de tout ça quand ses camarades prient qu'il oublie quelque chose (en riant). [...] Nous faisons notre cours conformément aux besoins des élèves (explications supplémentaires, questions, éclaircissements) en essayant d'avancer dans la matière. [...]

En ce qui concerne la motivation, Maie nous confie que « leur motivation ? (en riant) ben leur motivation n'est pas du tout garantie ! ». Dans un cours en classe « [...] j'essaie de les faire tous participer, nous faisons beaucoup d'exercices au tableau [...] et ça marche pour la plupart d'entre eux ». Malgré ses efforts, il y a des facteurs qu'elle ne gère pas qui nuisent à la motivation : « la source primaire de démotivation en eux c'est le livre [...] ils en ont marre, ils ne sont pas intéressés, ils le trouvent ennuyeux. [...] ils

n'aiment pas les textes, le format [...] ». Elle considère que c'est un résultat normal parce qu' « ils se sont habitués à l'échange rapide des images sur l'ordinateur [...] c'est pour ça je crois ». Marie fait des « échanges » pendant ses cours pour attirer l'attention de ses élèves : « j'utilise le texte comme source d'inspiration et par là je les fais travailler la grammaire et le vocabulaire [...] j'ajoute là des éléments civilisationnels que les enfants trouvent toujours intéressants ». Pour elle, la clé pour motiver les élèves se trouve dans la disponibilité « s'ils savent que tu es là pour les aider quand ils ont du mal à comprendre et que tu ne vas pas se moquer d'eux [...] ils t'écoutent, ils te respectent et ils font des efforts en cours », elle nous dit. Après il y a des « raisons personnelles qui les démotivent ». Selon Marie, la motivation des élèves est directement liée à la famille « au collège ils forment leur caractère [...] ils sont fragiles et profondément impacté par leurs familles et leurs proches ». Dans ce cas où on constate une fragilité familiale, la démotivation semble faire son apparence.

À propos des cours réalisés à distance pendant la pandémie, « nous avons eu une participation de plus de 80% en classe de FLE [...] vraiment je ne m'y attendais pas [...] ». Ses élèves avaient envie de participer même si « la plateforme de l'école ne fonctionnait pas correctement et nous avons fait tous les échanges par mail ». La professeure envoyait les exercices et les activités à son public par mail, avec tous les détails et les dates de dépôt, puisque même si « c'était pour nous tous [élèves et enseignants] nouveau, compliqué et fatigant nous avons eu besoin de travailler, de trouver des solutions [...] de continuer à apprendre ». Cela nous montre que la motivation des apprenants n'était pas affectée par la nouvelle réalité.

Marie nous a confié aussi avoir noté des changements concernant sa relation avec ses élèves pendant les cours virtuels. Elle a appris « avec l'aide de [s]es collègues et de [s]a famille comment communiquer avec [s]es élèves [via mail] » et de leur côté les apprenants lui envoyaient par mail pas seulement leurs exercices, mais « des petites cartes, leurs nouvelles etc. ».

2.2.2.2 Le cas de Catherine

Catherine travaille les dernières années dans un collège interculturel. La plupart des élèves sont des migrants et des réfugiés qui sont arrivés en Grèce à cause de diverses

raisons qui, malheureusement, sont presque toujours néfastes. « La guerre et la famine sont les deux que nous rencontrons le plus souvent » nous dit Catherine, ce qui nous montre que les besoins et les motivations de ses élèves sont spéciaux et différents de ceux que nous trouvons dans une classe typique. Pour la majorité des élèves, l'école est « une occasion de s'évader de la réalité, de retrouver leurs amis et d'apprendre de nouvelles choses », ce qui crée en eux une motivation intrinsèque.

Au fil du temps, Catherine a constaté que ses élèves trouvent le français un cours assez intéressant. Étant donné qu' « ils viennent des différents coins du monde et ils parlent déjà au moins deux langues [...] les cours de langues¹⁹ sont entre ceux qu'ils préfèrent ». Malgré cela, elle constate qu' « ils sont souvent démotives ». La démotivation, caractérisée par le manque de participation, est surtout notée « quand nous nous occupons des textes, des règles grammaticales [...] ils perdent tout intérêt [...] ils perdent leur concentration ». Pour faire renaître leur motivation, elle a commencé les dernières années à organiser des projets qui utilisent les autres talents de son public : « [...] l'année dernière nous avons créé un journal en français [...] c'était une collaboration entre tous les élèves [...] nous avons commencé en octobre et en juin nous avons organisé une petite fête pour présenter le journal ». De cette manière, « presque tout le monde a activement participé [...] ils avaient envie de partager leur travail et de montrer ce qu'ils ont appris », affirme Catherine. Mais, tout a changé pendant le confinement.

Pour les classes de Catherine, la situation était assez difficile. L'aspect positif était qu'ils avaient accès à une plateforme qui leur permettait de faire les cours à distance en temps réel mais, « pour des raisons pratiques la participation des élèves est estimée à moins de 20% pour le français ». Deux problèmes ont fait leur apparition. D'abord, il y avait beaucoup d'élèves qui « n'avaient pas accès à un ordinateur ou à une connexion internet [...] surtout ceux qui vivent dans structures d'accueil²⁰ » et deuxièmement « [les élèves] savaient que leur participation était optionnelle et ils ont choisi de ne pas se connecter en ligne » même s'ils avaient la possibilité. Après quelques efforts, et faute de participation des élèves, les cours se sont arrêtés et le système adopté n'était que l'échange de mails. Durant cette deuxième phase, la motivation des élèves semble

¹⁹ Dans cette école les deux langues étrangères enseignées sont l'anglais et le français

²⁰ Dans ces structures d'accueil il n'y a qu'une dizaine d'ordinateurs pour un public de 80-100 personnes, ce qui rend difficile l'accès aux cours virtuels

inexistante considérant que « seulement un très petit pourcentage envoyait les exercices ». Catherine a essayé de motiver les enfants en partageant des vidéos en français et en créant du matériel « compatible à un ordinateur » mais rien n'a changé. La démotivation des apprenants était omniprésente.

2.2.3 Thématique 3 : l'évolution motivationnelle des enseignantes

Les deux enseignantes ont aussi constaté des changements en ce qui concerne leurs propres motivations. Les deux femmes admettent avoir perdu leur motivation au fil des années. Chacune d'entre elles, pour des raisons différentes avouent avoir ressenti pendant le confinement des sentiments de démotivation et parfois de a-motivation.

Pour Marie, il n'y a qu'un paramètre qui empêche sa motivation. Ce sont les progrès technologiques. En premier, « nous les professeurs les plus anciens (en riant) nous ne savons pas comment utiliser les nouvelles technologies », elle ne sait pas alors comment se servir des systèmes électroniques. Puis, l'établissement est sous-équipé : « dans notre école nous n'avons pas les outils, les outils appropriés pour travailler ». L'absence de formation et d'équipement « ne facilite pas notre travail »,. Elle « essaie de faire de nouvelles choses [...] de s'évader de la routine, pas seulement pour les enfants [...] mais pour [elle] aussi ». « J'essaie toujours de rester motivée [...] parfois ce n'est pas possible, voire impossible (en murmurant) [...] mais si nous ne sommes pas motivés [...] les élèves ne le seront pas non plus ». Marie insiste sur ces éléments qu'elle trouve essentiels. Pour elle « nous [les professeurs] devons avoir accès à ces outils [...] l'ordinateur fait aujourd'hui partie intégrale de nos vie [...] personnelle et professionnelle ».

Pour Catherine, sa motivation n'a jamais posé un problème sérieux. Elle nous dit qu'elle aime son travail « je suis motivée parce que je suis satisfaite de mes résultats ». Pour elle, le seul problème est « l'hétérogénéité du niveau en classe » qui rend l'enseignement plus difficile. Elle nous explique que parfois « je me sens démotivée [...] c'est à cause des raisons externes qui ne découlent pas de mon métier » et elle regagne sa motivation presque sans difficulté. Selon elle « nous allons tous [nous] sentir démotivés [...] c'est normal. C'est important de se souvenir pourquoi on fait les choses [...] c'est le « pourquoi » qui me motive », elle conclut. Durant la covid, « au début je me sentais surtout perdue et un peu démotivée » mais après quelques semaines « [...]

nous avons trouvé un équilibre et tout est devenu normal [...] ma motivation est revenue », dit-elle fièrement.

2.2.4 Thématique 4 : problèmes et propositions

Les divers obstacles que les deux enseignantes devaient surmonter afin de réaliser leurs cours virtuels sans perdre ni leur motivation, ni celle de leurs élèves, ainsi que les conseils qu'elles souhaitaient avoir reçu avant cette expérience sont un autre point commun de ces deux entretiens.

Marie et Catherine s'accordent pour dire que les difficultés rencontrées sont de double nature :

1. Obstacles pratiques : comme l'accès à l'équipement pour les deux parties. Marie nous dit : « quatre personnes à la maison et un ordinateur [...] mon mari était en télétravail[...] alors moi je pouvais l'utiliser seulement très tôt le matin [...] et tard le soir ». Catherine avoue que « mes problèmes étaient créés à cause de ma mauvaise connexion internet » et ajoute que « les élèves avaient les mêmes difficultés et nous avons arrêté les cours ». Ces inconvénients ont évidemment influencé la motivation de toutes les classes et elles ont créé de la frustration.
2. Obstacles psychologiques : « il s'agit de moments difficiles pour tous » dit Catherine. Pour Marie, la nouvelle réalité a fait « [...] peur, nous avons tous subi des changements dans tous les domaines de nos vies et des questions surgissaient tout le temps ». Ces nouveaux défis ont fait remonter en elles un aspect « créatif [...] quand tu dois recommencer, recréer [du matériel] [...] tu retrouves une partie créative de toi-même [...] tu regagnes ta propre motivation », elles concluent.

Ces problèmes ont produit des solutions alternatives. En ce qui concerne l'aspect psychologique, c'est à « chacun de trouver la façon de surmonter la frustration [...] la peur », croit Catherine. Or, les obstacles pratiques qui sont « plus faciles à franchir » demandent, selon les deux enseignantes « la formation des professeurs [...] la distribution d'équipement [et] la préparation des écoles pour ces situations extrêmes ». En ce moment, les deux enseignantes se sentent plus à l'aise et plus sûres d'elles-

mêmes. Elles disent que « je suis préparée, l'école est préparée [...] si nous refermons les écoles tout sera plus tranquille [...] sans surprises ».

2.3 Résultats

Nous allons à présent exposer les résultats des deux entretiens à partir des mêmes axes qui se dégagent de notre analyse. Dans cette partie, nous introduirons également des éléments bibliographiques qui confirment les paroles de nos interlocutrices.

2.3.1 La (dé)motivation des apprenants

L'analyse de l'évolution motivationnelle des apprenants a montré que celle-ci est animée par différentes natures. En effet, leur motivation découle soit des facteurs internes, soit des facteurs externes. Les élèves semblent être motivés pendant les cours de français, cependant cette motivation est mise en jeu d'abord à cause des raisons externes.

- a. Famille et motivation : Nos interlocutrices nous parlent de la famille et du rôle primordial qu'elle joue dans la motivation des élèves. L'environnement influence les préférences de la personne et à ce titre ses motivations. Une série de recherches semble justifier cette opinion. En fait, c'est la collaboration entre l'école et la famille qui peut partiellement déterminer la motivation d'un élève et ses résultats scolaires.

[...] il semble qu'une convergence dans les perceptions, les croyances et les attentes des parents et des enseignants à l'égard des uns et des autres favorise des relations école-famille harmonieuses et contribue au développement d'une vision commune de la réussite scolaire [...] [les parents] sont souvent les sources d'influence motivationnelle (Deslandes et Bertrand, 2001)

Rolland Viau parle aussi de l'importance de la famille au sein de la motivation des élèves en soutenant la même idée : « Nous avons regroupé la motivation des élèves en quatre grandes catégories : les facteurs relatifs à la société, à la famille, à l'école et à la classe ». (Viau, 1998)

- b. Rapport motivationnel entre apprenant – enseignant : Puis, il y a un lien entre la motivation des enseignants et celle des apprenants. Marie nous a dit que si elle

ne pas motivée ses élèves n'en sont non plus, idée soutenue par K. Aboulfeth « sensibles à l'attitude de leurs enseignants et leurs actes, les élèves ressentent vite leur désintérêt et à leur tour, perdent tout intérêt et le manifestent par l'indiscipline, le bavardage, les contestations [...] c'est un cercle vicieux » (Aboulfeth, 2013 : 19)

- c. Covid-19 et démotivation : Selon nos interviews, les collégiens se sentent plutôt démotivés pendant les cours à distance. Cela est compréhensible si on prend en considération que « Pour faire de l'enseignement à distance, il ne suffit pas de diffuser le contenu d'un cours traditionnel sur le Web. Et l'ajout de capsules vidéo ne suffit pas à remplacer la relation maître-élève » (Couture, 2020). La démotivation des élèves n'est pas un nouveau problème. R. Viau écrit en 2017 :

[...] les enseignants de français sont de plus en plus confrontés à des élèves démotivés. En effet, il est devenu courant pour un enseignant de constater qu'un bon nombre de ses élèves ne montrent aucun engagement ni aucune persévérance à accomplir les activités pédagogiques qu'il leur propose. Ces élèves semblent constamment appliquer le principe « minimax » : le minimum d'effort pour le maximum de points. Si ces manifestations de la démotivation sont bien connues par les enseignants, les raisons ou les sources qui en sont à l'origine leur demeurent cependant inconnues. (Viau, 2017)

En tout cas la pandémie semble avoir eu une influence négative sur la motivation des élèves qui devaient s'habituer très rapidement aux nouvelles conditions pas seulement en ce qui concernait la réalité scolaire mais tous les niveaux de leurs vies. Cette instabilité émotionnelle produite par ces changements précipités montre que « Nos motivations impliquent en effet des engagements normatifs qui font office de critères de correction pour nos émotions » (Lépine, 2016 : 37)

2.3.2 La (dé)motivation des enseignantes

D'habitude, les raisons qui démotivent les enseignants sont d'après K. Aboulfeth « [l'impossibilité de] mettre à jour ses connaissances [...] un mauvais état psychologique [...] le manque d'autorité et de discipline en classe ». (Aboulfeth, 2013 : 19) Heureusement dans nos cas, les enseignantes sont assez motivées et il n'y a que deux raisons qui semblent les démotiver : l'hétérogénéité des niveaux des élèves en

classe et l'absence de formation supplémentaire sur des outils trouvés aux nouvelles technologies.

- a. Diversité du public : L'hétérogénéité peut créer un sentiment de frustration chez les enseignants soutient J. Milquet, ce qui touche à leur motivation intrinsèque :

La première difficulté [motivationnelle] est l'extraordinaire différence qu'il peut exister entre élèves d'une même classe, qu'elle soit d'ordre culturel, linguistique, social, religieux... En effet, il est beaucoup plus aisé de s'adresser à un groupe homogène plutôt qu'à un ensemble de personnes extrêmement diversifiées car, si cela crée un enrichissement culturel, cela pose également des difficultés d'ordre organisationnel ainsi que des soucis de compréhension mutuelle. (Milquet, 2012)

- b. Formation progressive : À l'autre bout, Marie veut se servir des nouvelles technologies et des possibilités offertes par l'ordinateur, la tablette et l'internet mais elle ne sait pas comment les utiliser. L'État n'offre pas de cours de formation aux enseignants pour les familiariser avec les dernières innovations de l'éducation, ce qui peut les conduire à éprouver des sentiments de mécontentement et irritation. « [...] également la motivation des apprenants peut aussi être influencé par des raisons qui paraissent extérieures [...] [mais sont] en effet originaires de l'affectif²¹ ». (Deci & Ryan, 1985)

En conséquence, nous voyons que les conditions d'enseignement sont différentes aujourd'hui. Le professeur doit prendre en considération une grande variété de facteurs qui soit n'existaient pas auparavant, soit étaient négligés. La multiculturalité de la classe d'un côté et le manque d'entraînement du corps enseignant de l'autre, établissent une réalité qui impacte négativement la motivation des enseignants.

Après avoir présenté les résultats fournis par les deux entretiens, nous allons cheminer vers la troisième partie de notre étude. Là, nous allons synthétiser les informations collectées.

²¹ Originellement écrit en anglais par E. Deci à son livre « Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior », publié en 1985.

Partie 3 – Synthèse

Ce dernier chapitre de notre mémoire est divisé en trois sous parties. D'abord, nous allons interpréter les données précédemment présentées. Ainsi, allons-nous faire le lien entre la partie théorique à notre recherche en donnant notre propre point de vue. Ensuite, nous passerons à la confirmation et l'infirmités des hypothèses formulées dans la première partie. Nous allons clore la synthèse, en essayant de prendre un peu de recul par rapport au travail effectué.

3.1 Interprétation

La nature évolutive de la motivation chez les enseignants aussi bien que chez les apprenants joue un rôle considérable et influence le processus éducatif. Il y a une série de paramètres qui affectent cette motivation.

3.1.1 Motivation intrinsèque

La motivation dite « intrinsèque » est directement liée à l'affectif, au domaine psychologique, à une série de fonctions cérébrales qui sont caractérisées par leur complexité.

- a. Chez les enseignants : Pour les professeurs la motivation dérive des émotions positives ressenties quand ils exercent leur métier. La satisfaction produite par la transmission d'une information que le public trouve intéressante, la joie de la création d'une relation basée sur le respect et l'admiration mutuelle, peuvent, non seulement servir comme un bouclier contre la démotivation, mais aussi renforcer la motivation existante. Le besoin d'estime et d'accomplissement de soi les remplit avec des sentiments positifs qui, à leur tour, nourrissent la motivation. Même si, à certains moments ces motivations sont remises en question à cause de différentes raisons, la motivation grâce à sa nature interne dérive des circonstances contrôlables. C'est alors possible de la regagner et de l'amplifier. Ainsi, dans les classes multiculturels une autre difficulté se présente ; celle de la communication. L'impossibilité de dialoguer, de correspondre donne sa place à la frustration au découragement et quelquefois à l'abandon total.

- b. Chez les apprenants : En ce qui concerne les apprenants, ils se sentent plus motivés quand ils se trouvent dans un environnement sécurisant où ils peuvent s'exprimer librement sans avoir peur d'être jugés. La motivation interne naît quand ils se sentent vraiment intéressés par un sujet et surgissent des questions d'approfondissement. En plus, leur besoin de se démarquer entre les autres (camarades ou membres de la famille) peut également se prouver comme une incitation en faveur de l'accentuation motivationnelle.

Un autre aspect important est le rapport entre la motivation est l'estime de soi. Les élèves qui se sentent à l'aise avec leurs capacités intellectuelles et leurs résultats en classe, participent davantage en cours et consacrent du temps à se préparer à la maison. Cela nous montre que le sentiment de sécurité qu'ils éprouvent sur eux-mêmes, leurs talents et leurs propres capacités doit être pris en considération grâce à l'impact significatif qu'il semble avoir au maintien de la motivation intrinsèque.

3.1.2 Motivation extrinsèque

En ce qui concerne les motivations externes qui sont caractérisées comme faibles à cause de leur nature fragile, elles sont liées aux facteurs extérieurs qui sont, le plus souvent, hors de notre contrôle.

- a. Chez les enseignants : La motivation extrinsèque peut prendre plusieurs formes pour les professeurs. Les malentendus professionnels, une classe dite « difficile », les problèmes de nature personnelle, le manque de soutien des collègues, l'absence de support ou de communication avec les parents, même les décisions politiques concernant l'enseignement peuvent déstabiliser cette motivation.
- b. Chez les apprenants : Pour les élèves la motivation à court terme peut se manifester sous la forme d'un examen ou d'une note. Souvent, leur motivation augmente à l'approche du bulletin trimestriel. De même, leur motivation peut se mettre en question à cause de facteurs généraux concernant le fonctionnement de l'école (règles, horaires, évaluation, sanctions etc.). En même temps, leur

milieu social, leur relation avec le professeur, l'ambiance en classe et la famille sont aussi des facteurs déterminants qui définissent en partie le niveau de leur motivation.

Les défis sont différents selon l'environnement dans lequel on se trouve. Faire un cours en classe et donner un cours en ligne demande des traitements complètement différents. Pareillement, suivre un cours dans le milieu scolaire et à distance à travers un appareil électronique n'est pas du tout comparable. Les besoins, les buts et les attentes sont différents pour tous les participants.

3.2 Vérification des hypothèses

Par la suite, nous allons confirmer ou infirmer les hypothèses de départ en nous fondant sur les informations exposées au sein de notre étude.

Hypothèse 1 : L'apparition de la covid-19 qui a conduit à la fermeture des écoles en Grèce en avril 2020, a impacté d'un côté la motivation des enseignants de FLE et celle de ces apprenants de l'autre côté.

Après avoir réalisé les entretiens avec les deux enseignantes, nous avons constaté que leur motivation et celle de leurs élèves a été faiblement impactée. Comme nous avons déjà exposé, leurs motivations étaient surtout touchées à cause de la nouvelle réalité des classes en ligne, une situation pour laquelle ils n'étaient pas préparés. Malgré les difficultés, ils ont pu trouver des solutions et dans un niveau de motivation personnelle, les deux professeurs attestent avoir retrouvé progressivement leur motivation et leur confiance.

Hypothèse 2 : La fermeture des écoles a créé des problèmes de communication entre enseignant – apprenant.

Toutes les informations récoltées nous conduisent à confirmer cette deuxième hypothèse. À cause du caractère soudain et inattendu de la fermeture des écoles, ni les enseignantes, ni les élèves avaient l'équipement approprié pour pouvoir communiquer. Les problèmes techniques d'une part et les difficultés au niveau de l'organisation de l'autre ont entravé la communication.

Malgré cela, en ce qui concerne la relation apprenant – enseignant, il semble qu'à travers ces difficultés mutuelles, ils ont pu instaurer une relation profonde.

Hypothèse 3 : Les apprenants avaient des difficultés à se conformer à la nouvelle réalité, ce qui a affecté leur performance scolaire.

Selon les deux interviews les élèves ont eu des problèmes à se conformer au nouveau système. Soit pour des raisons qui n'étaient pas de leur ressort (comme par exemple le manque d'équipement) soit à l'issue de démotivation, certains d'entre eux n'ont pas participé : ils n'ont pas assisté aux cours et n'ont pas envoyé les exercices par mail. En conséquence, leur performance scolaire a été négativement impactée. Or, pour les élèves qui sont restés impliqués, nous ne constatons pas de changements dans leur performance scolaire.

Hypothèse 4 : Les enseignants devaient se familiariser avec les nouvelles technologies et créer de la nouvelle matérielle.

Les deux professeures avouent ne pas se sentir douées en ce qui concerne l'utilisation des appareils électroniques afin de réaliser leurs cours. C'est surtout grâce à leurs efforts personnels, à l'aide de leurs collègues et proches qu'elles ont pu apprendre comment organiser une leçon à distance.

En plus, elles dévoilent que vu que c'était la première fois qu'elles faisaient des cours à distance, elles devaient retravailler le contenu de leurs cours. Elles ont utilisé plusieurs stimuli audiovisuels en profitant du format technologique auquel elles avaient accès. Nous considérons donc cette hypothèse vérifiée.

Hypothèse 5 : Les enseignants et les apprenants se sentaient démotivés à cause de la situation et leurs motifs ont été mis en jeu.

Cette dernière hypothèse est étroitement liée à la première. Comme nous avons vu, les deux parties ont montré signes de démotivation. Cependant, la majorité a pu surmonter les difficultés et recultiver leurs motifs.

3.3 Discussions

Nous avons réalisé cette recherche dans le but d'examiner l'impact que la pandémie du coronavirus a eu à la motivation du public scolaire aux collèges athéniens. Après avoir effectué une enquête théorique et mené notre recherche nous avons pu répondre à ce questionnement. Pourtant, les résultats obtenus étaient non seulement intéressants, mais aussi imprévisibles, ce qui nous permet de développer notre réflexion. Mais, en même temps nous sommes rendu compte de certaines faiblesses de notre étude.

D'abord, la motivation pose une série de questions pertinentes. Simultanément, il s'agit d'un thème assez vaste et général. Pendant notre recherche théorique, nous avons pu trouver beaucoup d'informations ce qui nous a aidé à former une opinion globale d'une part mais qui a créé un sentiment de confusion de l'autre.

Un autre aspect, c'est le cadre chronologique choisi. Vu que notre étude se tourne vers le fonctionnement des collèges pendant la fermeture des écoles à cause de la covid-19, nous n'avons pas eu la possibilité de profiter des recherches qui montraient les impacts de la pandémie au niveau motivationnel.

Enfin, nous souhaitons signaler que ces points faibles de notre étude peuvent potentiellement servir comme promoteurs pour des recherches futures. A titre d'exemple, ça serait intéressant de rechercher les influences de la (dé)motivation en classe de FLE à la deuxième phase de la fermeture des écoles et la réalisation des cours en distance en temps réel.

En tout cas, même si le début de cette nouvelle réalité dans le monde de l'enseignement a été une pandémie, il est incontestable que les besoins aussi bien que les nécessités éducatives ont évolué. C'est alors en nous de suivre ces mutations en nous assurant de la qualité de formation fournie.

Conclusion

Dans l'ensemble de cette étude, nous avons essayé d'aborder le sujet de la motivation à l'école dans le cadre de la première phase de la pandémie de la covid-19 en Grèce. Après avoir effectué une exploration théorique accentuée par des approches différentes – psychologique, linguistique, didactique – et la pyramide de Maslow, nous avons mis l'accent aux motivations intrinsèques et extrinsèques en soulignant la liaison considérable entre les motivations internes et l'estime de soi.

Par la suite, nous avons mené une enquête sous forme d'entretiens semi-dirigés. Les informations recueillies lors de ces interviews ont été présentées, analysées et interprétées dans le but de répondre le plus efficacement possible aux questions posées au début de notre texte.

Ayant pris en compte l'ensemble de notre étude, nous nous sommes rendu compte que la motivation des collégiens a été temporairement impactée par la fermeture des écoles. De la même façon, les motifs des enseignants étaient aussi en déséquilibre pour une courte période qui peut être définie comme la phase avant la familiarisation et l'adaptation aux nouvelles conditions.

En plus, nous concluons que l'enseignement du français a été adapté aux nouveaux besoins dans l'espoir de maintenir la motivation et assurer la continuité normale de la réalisation des cours. Les stratégies adoptées comportent, entre autres, la production de nouveau matériel, la communication entre les deux parties (enseignant – apprenant) et la formation d'une nouvelle base de travail qui facilitera le processus d'enseignement en ligne au futur.

Pour conclure, nous voudrions noter que cette étude peut créer de nouvelles pistes de recherche dont nous pouvons profiter. Étant donné que l'enseignement à distance gagne de plus en plus de terrain, il paraît primordial de rechercher les facteurs qui assurent la motivation des apprenants tout en prenant en considération les nouvelles conditions qui ont surgit. De toute façon, le sujet de la motivation étant ouvert et complexe, il permet, et en même temps demande, la création de chemins de réflexion originaux.

Références bibliographiques

- Aboulfeth, K. (2013). *La motivation des enseignants* shamaa.org. 04 novembre 2020, de http://search.shamaa.org/PDF/Articles/MOCef/CefNo8-9Y2013/cef_2013-n8-9_016-021_fre.pdf
- Auger, M.-T., Boucharlat, C., & Cornu, B. (1996). *Elèves 'difficiles', profs en difficulté* (2. éd). Lyon [France]: Chronique sociale.
- Austin, J. L., & Urmson, J. O. (2009). *How to do things with words: The William James lectures delivered at Harvard University in 1955* (2. ed., [repr.]). Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press.
- Barbier, J.-M., & Clerc, F. (2008). Formation et recherche : Ambiguïtés sémantiques et formes d'action spécifiques. *Recherche & formation*, (59), 133–140. De <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.662>
- Barthélémy, F. (2007). *Professeur de FLE : Historique, enjeux et perspectives*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. <https://doi.org/10.3917/europ.beac.2016.02>
- Bélanger, H. (2000). *Le style attributionnel, la résignation, l'amotivation: Un modèle du risque de l'abandon scolaire* (Université de Québec). Université de Québec. De <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/3124/1/000667636.pdf>
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Paris : Archives contemporaines.

- Couture, L. (14 mai 2020). La motivation de nos élèves à distance : Quelques astuces. 22 novembre 2020, de École branchée website : <https://ecolebranchee.com/motivation-eleves-distance-astuces/>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Boston, MA: Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Genoud, P. (2010). Auger, m-t. & boucharlat, c. (2004). Elèves « difficiles » profs en difficulté. Lyon : Chronique sociale (5e édition). *Swiss Journal of Educational Research*, 32(3). <https://doi.org/10.24452/sjer.32.3.5296>
- Giacobbe, J. (1990). *Le recours à la langue première. Une approche cognitive. (Recherches et applications)*. (Le Français dans le monde), 115–123.
- Guy, A. (1990). *Pédagogies de la médiation : Autour du P.E.I., Programme d'enrichissement instrumental du professeur Feuerstein*. Lyon : Chronique Sociale.
- Hrimech, M., Université de Montréal, Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'abandon scolaire, & Conseil scolaire de l'île de Montréal. Fondation. (1993). *Chacun sa part : Programme d'action pour la prévention de l'abandon scolaire sur l'île de Montréal*. Montréal: Fondation du Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Krief, N., & Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en Sciences de Gestion*, 95(2), 211. <https://doi.org/10.3917/resg.095.0211>
- Lépine, S. (2016). Les découvertes émotionnelles et les motivations affectives. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 141(2), 179–196. <https://doi.org/10.3917/rphi.162.0179>
- Low-performing students | read online. 12 novembre 2020, de OECD iLibrary website: https://read.oecd-ilibrary.org/education/low-performing-students_9789264250246-en
- Maslow, A. H. (1943). Preface to motivation theory: *Psychosomatic Medicine*, 5(1), 85–92. <https://doi.org/10.1097/00006842-194301000-00012>

- Milquet, J. (2012, décembre). Démotivés, les profs ? *CPCP*, (167), 5–9.
- OECD. (2016). *Low-performing students: Why they fall behind and how to help them succeed*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264250246-en>
- Paul, M. (2004). FLE/FLS/FLM: « étrange ressemblance ou même différence ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 133(1), 61. <https://doi.org/10.3917/ela.133.0061>
- Puren, C. (2004). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
- Riedier, C. *Les besoins selon Maslow et les implications en classe*. De http://www.bpep-tunis.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Maslow_et_les_eleves
- Sacré, S. (2013). Enseigner la Francophonie dans les cours de Français Langue Seconde au niveau universitaire : Expériences et défis. *Voix Plurielles*, 10(2), 418–435. <https://doi.org/10.26522/vp.v10i2.875>
- Schunk, D., Meece, J., & Pintrich, P. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève : Sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*, (110), 45–47.

Bibliographie – Sitographie

Υπουργείο παιδείας & θρησκευμάτων, 14 novembre 2020, de <https://www.minedu.gov.gr/>

Alami, S., Desjeux, D., & Garabau-Moussaoui, I. (2009). *Les méthodes qualitatives*.

Paris: Presses universitaires de France.

Conference Rolland Viau La motivation à apprendre des étudiants mieux comprendre pour mieux agir—YouTube. 22 septembre 2020, de

<https://www.youtube.com/watch?v=30h3q-jai9I&t=3738s>

Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative : Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris: Vuibert.

Europarat (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier [u.a.].

La dynamique motivationnelle—Youtube. 22 novembre 2020, de

<https://www.youtube.com/watch?v=2HPBf6axh9c&list=PLhdODIXP7O3jI1VudE9vDGZfnYufzzDUB&index=2>

Pour l'école de la confiance. 15 septembre 2020, από Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports website: <https://www.education.gouv.fr/pour-l-ecole-de-la-confiance-221>

Rolland Viau: La motivation en classe de langue—YouTube. 18 octobre 2020, de

https://www.youtube.com/watch?v=61Hf_pZ6ocw&list=PLhdODIXP7O3jI1VudE9vDGZfnYufzzDUB

Tout savoir sur la motivation et la réussite des élèves au collège—Journée des Langues

2017—YouTube. 20 octobre 2020, de

<https://www.youtube.com/watch?v=1AAyvmeDF90&list=PLhdODIXP7O3jI1VudE9vDGZfnYufzzDUB&index=3>

Vihou, M. (2015). *Le mémoire-recherche en didactique des langues-cultures, Petit manuel pratique*. Saita.

Dictionnaires

- Cuq, J.-P. & Association de Didactique du Français Langue Etrangère (2006). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Impr). Paris : CLE International. (Original work published 2003)
- Dubois, J. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Rey, A., Rey-Debove, J., & Robert, P. (2014). *Le Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (Nouvelle éd. 2017). Paris: Le Robert.

Annexes

Annexe 1 : La pyramide des besoins

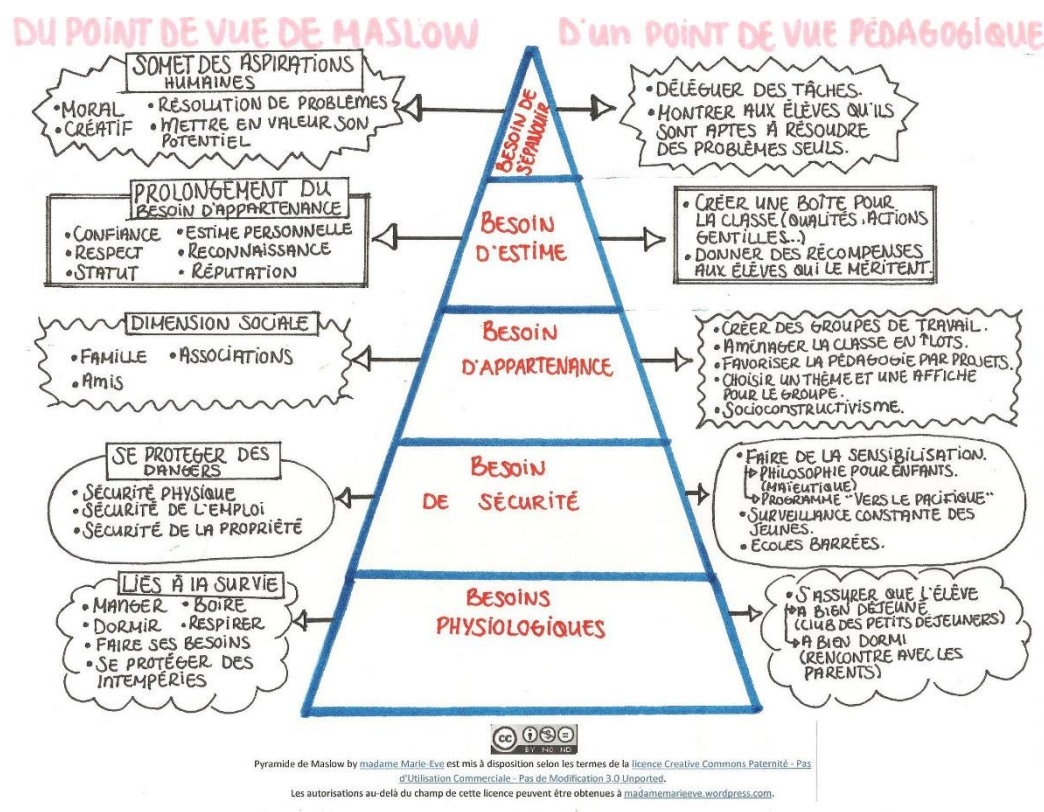


Figure 1 - La pyramide des besoins de Maslow (1954) et son interprétation pédagogique²²

²² Trouvée sur l'adresse : <https://madamemarieeve.wordpress.com/2010/12/12/la-pyramide-des-besoins-de-maslow-vue-dun-point-de-vue-pedagogique/>

Annexe 2 : Guide d'entretien

Guide d'entretien semi dirigé – l'évolution de la motivation des collégiens et leurs professeurs de FLE en deux temps : cours traditionnels VS cours virtuels

Première thématique : Présentation de l'interlocuteur et expérience professionnelle

1. Pourriez-vous vous présenter ?
2. Pourriez-vous nous parler brièvement de votre expérience professionnelle ?

Deuxième thématique : Les cours traditionnels

Catégorie n°1 : Les cours traditionnels

1. Pourriez-vous nous décrire l'évolution d'un cours au milieu scolaire ?

Catégorie n°2 : Les apprenants

1. Quels sont les éléments qui engendrent la motivation de vos élèves ?
2. Quels sont les éléments qui empêchent la motivation de vos élèves ?
3. Quels sont selon vous les principales causes de démotivation en classe de FLE ?

Catégorie n°3 : Les enseignants

1. Quels sont les éléments qui engendrent votre motivation ?
2. Quels sont les éléments qui empêchent votre motivation ?
3. Comment faites-vous face à votre démotivation ?
4. Quelles stratégies avez-vous adoptés ?

Troisième thématique : Les cours virtuels

Catégorie n°1 : Les cours virtuels

1. Pourriez-vous nous décrire l'évolution d'un cours virtuel ?

Catégorie n°2 : Les apprenants

1. Avez-vous constaté des changements en ce qui concerne la motivation de vos élèves pendant les cours virtuels que vous avez effectués ? Si oui, lesquels ?
2. Comment décririez-vous la motivation de vos élèves pendant cette période ?

- a. Répondaient-ils plus facilement/rapidement à vos questions ?
- b. Avaient-ils besoin d'y participer ?

Catégorie n°3 : Les enseignants

1. Avez-vous constaté des changements en ce qui concerne votre motivation pendant les cours virtuels que vous avez effectués ? Si oui, lesquels ?
 - a. Comment était la préparation du matériel ?
 - b. Comment était la prise de la parole ?
 - c. Quelles émotions éprouvaient-vous pendant les cours ?
2. Comment est-ce que votre propre motivation a évolué pendant cette période ?
3. Comment caractérisiez-vous votre envie de :
 - a. Préparer le matériel ?
 - b. Gérer la classe à distance ?

Quatrième thématique : difficultés et solutions

Catégorie n°1 : Les difficultés

1. Pourriez-vous nous parler de vos ressentis face au système d'enseignement adopté ?
2. Changeriez-vous quelque chose dans le système de formation suivi ?
3. Si nous devons nous confiner à nouveau vous changeriez quoi à votre enseignement ?

Catégorie n°2 : Les solutions

1. Quelles solutions alternatives aviez-vous pour maintenir et améliorer votre motivation dans ces conditions ?
2. Celle de vos élèves ?