

La motivation des élèves de cinquième dans les
écoles maltaises pour l'apprentissage des
langues étrangères et particulièrement du français

Moira Navarro

*A Dissertation Presented to the Faculty of Arts
in Part Fulfilment of the Requirements for the
Degree of Master of Arts
at the University of Malta*

June 2024



L-Universit 
ta' Malta

University of Malta Library – Electronic Thesis & Dissertations (ETD) Repository

The copyright of this thesis/dissertation belongs to the author. The author's rights in respect of this work are as defined by the Copyright Act (Chapter 415) of the Laws of Malta or as modified by any successive legislation.

Users may access this full-text thesis/dissertation and can make use of the information contained in accordance with the Copyright Act provided that the author must be properly acknowledged. Further distribution or reproduction in any format is prohibited without the prior permission of the copyright holder.

Abstract

This study focuses on foreign language (FL) learning motivation and particularly on motivation to learn French as a Foreign Language (FFL). It is part of a necessary effort to redress a situation whereby the number of post-secondary students pursuing FL studies in Malta continues to be very low, following a steady decline these last decades. This case study is based on a mixed method research approach that investigates a representative sample of Year 8 Maltese students. The quantitative research is conducted by means of a questionnaire; the qualitative research consists of interviews with FFL teachers. Data results confirm that 78.7% of the 435 respondents are intrinsically motivated to learn a FL. Intrinsic motivation typically defines the learners of French, of which 81.5% like the French language and love learning it. The students variably acknowledge the utilitarian aspect of language learning but do not link the lack of commitment in FL learning to poor employment prospects. The students adopt a vigilant approach vis-à-vis situations where FL speaking skills are required. Two major perspectives related to two specific agents motivate students to learn the FL: to become their parents' source of pride and to live up to their teacher's hopes. These results corroborate the results of a statistical construct that measured the students' four future self-guides in FL whereby their Ideal Self/other is the strongest. The students take responsibility for their choice of FL in Year 6. The students' perceptions of the French language are generally positive regardless of the students' exam grade in the FL that they study. However, the vast majority (71.3%) of students learning FL other than French do not consider studying French in the future. In this respect, this study recommends the introduction in the FL curricula of the four modes of communication that make up the plurilingual approach advised by the CEFR (2018). It also recommends a pedagogy that supports the students' Ideal Plurilingual Self in FL classes that are foremostly cohesive, as well as institutional measures which support this pedagogy.

Keywords:

Foreign language motivation, Maltese students, agentic stance, foreign language self-guides, Ideal Plurilingual Self

Résumé

Cette étude porte sur la motivation pour l'apprentissage des langues étrangères (LE) et particulièrement du français langue étrangère (FLE). Elle s'inscrit dans un effort de redresser l'apprentissage des LE relativement aux effectifs - toujours en diminution, surtout au cours de ces dernières décennies - d'élèves maltais poursuivant leurs études en LE au niveau postsecondaire. Il s'agit d'une étude de cas, à la méthode de recherche mixte, axée sur un échantillon représentatif d'élèves de cinquième maltais. La recherche quantitative auprès des élèves est menée au moyen d'un questionnaire ; la recherche qualitative consiste dans des interviews avec des professeures de FLE. Les données qui en résultent attestent que 78,7% des 435 élèves sondés sont intrinsèquement motivés pour apprendre la langue étrangère. La motivation intrinsèque caractérise fortement les élèves de français, dont 81,5% apprécient la langue française et aiment beaucoup l'apprendre. L'aspect utilitaire de l'apprentissage des LE est variablement admis par les élèves bien qu'ils n'associent généralement pas le manque d'engagement en LE à de faibles perspectives d'emploi futur. Les élèves s'affirment vigilants lors des situations de production orale en langue étrangère. Ils se motivent pour apprendre les LE en vue de deux perspectives majeures ayant trait à deux agents spécifiques : être sources de fierté pour leurs parents et alimenter l'espoir de leur professeur. Ces résultats corroborent les résultats issus d'un construit statistique évaluant les quatre sois guides en LE des élèves, d'où il ressort que leur soi idéal point de vue des autres en LE est prédominant. Les élèves assument déjà la responsabilité de leur choix de LE en CM2. Les élèves ont généralement des représentations positives du français quelle que soit leur note à l'examen de la/des langue/s étrangère/s qu'ils étudient. Cependant, la grande majorité (71,3%) des apprenants d'autres LE que le français n'envisagent pas, à l'avenir, d'étudier le français. À ce propos, cette étude sollicite l'introduction, dans les programmes des LE, des quatre modes de communication composant l'approche plurilingue tels qu'ils sont avancés par le CECR (2018). Elle recommande une pédagogie qui favorise le soi idéal plurilingue des élèves dans des classes de LE soudées, et parallèlement, des mesures institutionnelles qui la soutiennent.

Mots clés :

Motivation pour les langues étrangères (LE), élèves maltais, agents, sois guides en langues étrangères, soi idéal plurilingue.

Dédicace

À Marco, mon mari bien aimé

À mes parents

Remerciements

Je tiens à exprimer ma gratitude à ma directrice de mémoire, Dr Anne-Marie Bezzina Busuttil pour le rôle qu'elle a joué dans la réalisation de mon étude. Je la remercie, tout d'abord, d'avoir accepté ma proposition d'étude et d'avoir ensuite soutenu mon travail pendant toute sa longue durée. Je la remercie surtout de ses précieux conseils autant que de sa bienveillance.

J'exprime aussi mes remerciements à Dr Marilyn Mallia, la chef de département de français à l'Université de Malte, pour son important soutien, et à Dr Vincent Marmara pour ses conseils avisés en matière de statistique.

Je remercie les directeurs d'école, les enseignantes de français et les élèves de cinquième qui m'ont permis de réaliser ma recherche.

Je dis merci à mon mari Marco pour son grand encouragement. Je lui dois, en plus, mon coup de cœur pour l'analyse statistique.

Enfin, un clin d'œil sympa pour mes chers Nerone et Nina, mes amis à quatre pattes qui m'ont tenu compagnie tout au long de mon travail.

« Le cœur a ses raisons que la raison ne connaît point. »

B. Pascal (1670)

« L'organisme a certaines raisons que la raison doit
absolument prendre en compte. »

A. R. Damasio (2008)

Table des Matières

Abstract	i
Résumé	ii
Dédicace	iii
Remerciements	iv
Table des matières	vi
Table des illustrations	xi
Sigles	xvii
Chapitre 1 Introduction générale	1
1.1 Notre point de départ	2
1.2 L'objectif de notre recherche	4
1.3 La structure de l'étude	6
Chapitre 2 Le Cadre théorique	8
2.1 Introduction	9
2.2 Le contexte maltais	9
2.2.1 Une langue et plusieurs autres	9
2.2.2 L'apprentissage des LE à Malte	11
2.2.3 L'actualité des LE à Malte : l'inscription et la certification en LE des élèves	13
2.2.4 La motivation pour l'apprentissage des LE comme elle figure dans les études maltaises	14
2.2.4.1 Les études maltaises au sujet de la motivation pour l'apprentissage de l'anglais, du chinois, de l'italien et des LE en général	16
2.2.4.2 Les études maltaises au sujet des LE qui accordent une place à la motivation	18

Chapitre 3 Méthodologie	81
3.1 Introduction	82
3.2 La problématique	82
3.2.1 Les questions de recherche et les hypothèses	82
3.2.2 La stratégie de recherche	84
3.3 Les méthodes de recherche	86
3.4 La nature de la recherche	87
3.4.1 Le but quantitatif	87
3.4.1.1 L'échantillon d'élèves	88
3.4.1.2 La voie protocolaire et les pratiques d'éthique	90
3.4.1.3 L'administration du questionnaire	91
3.4.1.4 La composition du questionnaire	92
3.4.2. Le but qualitatif	94
3.4.2.1 L'échantillon d'enseignants	95
3.4.2.2 Invitation à participer à la recherche	96
3.4.2.3 Mener l'interview avec les enseignantes de FLE	97
3.4.2.4 L'élaboration de l'interview	99
3.4.2.5 Le style de l'interview	100
3.4.2.6 Une description des questions posées	101
3.5 Conclusion	102
Chapitre 4 Les résultats de la recherche	103
4.1 Introduction	104
4.2 Étape 1 : La présentation des données du questionnaire	105
4.2.1 L'information sur les répondants	105
4.2.2 Les réponses concernant la motivation pour l'apprentissage des LE	109
4.3 Étape 1 : La présentation des données de l'entretien avec les enseignantes de FLE	136

4.3.1 L'information sur les enseignantes interviewées	137
4.3.2 Les réponses des enseignantes de FLE au sujet de la motivation de leurs élèves pour l'apprentissage du français	138
4.4 Conclusion	147
Chapitre 5 Discussion	148
5.1 Introduction	149
5.2 Étape 2 : La première question de recherche	149
5.2.1 Les niveaux de motivation des apprenants de LE	149
5.2.2 Une forte présence du motif instrumental chez les apprenants	152
5.2.2.1 Une vigilance affichée par les répondants dans des situations spécifiques	153
5.2.3 Une très forte motivation intrinsèque envers l'apprentissage des LE	156
5.2.3.1 Le rapport entre la motivation intrinsèque des répondants et leur soi guide dominant	159
5.2.3.2 La motivation intrinsèque par rapport au soi idéal point de vue des autres des élèves.	163
5.3 Étape 2 : La deuxième question de recherche	166
5.3.1 Des représentations généralement positives du français quelles que soient les notes en LE des répondants	167
5.3.2 Deux clichés qui ne seraient plus à la mode	175
5.4 Étape 2 : La troisième question de recherche	176
5.4.1 Les apprenants assument la responsabilité de leur choix de LE en CM2	177
5.4.2 Le soi devoir en LE des répondants en comparaison avec leur soi idéal	178
5.4.2.1 L'influence des parents sur le soi devoir point de vue des autres en LE des élèves par rapport au soi idéal en LE des élèves	178

Tables des illustrations

La liste des tableaux

Tableau 1	Les taux d'inscription et les taux de la certification en LE pour les examens SEC.	13
Tableau 2	Les taux d'inscription et les taux de la certification en LE pour les examens MATSEC.	14
Tableau 3	Les écoles dont les élèves composent notre échantillon, par région, par type d'établissement, par nombre de participants, et par nombre d'option de LE.	89
Tableau 4	Le nombre d'enseignantes interviewées par district géographique où se situe leur école et par type d'établissement.	97
Tableau 5	Les étapes relatives à la présentation, à l'analyse et à la synthèse des données empiriques.	104
Tableau 6	L'expérience d'enseignement des enseignantes interviewées en termes d'années d'enseignement, de l'établissement scolaire où elles exercent leur profession et des classes qu'elles ont enseignées et/ou enseignent toujours.	137
Tableau 7	Les trois items représentant une stratégie enthousiaste et les trois items représentant une stratégie vigilante	154
Tableau 8	Les points sur l'échelle de Likert du premier répondant pour chacun des six items.	155
Tableau 9	Le résultat du construit mesurant les deux stratégies utilisées par les répondants.	155
Tableau 10	Les douze items repartis en quatre groupes dont chacun correspond à l'une des représentations du soi qui suivent : le soi idéal point de vue de soi-même, (SIS), le soi idéal point de vue des autres (SIA), le soi devoir point de vue de soi-même (SDS) et le soi devoir point de vue des autres (SDA)	160
Tableau 11	Les points sur l'échelle de Likert du premier répondant pour chacun des douze items.	161

Tableau 12	Le résultat du construit mesurant les quatre représentations du soi en LE des répondants.	162
Tableau 13	La corrélation entre les quatre représentations de soi en LE des répondants.	164
Tableau 14	Répartition des représentations des élèves à l'égard du français.	167
Tableau 15	Les chiffres résultant des représentations positives ou négatives à l'égard du français des apprenants de français plus performants (>75 F), des apprenants de LE plus performants (>75 LE), des apprenants de français moins performants (<75 F) et des apprenants de LE moins performants (<75 LE).	173

La liste des schémas

Schéma 1	La répartition des répondants en fonction de l'âge.	105
Schéma 2	La répartition des répondants en fonction du sexe.	106
Schéma 3	La nationalité des répondants.	106
Schéma 4	Le type d'établissement scolaire fréquenté par les répondants.	107
Schéma 5	La distribution des choix de LE pour la totalité des apprenants d'une langue étrangère et des apprenants de deux LE.	107
Schéma 6	La distribution des choix de LE pour les apprenants d'une langue étrangère.	108
Schéma 7	La distribution des choix de LE pour les apprenants de deux LE.	108
Schéma 8	La note du dernier examen de langue étrangère.	109
Schéma 9	Item concernant la représentation des répondants en tant que locuteurs presque natifs de la langue étrangère.	110
Schéma 10	Item concernant les conséquences du manque d'un engagement pour apprendre la langue étrangère.	111
Schéma 11	Item concernant les avis des élèves au sujet de la communication future avec les amis de l'étranger.	111
Schéma 12	Item évaluant si la famille fait pression sur les élèves pour apprendre la langue étrangère.	112
Schéma 13	Item concernant les réactions des répondants face à la possibilité de lire et écrire aisément en la langue étrangère.	113
Schéma 14	Item évaluant l'espoir des parents relativement à la capacité des répondants à parler la langue étrangère.	113
Schéma 15	Item concernant la déception du professeur face aux apprenants de LE qui n'améliorent pas leur niveau.	114
Schéma 16	Item concernant le rapport affectif liant les répondants à l'apprentissage de la langue étrangère.	115
Schéma 17	Item concernant la fierté de la famille face à la maîtrise de la langue étrangère.	115
Schéma 18	Item concernant l'encouragement des parents tel qu'attesté par	116

	les répondants.	
Schéma 19	Item concernant l'espoir du professeur face à la maîtrise de la langue étrangère.	117
Schéma 20	Item concernant l'intérêt des élèves pour la langue étrangère.	117
Schéma 21	Item concernant le rapport entre l'engagement pour apprendre la langue étrangère et les résultats scolaires.	118
Schéma 22	Item concernant l'aspect international de l'apprentissage de la langue étrangère.	118
Schéma 23	Item concernant l'apprentissage de la langue étrangère vis-à-vis d'une relation avec les étrangers.	119
Schéma 24	Item concernant l'aide apportée par le professeur telle qu'attestée par les répondants.	120
Schéma 25	Item concernant le risque de subir le mépris des camarades de classe.	120
Schéma 26	Passer beaucoup de temps à étudier la langue étrangère.	121
Schéma 27	Éviter de parler la langue étrangère face au jugement des autres.	122
Schéma 28	Communiquer avec des personnes différentes afin d'améliorer la langue étrangère.	123
Schéma 29	Étudier la langue étrangère est, en cette période, très important pour moi.	123
Schéma 30	N'utiliser la langue étrangère que quand on est sûr qu'elle est correcte.	124
Schéma 31	Chercher l'occasion d'interagir avec les locuteurs natifs de la langue étrangère afin d'améliorer ses compétences en langue cible.	125
Schéma 32	Ne parler la langue étrangère que quand on est obligé à le faire.	125
Schéma 33	Poser des questions et répondre spontanément durant les cours de langue étrangère afin d'améliorer ses compétences en langue cible.	126
Schéma 34	Personnes ayant influencé les élèves à choisir d'étudier le français au collège.	127

Schéma 35	Les facteurs ayant influencé les élèves à choisir d'étudier le français au collège.	129
Schéma 36	Les pourcentages des avis concernant la question si le français aidera les élèves à comprendre des gens venant de différents pays.	130
Schéma 37	Personnes/facteurs à qui/auxquels les élèves attribuent leurs bons résultats et leurs résultats insuffisants en français.	130
Schéma 38	Les options choisies par les élèves pour décrire la langue française.	132
Schéma 39	Personnes ayant influencé les élèves à choisir de ne pas étudier le français au collège.	133
Schéma 40	Facteurs ayant influencé les élèves à choisir de ne pas étudier le français au collège.	134
Schéma 41	Si les élèves qui n'apprennent pas le français envisagent de l'étudier.	135
Schéma 42	Les raisons avancées par des élèves d'autres LE pour ne pas entamer des études de français.	135
Schéma 43	L'intérêt pour la langue française des élèves qui apprennent seulement le français/des élèves qui apprennent deux LE avec le français comme langue préférée.	156
Schéma 44	L'affect que les élèves qui apprennent seulement le français/les élèves qui apprennent deux LE avec le français comme langue préférée ressentent pour l'apprentissage du français.	157
Schéma 45	Les représentations des apprenants de français plus performants.	168
Schéma 46	Les représentations des apprenants de LE plus performants.	169
Schéma 47	Les représentations des apprenants de français moins performants.	171
Schéma 48	Les représentations des apprenants de LE moins performants.	172

La liste des figures

Figure 1	La classification des besoins selon Maslow. Source : Pintrich et Schunk, 2002, p. 196.	25
Figure 2	La classification des 20 besoins selon Murray. Source : Pintrich et Schunk, 2002, p. 194.	25
Figure 3	La classification de la motivation selon la théorie de l'auto-détermination. Source : Ryan et Deci, 2020, p. 2.	28
Figure 4	La motivation axée sur le processus selon le modèle de Dörnyei. Source : Dörnyei, 2001, p. 22.	42
Figure 5	La motivation pour l'apprentissage de la L2 selon le modèle de Williams et Burden, 1997. Source : Dörnyei, 2001, p. 20.	43
Figure 6	Le Motif intégratif conçu par Gardner et Smythe, 1975. Source : Dörnyei 2001, p. 17.	48
Figure 7	Le modèle socio-éducatif de Gardner. Source : Gardner, 2005, p. 12.	50
Figure 8	Le modèle des sois guides 2 x 2 élaboré par Papi et al. Source : Papi et al., 2019, p. 345.	62
Figure 9	Les facteurs de démotivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école. Source : Dörnyei et Ushioda, 2011, p. 148.	65
Figure 10	La corrélation entre les différents construits issus des trois principaux théories motivationnelles. Source : Lai, 2013, p. 97	166

Sigles utilisés dans ce mémoire

CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CEFR	The Common European Framework of Reference for Languages
FLE	Français Langue Étrangère
FFL	French as a Foreign Language
L2	Langue seconde
LE	Langues étrangères
LOF	Learning Outcomes Framework
MATSEC	Matriculation and Secondary Education Certificate
NCF	National Curriculum Framework
SEC	Secondary Education Certificate
SML2S	Système motivationnel de la L2 lié au soi
UE	Union européenne
UM	University of Malta

Chapitre 1

Introduction générale

La motivation est un concept abstrait et hypothétique qui sert à expliquer la manière dont les personnes pensent et se comportent (Dörnyei, 2001). En raison des nombreuses définitions variées du concept, l'Association américaine de psychologie avait, dans un moment, considéré de remplacer le terme à rechercher « motivation », dans sa base de données psychologiques (« Psychological Abstracts »), par un autre (Walker et Symons, 1997, cités par Ushioda et Dörnyei, 2011, p. 3). Aucun terme substitutif n'a été indiqué.

En contexte scolaire, les praticiens de l'enseignement évoquent volontiers la motivation des élèves. Tantôt les élèves n'en auraient pas, tantôt ils en auraient peu, à suffisance ou beaucoup. Certains parents se préoccupent du peu de motivation de leurs enfants, tandis que certains chercheurs s'en occupent. La définition de la motivation qui semble faire concorder les chercheurs est la suivante : ce qui pousse les gens à faire certains choix en vue d'agir, y compris l'effort à déployer et à soutenir (Ushioda et Dörnyei, 2011).

Il y a plus de vingt ans, Scheidecker et Freeman (1999, cités par Marashi et Ramin, 2017, p.125) attestaient que la motivation est sans doute le problème le plus complexe et difficile auquel les enseignants font face (« Motivation is, without question, the most complex and challenging issue facing teachers today. »). Il est important de résoudre le problème du manque de motivation puisqu'aujourd'hui comme hier, la motivation serait la variable clé déterminant l'apprentissage. Sans la motivation il ne se passe pas grand-chose (Cohen et Dörnyei, 2002) au niveau de l'apprentissage et même en dehors de ce cadre.

Nous avons développé un intérêt particulier pour la question de la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères (LE) pour des raisons que nous spécifions dans la section suivante.

1.1 Notre point de départ

Avant d'accéder au poste de directrice adjointe d'une école « Middle School »¹, nous avons exercé comme professeure de FLE pendant plus de vingt ans. Ces dernières années, nous

¹ À Malte, les établissements de type « Middle School » accueillent les élèves de 11 à 13 ans. Chaque « Middle School » consiste dans deux classes : le « Year 7 », qui est l'équivalent de la classe de 6e en France, et le « Year 8 », qui équivaut à la classe de 5e.

avons pu constater un déclin des effectifs d'élèves choisissant d'étudier le français à l'école secondaire. Visiblement, le nombre d'élèves en classe de français diminuait, dépassant rarement dix élèves. Notre rôle dans la direction d'une école publique nous permet, à présent, d'accéder à l'information concernant les matières et les options proposées aux élèves et à leur choix en ce qui concerne la langue étrangère à étudier au collège. Pour ce qui concerne le FLE, les données confirment des chiffres peu élevés et une tendance à la baisse (surtout dans les écoles publiques) enregistrée au cours de ces dernières années.

D'ailleurs, les données se rapportant à toutes les LE à Malte signalent que celles-ci subissent invariablement un déclin important. Cette constatation nous renvoie à Pace (2015a) qui alerte que toujours moins d'élèves, issus de l'école secondaire, obtiennent une certification en LE.

Les conclusions de Sultana (2021)² se conforment à nos considérations tout en confirmant que dans les établissements postsecondaires, peu d'étudiants - dont la plupart sont des filles - étudient les LE, surtout au niveau avancé. Sultana (2021, p. 95) ajoute que :

<p>« Cette recherche montre aussi que la plupart des étudiants du postsecondaire ne regrettent pas leur décision d'éviter les LE au niveau postsecondaire. Ils n'envisagent non plus d'étudier une langue étrangère à l'université en plus de leur programme d'études. »</p>	<p>« This research also shows that the majority of Post-Secondary students do not regret their decision of avoiding FLs at Post-Secondary level and they have no plans to study one at University alongside their program of study. »</p>
<p>Notre traduction</p>	<p>Texte original</p>

La plupart des étudiants interpellés par Sultana (2021) avouent s'être consciemment et intentionnellement soustraits aux études des LE sans jamais regretter leur décision. La détermination de ces étudiants à abandonner l'apprentissage des LE suscite de tristes réflexions. Elle nous amène à nous interroger sur l'avenir des LE à Malte et constitue la raison

² La recherche de Sultana est au sujet du nombre d'élèves du postsecondaire maltais choisissant d'étudier les LE.

d'être de cette étude, menée auprès d'un groupe d'élèves plus jeunes³ que l'échantillon de Sultana.

1.2 L'objectif de notre recherche

Au fait, connaître les raisons qui poussent notre échantillon d'élèves à entamer et à s'engager dans l'apprentissage des LE, et plus précisément du français, s'avère être l'objectif de notre étude. Raby et Narcy-Combes (2009, p. 6) soulignent la nécessité d'enquêter cet aspect de l'apprentissage des LE :

« Les didacticiens de langues, de leur côté, ne s'intéressent pas seulement au comment de l'apprentissage de la langue mais aussi au pourquoi, et posent la question : qu'est-ce qui motive les apprenants à s'investir ou non dans l'apprentissage d'une langue et culture en situation académique (l'école, le lycée ou le collège, l'université, les centres de langues, les écoles de langues, etc.) ? Qu'est-ce qui freine ou anéantit leur désir d'apprendre et leurs efforts ? »

Notre étude a pour but 'd'écouter le terrain'. Nous tenons compte du rôle de l'enseignant de langue étrangère et soulignons l'importance des entretiens informatifs avec des professeurs de FLE. D'autre part, en donnant la parole aux élèves nous devrions être mieux capable de comprendre leur raisonnement, leur motivation et leurs choix.

À ce propos, nous axons l'objectif de notre recherche sur quatre lignes :

1. Le type et le degré de motivation pour apprendre les LE du groupe d'élèves sondé⁴.
2. S'il existe des différences entre les représentations du français de ces élèves par rapport à leurs notes en LE.
3. L'effet des influences et des exigences sociétales sur l'intérêt des élèves à apprendre une langue étrangère, particulièrement le français.

³ Nous traitons spécifiquement du groupe cible, et explicitons les raisons de notre choix, dans le chapitre 3, dédié à la méthodologie de la recherche.

⁴ Nous précisons que nous visons à connaître les types de motivation pour l'apprentissage des LE, par exemple, en tant que motivation interne ou externe au groupe d'élèves sondé et n'envisageons pas d'arriver à connaître les multiples motifs par élève pour apprendre (ou pour ne pas apprendre) les LE.

4. L'attitude des élèves apprenant d'autres LE que le français envers les études de français.

Notre recherche comporte une collecte de données primaires dans des écoles entre mars et avril 2023. Le matériel empirique s'ajoutera à notre recherche bibliographique consistant dans des études sur la motivation pour l'apprentissage des langues qui ont été menées dans des pays différents, publiées dans des revues spécialisées en matière de motivation, des mémoires et des ouvrages pertinents pour notre sujet ainsi que des sites Internet. La confrontation des données empiriques avec des données bibliographiques devrait nous permettre de trouver la réponse à nos quatre questions de recherche telles qu'élaborées dans le troisième chapitre.

Nous identifions deux conditions particulièrement propices aux effets positifs possibles inspirés par notre étude sur la motivation pour l'apprentissage des LE : que l'impopularité des LE au niveau postsecondaire maltais serve paradoxalement d'élan pour lancer des alternatives institutionnelles permettant le renouveau multilingue chez la jeune génération d'élèves maltais ; que l'école inclusive varie ses mesures et offre des dispositifs cernant aussi les élèves ayant de hautes capacités linguistiques et les élèves très doués en LE (« Learners who are gifted, talented or manifest high ability. », MEYR, 2022, p. 17).

À notre avis, il faut faire tout le possible pour s'assurer que des raisons pour apprendre plus d'une langue, voire en apprendre plusieurs, subsistent. De ce point de vue, notre étude, portant sur la motivation pour l'apprentissage des LE proposées dans les écoles maltaises, constituerait l'un des moyens qui ouvriraient la voie à l'approche plurilingue telle que préconisée par le CECR (2001) et son Volume complémentaire (2018). En tant que tremplin pour l'épanouissement personnel, la connaissance de soi, la sensibilisation aux enjeux linguistiques, la formation interculturelle, la perspective politique et la compétence professionnelle (Piccardo, North, et Goodier 2019), la méthode plurilingue est susceptible de dynamiser l'apprentissage des langues en ce sens qu'elle soutient les apprenants à s'y impliquer davantage :

<p>« Une approche plurilingue stimule la curiosité envers les langues et les cultures (Byram, 2008), la capacité de voir (et chercher) des liens entre les langues, et entre la langue et la culture (Auger, 2010), de même qu’une prise de conscience ultérieure de comment les langues opèrent, y compris la langue maternelle, créant ainsi un nouveau sentiment envers la place et le rôle de différents registres et variétés. (Galante, 2018 ; Piccardo, 2013, cités par Piccardo, 2019, p. 187) ».</p>	<p>« A plurilingual approach stimulates curiosity about languages and cultures (Byram, 2008), an ability to see (and to look for) the links between languages, and between language and culture (Auger, 2010), as well as an increased awareness of how languages—including one’s own mother tongue(s)— operate, engendering a new feeling for the place and role of different registers and varieties. (Galante, 2018; Piccardo, 2013, in Piccardo, 2019, p. 187) ».</p>
<p>Notre traduction</p>	<p>Texte original</p>

Dans la section suivante, nous exposons brièvement les différentes parties composant notre étude.

1.3. La structure de l’étude

Notre étude se compose de six chapitres. Le présent (premier) chapitre consiste d’une introduction générale comprenant la raison d’être de notre recherche et son objectif. Le deuxième chapitre consiste d’une immersion au cœur du concept de la motivation pour la L2 et présente le cadre théorique. Il met notre étude en contexte et porte ultérieurement sur les théories et les recherches antérieures au sujet de la motivation. Le troisième chapitre parle de la problématique de notre étude, de la méthode de recherche à utiliser, de la collecte des données et propose un compte rendu des informations sur les participants. Le quatrième chapitre comporte la présentation des résultats quantitatifs et qualitatifs ainsi que leur première analyse. Le cinquième chapitre discute des résultats obtenus à la base du cadre théorique et par rapport à nos questions de recherche et à nos hypothèses. Le sixième chapitre est une synthèse de notre travail comportant aussi des recommandations pour d’autres recherches et pour des mesures que nous jugeons utiles à la cause de l’apprentissage

des LE. Les références bibliographiques et des documents en annexe suivent ce dernier chapitre et servent à compléter le contenu présenté à partir du chapitre suivant.

Chapitre 2

Le Cadre Théorique

2.1 Introduction

Ce chapitre traite du sujet de notre étude du point de vue théorique. Il aborde le contexte plus large de la motivation pour l'apprentissage des LE et procède ensuite à en encadrer les points spécifiques.

Les sept premières sections parlent du contexte maltais relativement à la présence et à l'apprentissage des LE. Les huit sections qui suivent traitent la question de la motivation sous divers angles, en tenant compte des premières études de ce sujet en psychologie et des recherches plus récentes.

Ceci est suivi par les sections traitant spécifiquement la motivation des élèves pour l'apprentissage des LE. Elles comportent les phases et les types d'études différentes dans le cadre de la didactique des LE. Le rapport entre les différents éléments motivationnels, tels qu'interprétés par certaines théories, constitue, au fait, le fil conducteur de ces sections.

Nous entamons d'abord le scénario linguistique maltais, pour mieux situer cette étude dans son contexte.

2.2 Le contexte maltais

Nous passons brièvement en revue la présence des LE à Malte et leur apprentissage à travers les siècles. Nous nous informons ensuite sur leur actualité relativement à la certification des élèves en LE. Enfin, nous nous intéressons aux études sur la motivation pour la L2 qui ont été menées dans les établissements d'enseignement maltais.

2.2.1 Une langue et plusieurs autres

La coexistence de deux langues (ou plus de deux) dans les îles maltaises n'est certes pas un phénomène contemporain. Brincat (2003, p. 13, cité par Caruana, 2013, p. 603) met en avant « la vocazione plurilingue » (« la vocation plurilingue ») de Malte, du fait que plusieurs langues y coexistent depuis l'Antiquité. À l'époque, la situation linguistique à Malte comporte possiblement le chevauchement de trois langues : le grec, le latin et la langue punique (Caruana, 2013).

La présence du maltais date du XI^e siècle après J.-C. C'est une langue issue du siculo-arabe, et donc d'origine sémitique. À partir de 1530, l'Ordre qui gouverne ces îles jusqu'en 1798, y introduit lesdites « Langues »⁵. Il s'agit d'un système de regroupement des chevaliers d'après des zones linguistiques similaires. L'influence linguistique exercée par les chevaliers sur la population maltaise est faible : peu importe que deux-tiers d'entre eux viennent de France !

D'après Pace (1992), le français figure, vers la fin du seizième siècle, sur le programme d'études du collège des Jésuites à la Valette. Pourtant, c'est durant le dix-huitième siècle que l'influence française devient considérable. Il y a lieu de penser que des commerçants maltais utilisent, durant cette période-là, le français parlé. Toutefois, l'apprentissage du français n'est pas répandu ; d'abord parce que la plupart de la population maltaise est, en tout cas, analphabète ; ensuite parce que la langue officielle (apprise par les échelons socio-économiques supérieurs maltais) depuis le quatorzième siècle, est l'italien :

<p>« Pour un Maltais, recevoir une éducation équivalait à connaître l'italien : depuis d'innombrables générations, l'italien avait été la langue du milieu universitaire comme de la population locale, des tribunaux comme des couvents. » (Frendo, 1988, p. 187)</p>	<p>« For a Maltese to be educated and for him to know Italian was one and the same thing: for countless generations, Italian had been the language of town and gown, of court and cloister. », (Frendo, 1988, p. 187)</p>
<p>Notre traduction</p>	<p>Texte original</p>

Quant à la langue parlée par les Maltais, Frendo (1988, p. 186) renseigne que la langue maltaise constitue, avant le dix-neuvième siècle, un élément unificateur (« The Maltese had, before the nineteenth century, a unity of language - Maltese »). Alors que presque tout le monde (que ce soient des personnes instruites ou non) parle le maltais dans sa vie quotidienne, le maltais n'est toujours pas la langue officielle des îles maltaises. C'est surtout une langue sans orthographe standard et sans littérature. Le développement de ces dernières est entravé par la diglossie : en général, les Maltais pratiquent deux langues, l'italien et le

⁵ Au total, les Langues sont au nombre de huit : la France, la Provence, l'Auvergne, l'Italie, l'Aragon, l'Angleterre, l'Allemagne et Castille. À chaque langue correspond une auberge où ont lieu les réunions et les repas des chevaliers. Sur les six cents chevaliers quatre cents sont français (Pace, 1992).

maltais, tout en accordant au premier un statut hiérarchiquement supérieur au second⁶. La langue maltaise survit à « Il-Kwistjoni tal-Lingwa » (« La Question de la langue ») débattue au cours du dix-neuvième siècle et de la première partie du vingtième. Le résultat de ce conflit idéologique retire à l'italien le statut de langue officielle tout en le conférant, de manière égale, au maltais et à l'anglais. Depuis lors, ces deux langues prédominent le scénario linguistique maltais sans qu'un rapport hiérarchique soit évident et net. Il est question, selon Bezzina (2013, p. 20), de « diglossie partielle, à caractère social au lieu d'institutionnel » (« a relative diglossia, of a social rather than institutional nature »). Bezzina est d'accord avec l'avis de Mazzon (1992) concernant la « schizophrénie linguistique d'une communauté [maltaise] caractérisée par l'insécurité. Celle-ci est perceptible au moyen du statut ambivalent de l'anglais au sein de la société maltaise et sa charge de valeurs positives et négatives » (« the linguistic schizophrenia of a community marked by an insecurity visible in the ambivalent status of English in Maltese society and its load of both positive and negative values »).

Le destin de ces deux langues n'est surtout pas scellé car il dépend, entre autres, de la situation sociopolitique en cours. Celle-ci détermine les décisions institutionnelles à prendre en ce qui concerne l'apprentissage formel des langues. Dans la section qui suit nous proposons une brève revue de l'apprentissage des LE à Malte à partir du dix-neuvième siècle.

2.2.2 L'apprentissage des LE à Malte

L'apprentissage formel des LE (et surtout du français) est proposé dans les écoles privées avant qu'il ne le soit dans les écoles d'état. Pour ce qui est de ces dernières, le « Lyceum »⁷, assure l'enseignement de l'anglais, de l'italien, du latin, du français et de l'arabe. Le statut du français est pourtant faible (« a low-status subject », Pace, 1992, p. 24). Son statut change en mieux grâce à la réorganisation du « Lyceum » en 1881 : dans certains écoles ou départements, l'apprentissage du français devient obligatoire.

⁶ Durant plusieurs siècles, le maltais est considéré comme « il-lingwa tal-kċina » (dont la traduction littérale est « la langue à utiliser seulement dans la cuisine ») en référence à son utilisation par des personnes illettrées et/ou de classe sociale inférieure. L'italien est, en revanche, considéré comme la langue de l'enseignement, des arts, du droit et du commerce.

⁷ Seuls les garçons fréquentent le « Lyceum ». C'est une institution de prestige qui se compose, à l'époque, de douze écoles d'enseignement général et de quatre autres de formation technique.

La prédominance de l'italien demeure inébranlable jusqu'en 1936 : à la suite de changements curriculaires au sein du « Lyceum », il ne figure plus sur le programme en tant que langue obligatoire, quoiqu'il reste la langue de préférence des lycéens. L'instruction des filles avance plus lentement au sein des « Girls Secondary School ». Établie en 1850, elle reste longtemps la seule école secondaire publique pour filles. Les LE y sont enseignées et l'accent est mis sur la composante orale de l'anglais, de l'italien et du français de sorte que les élèves en acquièrent des « connaissances pratiques » (« a practical knowledge of a language », Pace, 1992, p. 37). Après la Seconde Guerre mondiale, le nombre d'écoles secondaires pour filles augmente lentement mais sûrement.

L'année 1945 marque une avancée importante pour l'apprentissage du français : l'accès aux études de français à l'université de Malte. Lorsque (à partir de 1970) les autorités scolaires se fixent le but de dispenser l'enseignement secondaire à tous⁸, les LE, dont le français, figurent inmanquablement sur les programmes, « with the notion and implementation of secondary education for all, school curricula everywhere featured foreign language learning, and French was one of them » (Facciol, 1980, p. 137).

Dans le cadre de l'enseignement obligatoire des LE⁹ (dans les écoles secondaires publiques, confessionnelles et privées), la primauté de l'italien demeure incontestable, de sorte que Caruana (2013, p. 602) appelle l'italien « the third language of Malta » (« la troisième langue de Malte »). Camilleri (2021) nous informe que pour ce qui est de l'année scolaire 2019/2020, 50% de la totalité d'élèves fréquentant les écoles publiques, confessionnelles et privées, apprennent l'italien.

Quant à l'allemand, il figure sur le programme des écoles secondaires publiques depuis 1970 (Conrad, 1996). L'enseignement de l'arabe y est introduit à titre facultatif en 1975 et subitement à titre obligatoire dans la même année (Bondin, 1988). Son statut change encore : il est, depuis plusieurs années, facultatif. L'espagnol est facultatif depuis son

⁸ Jusqu'en 1971, seulement quelques milliers de garçons et de filles, c'est-à-dire ceux et celles qui réussissent leur examen d'entrée (d'arithmétique et d'anglais) ont accès à l'école secondaire.

⁹ L'enseignement obligatoire des LE veut dire que les élèves du secondaire devaient, à l'époque, apprendre l'une des LE proposées dans les programmes scolaires. Certaines écoles confessionnelles et certaines écoles privées proposaient l'apprentissage de deux LE.

introduction en 1988 (Fernández, 1996). Le russe, et plus récemment, le chinois¹⁰, s'ajoutent à la liste de LE enseignées dans les écoles secondaires publiques. Dès lors la concurrence entre les différentes LE enseignées dans les écoles secondaires, est vive, alors que les LE semblent subir la forte concurrence des autres matières scolaires.

2.2.3 L'actualité des LE à Malte : l'inscription et la certification en LE des élèves.

Les taux d'inscription et les taux de certification en langues (particulièrement en français) pour les examens SEC (voir tableau 1) ont diminué ces dernières années tandis que les pourcentages de l'examen MATSEC (voir tableau 2) sont en chute libre¹¹. En 2004, sur 16,1% des élèves maltais inscrits à cet examen, 13,3% ont obtenu une certification. En 2021, le pourcentage d'élèves inscrits correspond à 4,3% dont 3,3% ont réussi leur examen de LE, et dont 0,7% ont obtenu une certification en français. Nous signalons que l'actualité maltaise comporte, depuis 2018, l'abolition des frais d'examen SEC et MATSEC. Pourtant, cette réforme budgétaire n'a vraisemblablement pas eu d'impact positif pour ce qui est des effectifs d'élèves ayant obtenu la certification en LE.

Tableau 1 : Les taux d'inscription et les taux de certification en LE pour les examens SEC mai 2004, mai 2010, mai 2015, mai 2018, mai 2019, et mai 2021. Source: MATSEC statistical reports (May 2004a, May 2010a, May 2015a, May 2018a, May 2019a, and May 2021a).

SEC	2004	2004	2010	2010	2015	2015	2018	2018	2019	2019	2021	2021
%	Inscription	Réussite	Inscription	Réussite	Inscription	Réussite	Inscription	Réussite	Inscription	Réussite	Inscription	Réussite
Arabe	0.11	0.09	0.21	0.08	0.73	0.51	1.11	0.80	1.30	0.98	1.59	1.10
Français	28.47	25.39	22.86	20.39	20.35	18.15	17.90	15.61	18.47	15.87	17.80	15.60
Allemand	5.38	4.22	6.31	4.39	4.90	3.99	9.29	8.36	8.77	7.53	10.42	8.80
Italien	37.92	30.78	29.64	25.26	31.29	26.89	29.58	23.77	31.60	24.52	32.69	25.70
Russe	0.14	0.14	0.16	0.12	0.36	0.34	0.58	0.56	0.77	0.68	0.46	0.39
Espagnol	3.63	2.72	4.06	3.15	5.58	4.42	5.73	4.74	6.58	5.00	9.25	7.20
TOTAL	75.65	63.34	63.25	53.39	63.20	54.30	64.20	53.84	67.47	54.58	72.21	58.79

¹⁰ Depuis son introduction en 2017, l'apprentissage du chinois (le mandarin) est uniquement dispensé dans deux écoles secondaires publiques au sein de St Margaret College. Il existe toutefois quelques écoles confessionnelles qui proposent cette langue à leurs élèves.

¹¹ Les élèves passent l'examen du SEC à la fin de l'enseignement secondaire inférieur, ce qui correspond, en France, à la 2nde. Ils passent l'examen MATSEC à la fin de l'enseignement secondaire supérieur, autrement dit, la classe de terminale en France.

Tableau 2 : Les taux d'inscription et les taux de certification en LE pour les examens MATSEC mai 2004, mai 2010, mai 2015, mai 2018, mai 2019, et mai 2021. Source: MATSEC statistical reports (May 2004a, May 2010a, May 2015a, May 2018a, May 2019a, and May 2021a).

MATSEC	2004		2010		2015		2018		2019		2021	
	Inscription	Réussite	Inscription	Réussite	Inscription	Réussite	Inscription	Réussite	Inscription	Réussite	Inscription	Réussite
Arabe	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.13	0.13	0.16	0.10	0.24	0.17
Français	3.90	3.63	3.85	3.19	1.35	1.10	1.39	1.21	1.32	1.04	0.87	0.68
Allemand	1.03	0.85	0.54	0.33	0.40	0.32	0.92	0.87	0.54	0.44	0.40	0.33
Italien	10.12	7.79	7.54	4.93	4.00	2.82	2.68	2.05	2.46	1.74	1.75	1.42
Russe	0.04	0.00	0.58	0.54	0.02	0.02	0.16	0.16	0.21	0.18	0.28	0.24
Espagnol	0.99	0.99	1.24	1.08	0.82	0.70	0.87	0.71	0.80	0.70	0.78	0.45
TOTAL	16.08	13.26	13.75	10.07	6.60	4.97	6.15	5.12	5.50	4.20	4.32	3.28

Nous axons la section suivante sur les études maltaises qui parlent de la motivation pour apprendre les LE.

2.2.4 La motivation pour l'apprentissage des LE comme elle figure dans les études maltaises.

« No true personal motivation » (« Pas de véritable motivation personnelle »). Nous choisissons de commencer cette section par l'une des réponses fournies par un professeur de FLE à la question suivante « What personal motivation do your pupils have to study French ? » (« Quelle est la motivation personnelle de vos élèves pour apprendre le français ? Facciol, 1980, p. 162 »). L'opinion du professeur est certainement catégorique. Il nous semble important de souligner le contexte surprenant évoqué par cet enseignant. Il parle des élèves ayant effectivement choisi d'apprendre le français : il s'agirait, selon lui, d'un choix par défaut. Ces élèves n'opteraient pas pour apprendre d'autres LE à cause d'un manque d'orientation ou à la suite d'une pression faite - et d'une direction établie - par leurs parents. L'étude de Facciol traite des diverses perspectives vis-à-vis de l'enseignement du FLE à Malte (« Perspectives on the Teaching of French in Malta »). Dans le cadre d'une stratégie audiovisuelle, l'auteur indique la source constante de motivation propre à l'élève comme à tout être humain, c'est-à-dire la curiosité (« The pupil will be spurred on by that constant source of motivation inherent in all human beings : curiosity », p. 123).

Mallia (2005) analyse le rôle des attitudes en ce qui concerne la motivation pour l'apprentissage du français. Son enquête auprès des élèves de sixième et des élèves de troisième a pour objectif d'identifier les clichés sur la France et sur les Français ; et de déterminer si l'apprentissage de la langue française déconstruit, au fil des ans, ces clichés. La chercheuse a recours à la technique d'association libre¹² et ensuite à deux questions ouvertes. Mallia (2005, p. iii) tire la conclusion suivante : « It therefore results that over the years, if the teaching of French has had an effect, this resulted to be negative » (« Il s'ensuit, au cours des années, que tout effet éventuel de l'apprentissage du français auquel ont été soumis les élèves a été négatif »).

La motivation pour les LE figure dans d'autres études maltaises, soit en tant que sujet principal, soit en tant que l'un des thèmes complémentaires. Il s'ensuit que les études rapportées ici sont organisées en ces deux catégories :

- Quant à la motivation sujet principal, notre expérience en recherche d'études maltaises nous mène à être d'accord avec Ushioda et Dörnyei (2017, p. 452) « With such a strong bias on global English in the empirical exploration and theoretical analysis of L2 motivation, it is clear that other target languages are currently much less well-represented in L2 motivation research » (« Étant donné le fort biais de l'anglais international dans le domaine de l'exploration empirique et de l'analyse théorique de la motivation pour la L2, il est évident que d'autres langues cibles sont actuellement peu représentées dans la recherche de la motivation pour la L2 »). Nous citons respectivement des enquêtes maltaises relatives à l'anglais, au chinois, à l'italien et aux LE en général dans la section 2.2.4.1.
- Quant à la motivation thème complémentaire, il s'avère que le mot « motivation » est employé assez fréquemment dans les études de LE - de même que dans n'importe quelle autre étude¹³ - associé d'ailleurs à divers sujets, au risque d'être parfois usé et abusé. Nous en parlons dans la section 2.2.4.2.

¹² Cette technique psychanalytique - configurée par Freud - consiste à inviter le patient à dire tout ce qui lui vient à l'esprit durant des séances dans le but d'avoir accès à l'inconscient.

¹³ Dörnyei (2020, p. 1) explique qu'« en tant que notion, la motivation est associée à des cibles aussi disparates que l'amour pour la nourriture, l'argent, le travail, la famille, la liberté ou la foi, pour ne citer que quelques exemples » (« a single notion associated with as disparate targets as one's love of food, money, work, family, freedom or faith, to mention only a few »).

2.2.4.1 Les études maltaises au sujet de la motivation pour l'apprentissage de l'anglais, du chinois, de l'italien et des LE en général

L'étude de Mifsud (2011) cherche à découvrir le lien entre la motivation des enseignants à enseigner l'anglais et la motivation de leurs élèves (de troisième) pour l'apprendre. Il résulte que ce lien existe grâce aux deux facteurs suivants : une bonne relation entre l'enseignant et ses élèves et le fort sentiment d'efficacité de l'enseignant. Les recommandations de cette étude sont axées sur l'enseignant, sur l'école, sur le perfectionnement professionnel du personnel enseignant et sur les politiques de l'éducation.

En ce qui concerne la motivation pour l'apprentissage du chinois (le mandarin), l'étude de Gauci Sciberras (2020) se base sur une enquête auprès de 24 adultes qui apprennent le chinois grâce aux cours du soir organisés par le « Directorate for Lifelong Learning »¹⁴ (« La direction pour l'éducation et la formation tout au long de la vie »). Le choix de cet échantillon peut s'expliquer par un nombre (encore plus) restreint d'apprenants de chinois au sein du cycle secondaire d'enseignement. Nous retenons l'un des constats clé de la chercheuse qui, à notre avis, réussit à démanteler des croyances et des attitudes maltaises à l'égard de la langue cible tout en soulignant les mérites de l'essor motivationnel :

« Cette étude révèle que peu de participants sont d'accord avec l'affirmation que le chinois (le mandarin) est, pour les Occidentaux, trop difficile à maîtriser. La raison en est que les participants à cette étude étaient fortement motivés à apprendre le chinois (le mandarin) surtout pour des raisons professionnelles. » (Gauci Sciberras, 2020, p. 170)	« This study also shows that very few participants agree with the statement that Mandarin Chinese is too hard for a Western person to master. This is because the participants in this study were highly motivated to learn Mandarin Chinese, especially for business reasons. » (Gauci Sciberras, 2020, p. 170)
---	--

¹⁴ Le « Directorate for Lifelong Learning » dénommé à présent, « The Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability » (« La direction pour la recherche, l'éducation et la formation tout au long de la vie, et l'emploi ») au sein du « Ministry for Education, Sport, Youth, Research and Innovation » (« le ministère de l'éducation nationale, du sport, de la jeunesse, de la recherche et l'innovation »).

Ainsi rassurée, la chercheuse formule les recommandations suivantes : introduire plus d'études au sujet de l'enseignement de la pédagogie du chinois en tant que langue étrangère dans le cadre européen, poursuivre le développement de l'enseignement du chinois à Malte, et introduire le chinois dans toutes les écoles publiques à titre de langue étrangère facultative. Son but est d'encourager davantage le multilinguisme dans les écoles maltaises.

L'étude de Borg (2020) est menée auprès de 140 adultes apprenant l'une (ou plus d'une) langue étrangère¹⁵ dans un centre du « Directorate for Lifelong Learning ». Nous en soulignons l'un des résultats, qui contraste avec le constat susmentionné de Gauci Sciberras (2020). Tandis que les apprenants sondés par cette dernière résultent « fortement motivés pour des raisons professionnelles », la vaste majorité (87%) des apprenants interrogés par Borg affirment que leur source de motivation est la « satisfaction personnelle » (« personal satisfaction », p. 44), renforcée d'ailleurs (94% des répondants) par un choix personnel et tout à fait volontaire d'apprendre la langue cible. À noter que 61% des membres de ce groupe-ci ne sont pas maltais tandis que tous les membres du groupe interrogé par Gauci Sciberras sont maltais. S'agissant de toute façon de deux groupes hétérogènes (en tant qu'âge, nationalité, statut social, profession, niveau de scolarité, habileté, attitude et d'autres caractéristiques propres à chaque apprenant) ils résultent difficilement comparables. L'intérêt pour les LE est le point commun à tous. La conclusion de Borg (p. 79) correspond à la conception et l'objectif multilingues de Gauci Sciberras « nowadays, knowledge of FLs is considered to be essential in the ever growing globalised world and labour market, as well as in the multicultural society that has characterised the Maltese islands in the last decade » (« De nos jours, la connaissance des LE est essentielle compte tenu de la mondialisation, du marché du travail de plus en plus mondialisé, et de la société multiculturelle qui a caractérisé les îles maltaises au cours de la dernière décennie »).

L'étude de Camilleri (2021) auprès de 70 élèves de quatrième a pour objet d'identifier et d'analyser les raisons principales des élèves en ce qui concerne leur choix d'apprendre l'italien à l'école. L'étude en avance les suivantes : la langue et la culture italiennes plaisent aux élèves

¹⁵ Les LE en question sont le maltais (langue étrangère), l'anglais (langue étrangère), le japonais, le grec, l'allemand, le chinois, l'arabe, le russe, le turc, l'espagnol, le français et l'italien.

et ces derniers peuvent compter sur l'aide apportée par leurs parents. L'étude s'intéresse également aux attentes des apprenants d'italien. Ils envisagent, entre autres, des voyages en Italie et une meilleure compréhension des émissions télévisées italiennes. Les apprenants espèrent aussi tirer avantage de leur connaissance de la langue italienne pour trouver un emploi. Camilleri atteste la grande popularité de l'italien auprès des collégiens bien que l'apport de la télévision et des médias italiens ait fortement diminué. Au fait, le contact avec la langue italienne est surtout limité à la salle de classe, d'où l'importance des méthodes d'enseignement variées et applicables à des méthodes d'apprentissage elles aussi variées. Camilleri (p. 52) conclut que « il ruolo essenziale della motivazione è emerso in modo molto evidente » (« le rôle essentiel de la motivation résulte très évident »). Cela concerne autant les enseignants que les apprenants de LE.

2.2.4.2 Les études maltaises au sujet des LE qui accordent une place à la motivation

L'étude de Dalmas (1985), publiée quinze ans après l'introduction de l'apprentissage de l'allemand dans les écoles secondaires publiques, constitue un premier bilan : l'étude est menée auprès de 562 apprenants d'allemand, ce qui équivaut, en ces temps-là, à 78,5% des apprenants d'allemand dans les écoles publiques maltaises. Dalmas adopte une approche socioéducative à son analyse, c'est-à-dire qu'elle évalue l'influence parentale et l'influence des rouages du système éducatif maltais sur la motivation des apprenants d'allemand. Dalmas examine aussi l'attitude des apprenants vis-à-vis de l'allemand et prend en considération le rôle central joué par le « German-Maltese Circle » (« an outstanding local voluntary organisation » p. iii, « une excellente association locale de bénévoles ») en ce qui concerne la diffusion de la langue et de la culture allemandes.

Camenzuli (2016) recherche l'apprentissage des langues dans une école primaire publique. Quoiqu'elle ne traite pas de LE au sens propre, son étude nous paraît pertinente du fait qu'elle est menée dans un environnement multiculturel (« a multicultural primary school setting »). D'un côté il y a la nécessité de l'alternance du code linguistique afin que l'enseignant, les écoliers maltais et les écoliers de nationalité étrangère arrivent à communiquer. De l'autre, nous apprécions la variété des langues parlées et leur statut. Ce dernier change en conséquence de la nationalité des écoliers mais aussi du contexte culturel de chacun d'entre

eux. L'anglais serait la deuxième langue pour quelques écoliers, la troisième langue pour d'autres écoliers et langue première ou maternelle pour d'autres encore. Pour certains écoliers, le maltais serait leur langue maternelle. Pour beaucoup d'autres, le maltais serait une langue tout à fait étrangère. Camenzuli discute l'influence du bilinguisme, de l'alternance codique et des camarades de classe pour ce qui est de l'apprentissage des langues dans un contexte multilingue. Puisque les langues (en l'occurrence le maltais ou l'anglais) ont essentiellement une fonction sociale et donc interactionnelle, il s'avère que la motivation pour les apprendre (et les utiliser) est favorisée par la présence de locuteurs (des camarades de classe) de langues différentes. La classe multilingue assure la motivation du fait que l'interaction des enfants a des fins précises (« The classroom context must provide children with the necessary motivation to interact between themselves for a purpose », p. 13).

Zammit (2018, p. 183) confirme, auprès d'élèves de quatrième, la primauté du motif interactionnel (« comprendre, parler et interagir ») en ce qui concerne l'apprentissage du français. La plupart de ces élèves se déclarent disposés à interagir en français d'où la place centrale qui devrait être accordée à l'enseignement de l'oral. Ce dernier est en effet le sujet traité par Zammit (p. 235) qui constate pourtant que « la pratique de l'oral en classe est actuellement négligée » au détriment de l'essor motivationnel.

L'étude de Abdilla (2020), intitulée « Jeux et créativité en classe de FLE », porte sur l'aspect pédagogique de l'apprentissage du FLE. L'objectif de la chercheuse est de « déterminer si nous, enseignants, pouvons encourager les élèves à apprendre le français en utilisant des jeux pédagogiques en classe » (p. vi). Afin d'atteindre son objectif, Abdilla implique la notion de « la motivation dans la classe d'une langue étrangère et comment les jeux en classe peuvent motiver les élèves à apprendre » (p. 4) le français. Les résultats de son enquête auprès d'élèves d'une école secondaire confessionnelle et d'une école secondaire publique lui inspirent la constatation suivante « Même si les activités ludiques (surtout les jeux) ont augmenté la motivation pendant les cours, elles n'ont pas toujours facilité l'apprentissage » (p. 215). C'est surtout un constat que nous comptons retenir au cours de notre propre recherche au sujet de la motivation. Abdilla confirme toutefois que l'aspect ludique favorise un meilleur engagement dû à une disposition (des apprenants et de l'enseignant) positive.

L'étude plus récente de Sultana (2021) dont nous faisons mention au début du premier chapitre (voir la section 1.1) explore, entre autres, les facteurs qui influent sur la volonté des

étudiants de poursuivre leurs études de LE ou de les abandonner. L'une des sections de cette étude parle spécifiquement de deux de ces facteurs, à savoir, la motivation et l'attitude des apprenants à l'égard des LE. Nous retenons surtout l'appel lancé par Sultana (2021, p. 97) :

<p>« Au fait, les initiatives axées sur les LE dans les écoles secondaires sont cruciales. On estime que des mesures visant à améliorer l'expérience des LE - telle que vécue par les élèves durant le cycle d'enseignement secondaire - et permettant sa progression d'un niveau moyen à un niveau excellent, sont nécessaires pour que l'amour pour les LE des élèves augmente de même que leur motivation pour étudier les LE une fois qu'étudier ces langues n'est plus obligatoire. »</p>	<p>« In fact, initiatives addressing FLL in Secondary schools are crucial and it is believed that measures aiming to improve the FLL experience in SE from average to excellent, are required in order to increase students' liking for FLs and their motivation to study them once they are no longer compulsory. »</p>
<p>Notre traduction</p>	<p>Texte original</p>

Nous partons du principe que pour réussir à augmenter la motivation des élèves pour apprendre les LE, il ne suffit pas de rechercher si les élèves sont motivés et jusqu'à quel degré. Il faut surtout découvrir quelle est la motivation des élèves pour apprendre les LE (« Insomma, invece di chiederci 'Quanto sono motivato ?' dovremmo chiederci 'Come sono motivato ?' », Mariani, 2008, p. 5). Dans la section suivante, nous traitons du rôle que les chercheurs confèrent à la motivation pour ce qui est de l'apprentissage des LE.

2.3 La place centrale de la motivation pour la cause des LE et de leur apprentissage.

Réfléchissant sur la didactique des langues en même temps que sur le développement théorique en psychologie sociale, Raby et Narcy-Combes (2009, p. 9) notent que « la question de la motivation se posait, de manière quotidienne et cruciale, en classe de langue ».

Moskovsky et al. (2013, p.35) attestent que l'étude de l'acquisition de la langue seconde et/ou étrangère pendant ces quarante dernières années a été très dynamique et est toujours en pleine expansion au sein des sciences humaines. Le rôle de la motivation dans l'apprentissage des langues secondes et/ou étrangères a retenu l'attention des chercheurs si bien que :

« Dans un domaine caractérisé par le manque d'accord il y a, toutefois, consensus sur le fait que la motivation pour la L2 soit liée à la réussite, et le fait que la motivation pour la L2 soit la force motrice permettant aux apprenants de consacrer des efforts continus et soutenus requis pour apprendre une langue. »

« In a field that is notorious for its lack of agreement on almost anything, there is essentially a consensus that SL motivation is related to achievement and that SL motivation is the driving force that enables learners to expend the continuous sustained effort language learning requires. »

Notre traduction

Texte original

Gardner (2001), Oxford et Shearin (1994) cités par Moskovsky et al. (2013), ont suggéré que la motivation influence toute la gamme de facteurs internes et externes à l'élève qui sont relatifs à l'acquisition de la L2 ou d'une langue étrangère, tels que les attitudes, l'aptitude, la confiance en soi, l'anxiété langagière, l'intelligence, les stratégies d'apprentissage, les stratégies de communication, et ainsi de suite, et est capable de déterminer comment ces facteurs se manifestent.

Dörnyei (2015) précise le rôle déterminant de la motivation de manière que si les personnes - et mêmes les plus capables d'entre elles - ne sont pas suffisamment motivées, elles n'arriveront pas à accomplir leurs buts. Quant aux programmes scolaires appropriés ou au bon enseignement, ils ne suffisent pas à eux seuls pour entraîner la réussite scolaire.

Selon Pace (2015a), la motivation est le facteur clé du succès dans l'apprentissage d'une langue étrangère et cela est bien connu.

Nous citons, une fois de plus, l'étude empirique de Sultana (2021, p. 49) auprès des étudiants du postsecondaire maltais, dont 37,9% attribuent le niveau de réussite de l'apprentissage des LE à la motivation, de sorte que celle-ci se situe au troisième rang des raisons de succès

fournies par les répondants. Nous tenons à souligner que toutes les autres raisons avancées sont soit reliées étroitement au construit théorique de la motivation, soit en constituent des variables : l'enseignant (41,8%), des stratégies employées pour étudier (32,9%), la facilité ou la difficulté des tâches (28,8%). Les élèves interrogés accordent beaucoup d'importance au facteur « aptitude à apprendre une nouvelle langue », de sorte qu'il arrive en tête du classement (46,7%) de l'enquête de Sultana. L'avis de Dörnyei (2001, p. 2), à ce sujet, est, quand même, rassurant :

« À mon expérience personnelle, 99 pourcent des apprenants de langue qui veulent vraiment apprendre une langue étrangère (c.-à-d., qui sont vraiment motivés) seront à mesure d'en maîtriser, au minimum, une connaissance pratique, peu importe leur aptitude linguistique. » (p. 2)

« My personal experience is that 99 per cent of language learners who really want to learn a foreign language (i.e., who are really motivated) will be able to master a reasonable working knowledge of it as a minimum, regardless of their language aptitude. »

Notre traduction

Texte original

La motivation est donc devenue un concept incontournable dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue étrangère. Nous passons à ce point à la définition du concept de la motivation avant d'en relever les aspects théoriques les plus utiles à notre étude.

2.3.1 Les grandes lignes du concept de la motivation

Nous présentons tout d'abord une définition étymologique du terme 'motivation'. Le terme est d'origine latine, issu du verbe « movere », c'est-à-dire 'être en mouvement'.

Selon Crookes et Schmidt (1991), les premiers propos psychologiques relatifs à la motivation se sont concentrés sur le concept de l'instinct (p. ex., James, 1890) ; le développement ultérieur de ce sujet durant la plupart de la première moitié de ce siècle (le 20^e) s'est convergé particulièrement sur les besoins organiques, ou 'motifs', nécessaires à la conservation de la vie (p. ex., Woodworth, 1918 ; Hull, 1943).

D'après Hull, la motivation se compose de besoins et de « drives ». La motivation se conçoit donc comme « une poussée qui part de l'organisme » (Nuttin, 1980, p. 15) dont la fonction est de réduire le besoin et la tension qui en résulte. C'est « le modèle des besoins homéostatiques, des besoins dont seule la phase de réduction (réduire la faim, par exemple) intéresse la psychologie » (Nuttin, 1980, p. 226). Concrètement, la théorie de Hull explique, par exemple, qu'une personne est poussée à chercher de la nourriture si elle a faim, pourtant n'explique pas pourquoi un individu cherche et/ou mange de la nourriture tout en n'ayant pas faim.

De même, le concept freudien décrit la motivation comme étant déterminée par les pulsions qui sont propres aux êtres humains. D'après Freud (1923), les désirs inconscients, ou pulsions, partant de la première instance psychique, autrement dit le Ça, déversent leur énergie dans le Moi. Cette deuxième instance psychique est en contact avec la réalité, mais elle n'est pas censée bien adapter les pulsions instinctives et primitives à la réalité sans l'intermédiaire de la troisième instance psychique, le Surmoi, qui sert de filtre pour débarrasser le comportement humain de son expression déviante ou impropre. Freud conçoit un système psychique dynamique où les trois instances, éternellement en conflit, dirigent l'action humaine à partir d'un motif déclencheur.

Le concept de « drives » tel que conçu par Hull demeure prédominant durant la première moitié du 20^e siècle. La fonction énergétique des « drives » est incontestable et également indispensable pour satisfaire des besoins physiologiques et psychologiques, mais leur fonction directionnelle est considérée comme encore indéterminée. Les chercheurs se concentrent alors sur la composante directionnelle de la motivation qui gère le comportement. Grâce à son expérimentation sur un chien, Pavlov atteste une association entre un stimulus et une réponse de manière que tout comportement observable puisse être conditionné. S'inspirant des études de Pavlov, Watson entreprend une expérimentation appelé « le petit Albert » (1920), visant à prouver que les émotions humaines sont susceptibles d'être conditionnées tout comme les réflexes chez les animaux. À travers une série de stimuli - il s'agit d'un fort bruit que l'un des chercheurs fait retentir à chaque fois que le petit Albert touche un rat, à l'égard duquel l'enfant éprouve de l'affection - Watson réussit à créer la phobie des rats chez le petit Albert.

Telle approche à l'étude psychologique du comportement humain, c'est-à-dire le comportementalisme ou le behaviourisme, exerce longtemps une influence très forte sur la recherche motivationnelle. L'observation du comportement externe, et mesurable, est indispensable pour les comportementalistes, ce qui contrecarre le concept freudien des motivations inconscientes. À l'instar de Hull et de Thorndike¹⁶ (1913), Skinner (1971) développe efficacement le troisième élément lié à la relation stimulus-réponse, autrement dit, la récompense. Sa théorie du Conditionnement opérant demeure surtout valable en termes de motivation scolaire. Cette dernière dépend toujours, entre autres, des renforcements positifs et négatifs.

Une interprétation humaniste du concept motivationnel s'instaure à partir des années 60 de sorte que :

<p>« Carl Rogers et Abraham Maslow ont proposé que la force motivationnelle centrale dans la vie des gens (au contraire des rats et des chiens) est la disposition à l'auto-accomplissement, c'est-à-dire le désir de s'épanouir et de développer pleinement les capacités et les talents hérités. » (Dörnyei 2001, p. 8)</p>	<p>« Carl Rogers and Abraham Maslow proposed that the central motivating force in people's lives (unlike in rats' or dogs') is the self-actualising tendency, that is the desire to achieve personal growth and to develop fully the capacities and talents we have inherited. » (Dörnyei 2001, p. 8)</p>
<p>Notre traduction</p>	<p>Texte original</p>

Rogers insiste aussi sur l'aspect relationnel entre les individus en termes d'empathie et d'entraide. Cet aspect relationnel est censé favoriser une plus grande motivation en vue d'un épanouissement personnel.

Pour Maslow, la motivation consiste à satisfaire des besoins essentiels qu'il classe en cinq niveaux et par ordre d'importance (voir la figure 1). L'individu se doit de satisfaire d'abord ses besoins primaires tels que manger, boire, mais aussi assurer, par exemple, sa sécurité

¹⁶ L'expérience de Thorndike visait à tester (et prouver) que tout apprentissage est possible à la suite d'une série de répétitions d'un comportement conditionné. Elle consistait d'un chat enfermé dans une cage et de la nourriture (un stimulus agréable) censée l'inciter à manœuvrer le loquet de la cage pour l'ouvrir. Après plusieurs essais exploratifs, le chat y réussit. L'expérience est reproduite plusieurs fois et l'apprentissage est « observé » et attesté, puisque le chat réussit à s'évader toujours plus facilement et rapidement.

physique, avant de satisfaire ses besoins d'auto-accomplissement qui engendreraient, quant à eux, des motivations supérieures (« higher motivations », Maslow, 1943). En pratique, et selon Maslow, aucun élève n'est censé être motivé à réussir en contexte scolaire s'il manque, par exemple, de repos ou de confiance en soi.

Figure 1 : La classification des besoins selon Maslow. Source : Pintrich et Schunk, 2002, p. 196

Table 5.2 Maslow's Hierarchy of Needs

<i>Higher needs</i> (growth needs)	5. Self-actualization needs—growth through the realization of one's potential and capacities; the need for comprehension and insight 4. Esteem needs—need to achieve, to gain approval and recognition 3. Needs for belongingness and love—need for love, affection, security, social acceptance; need for identity 2. Safety needs—need for security and protection from pain, fear, anxiety, and disorganization; need for sheltering, dependency, order, lawfulness, and rules of behavior
<i>Lower needs</i>	1. Physiological needs—hunger, thirst, sexuality, and so on,

À l'avis de Pintrich et Schunk (2002), le modèle de Maslow s'assimile au modèle des vingt besoins proposés par Murray (voir la figure 2) en ce sens que les deux modèles réussissent à identifier des besoins et des comportements corrélatifs, mais ne sauraient pas avancer une explication réelle des comportements.

Figure 2 : La classification des 20 besoins selon Murray. Source : Pintrich et Schunk, 2002, p.

Table 5.1 Murray's Taxonomy of 20 Needs, Listed in Alphabetical Order

1. *Abasement* (nAba)—to submit passively to external force, to admit inferiority, to seek pain, punishment, misfortune
2. *Achievement* (nAch)—to accomplish something difficult, to master, to excel, to rival and surpass others, to overcome obstacles and attain a high standard
3. *Affiliation* (nAff)—to draw near and enjoyably cooperate or reciprocate with an allied other, to adhere and remain loyal to a friend
4. *Aggression* (nAgg)—to overcome opposition forcefully, to fight, to revenge an injury, to attack, injure or kill another, to oppose forcefully
5. *Autonomy* (nAuto)—to get free, to resist coercion and restriction, to be independent and free to act, to avoid or quit activities prescribed by domineering authorities
6. *Counteraction* (nCnt)—to master or make up for a failure by restricting, to maintain self-respect and pride on a high level
7. *Defendance* (nDfd)—to defend the self against assault, criticism, and blame, to conceal or justify a misdeed, failure, or humiliation
8. *Deference* (nDef)—to admire and support a superior, to yield eagerly to the influence of an allied other, to emulate an exemplar, to conform to custom
9. *Dominance* (nDom)—to control one's human environment, to influence or direct the behaviors of others by suggestion, seduction, persuasion, or command
10. *Exhibition* (nExh)—to make an impression, to be seen and heard, to excite, amaze, fascinate, entertain, amuse, or entice others
11. *Harmavoidance* (nHarm)—to avoid pain, physical injury, illness, and death, to take precautionary measures, to escape from a dangerous situation
12. *Infavoidance* (nInf)—to avoid humiliation, to quit embarrassing situations that may lead to belittlement from others, to refrain from action because of fear of failure
13. *Nurturance* (nNur)—to give sympathy and gratify the needs of a helpless object such as an infant or any object that is weak, disabled, tired, lonely, sick, dejected; to feed, help, support, console, protect, comfort others
14. *Order* (nOrd)—to put things in order, to achieve cleanliness, arrangement, organization, balance, neatness, tidiness, and precision
15. *Play* (nPlay)—to act for fun without further purpose, to seek enjoyable relaxation of stress, to like to laugh and make jokes, to participate in games and sports
16. *Rejection* (nRej)—to separate oneself from an object, to exclude, abandon, expel, or remain indifferent to an inferior object
17. *Sentience* (nSen)—to seek and enjoy sensuous impressions
18. *Sex* (nSex)—to form and further an erotic relationship, to have sexual intercourse
19. *Succorance* (nSuc)—to have one's needs gratified by the sympathetic aid of an allied object, to be nursed, supported, protected, loved, advised, to always have a supporter
20. *Understanding* (nUnd)—to ask or answer general questions, to be interested in theory, to speculate, formulate, analyze, and generalize

Certaines théories motivationnelles ultérieures et plus contemporaines parviennent toutefois à remanier les besoins en buts. Nous allons exposer quelques-unes de ces théories dans la section suivante.

2.3.1.1 La révolution cognitive

À partir des études de Lewin impliquant les buts de l'individu vis-à-vis de son champ perceptif (1951) et l'introduction de la notion de « valences »¹⁷ (1976, p. 80) positives ou négatives, l'approche cognitive commence à s'imposer en psychologie sociale mais elle tarde à s'intéresser distinctement - et vivement - au concept motivationnel. D'ailleurs, plusieurs psychologues sociaux doutent longtemps de la nécessité de la motivation, la comparant à un tempérament « chaud ». En revanche, ils postulent les cognitions¹⁸, qu'ils considèrent comme « froides », mais qui définissent pleinement « l'ordinateur humain » (Carré et Fenouillet, 2009). Sorrentino et Higgins (1986), ainsi que d'autres chercheurs, contestent la dichotomie motivation/cognition, proposant une approche synergique qui incorpore le rôle de ces deux éléments et valide leur participation à façonner les comportements humains, y compris l'aspect affectif relatif à ces comportements.

L'esprit humain est dès lors défini en termes de sa fonction de traitement de l'information. La motivation serait le résultat des processus mentaux et la transformation de ces processus en action. Crooks et Schmidt (1991, p. 227) appellent ce changement de perspective « la révolution cognitive ». Chomsky (2005, p. 43) explique que « Le point de vue cognitif ne considère pas le comportement et ses produits comme son objet de recherche mais comme autant de données susceptibles de fournir des indications sur les mécanismes internes de l'esprit et sur les façons d'opérer de ces mécanismes dans l'exécution des actions ou l'interprétation de l'expérience ». L'approche cognitive « met l'accent sur les connaissances, les pensées, les réflexions des individus et leur manière d'interpréter l'expérience » (Raby et Narcy-Combes, 2009, p. 8). En termes de logique cartésienne, les êtres humains pensent, donc ils apprennent.

¹⁷ Selon la Théorie de champ (« Field Theory ») de Lewin, la valence représente la valeur subjective d'un événement, d'un objet, d'une personne ou de toute autre entité dans l'espace de vie d'un individu. Ce qui attire l'individu a une valence positive, ce qui le repousse a une valence négative.

¹⁸ Le terme de « cognition » se définit comme l'ensemble des processus mentaux relatifs à la connaissance.

Le courant cognitif donne naissance à plusieurs théories motivationnelles. Dans les sections qui suivent nous en présentons quelques-unes, citées d'ailleurs par Dörnyei (2001), ainsi que des résultats d'études empiriques au sujet des LE traitant de ces théories.

2.3.1.2 L'auto-détermination

La théorie de l'auto-détermination (« Self-determination theory », Deci et Ryan, 1985 ; Vallerand, 1997) soutient que le comportement humain a son origine dans la motivation intrinsèque ou extrinsèque. La première se définit par la joie et la satisfaction à effectuer une tâche, autrement dit, « l'activité est effectuée pour la satisfaction qu'elle apporte » (Thill, 1997, p.377, cité par Roland, 2011, p. 9) ; la deuxième vise la récompense associée à effectuer la tâche et s'apparente à la notion d'obligation. Or, des études antérieures à cette théorie (Bates, 1979 ; Kruglanski, 1975 ; Lepper, 1980 ; Ross, 1976, citées par Bandura, 1982) démontrent que pour ce qui est de l'intérêt à effectuer une tâche, les récompenses peuvent augmenter cet intérêt, le diminuer ou ne produire aucun effet. Ainsi, dans le modèle complété par Deci et Ryan, les deux types de motivation sont structurés selon un continuum de motivation autodéterminée (intrinsèque) et motivation contrôlée (extrinsèque). Cette dernière se compose de quatre sous-types (régulation externe, introjection, identification et intégration) qui représentent des degrés d'intériorisation, et donc d'autonomie, progressifs.

Figure 3 : La classification de la motivation selon la théorie de l'auto-détermination. Source : Ryan et Deci, 2020, p. 2.

Self-Determination Theory's Taxonomy of Motivation

Motivation	AMOTIVATION	EXTRINSIC MOTIVATION				INTRINSIC MOTIVATION
Regulatory Style		External Regulation	Introjection	Identification	Integration	
Attributes	<ul style="list-style-type: none"> Lack of perceived competence, Lack of value, or Nonrelevance 	<ul style="list-style-type: none"> External rewards or punishments Compliance Reactance 	<ul style="list-style-type: none"> Ego involvement Focus on approval from self and others 	<ul style="list-style-type: none"> Personal importance Conscious valuing of activity Self-endorsement of goals 	<ul style="list-style-type: none"> Congruence Synthesis and consistency of identifications 	<ul style="list-style-type: none"> Interest Enjoyment Inherent satisfaction
Perceived Locus of Causality	Impersonal	External	Somewhat External	Somewhat Internal	Internal	Internal

Note. From the Center for Self-Determination Theory © 2017. Reprinted with permission.

Fig. 1. Self-Determination Theory's Taxonomy of Motivation.

Deckers (2005, cité par Lay, 2008) ne suggère pas une interprétation rigoureuse ou fixe de la dichotomie motivation intrinsèque/extrinsèque :

<p>« Bien sûr, un individu pourrait être intrinsèquement et extrinsèquement motivé à des degrés divers. Et un élève pourrait être extrinsèquement motivé durant un cours d'études et être intrinsèquement motivé durant un autre et être motivé de l'une et l'autre manière dans le cadre d'un troisième cours. » (Deckers, 2005, p. 281)</p>	<p>« Of course, an individual could be motivated both intrinsically and extrinsically to various degrees. And a student may be motivated both extrinsically in one course and intrinsically in another and be motivated by both in a third. » (Deckers, 2005, p. 281)</p>
Notre traduction	Texte original

Brophy (2010, p. 153) cite les avis de Guay, Ratelle et Chanal (2008) à la suite de leur vérification de plusieurs études au sujet de la motivation intrinsèque, et souligne que l'apprentissage autodéterminé est tendanciellement de qualité supérieure à l'apprentissage

extrinsèquement motivé : « self-determined learning tends to be of higher quality than extrinsically motivated learning ».

Pour ce qui est de l'apprentissage des LE, Noels, Clément et Pelletier (1999) citent une étude par Ramage (1990) attestant que les élèves qui poursuivent leurs études de LE se distinguent du reste des élèves par la motivation intrinsèque. L'étude de Williams, Burden et Lanvers (2002) auprès des élèves anglais du secondaire confirme l'importance de la motivation intrinsèque. Les trois chercheurs signalent que les élèves les plus performants affirment qu'ils aiment apprendre les langues et seraient prêts à les apprendre même sans y être obligés.

Cependant, Noels et al. (2000, cités par Ushioda et Dornyei, 2011) indiquent que des facteurs associés à la motivation intrinsèque, tels que le plaisir et l'intérêt, ne suffisent pas à favoriser des efforts d'apprentissage soutenus de la L2. L'un des sous-types de la motivation extrinsèque, c'est-à-dire la régulation identifiée (caractérisée, dans ce cas, par des buts et des motifs intériorisés et plus valorisés en ce qui concerne l'apprentissage de la L2) serait, en effet, plus appropriée.

S'appuyant sur ses recherches dans un centre de langues, Prince (2009, p. 58) avance « qu'on peut être motivé pour apprendre une langue sans être motivé pour le faire de manière autonome », c'est-à-dire, intrinsèquement, surtout dans des cas où les apprenants manquent de confiance en eux-mêmes.

Nous constatons que les résultats des études concernant l'impact de la motivation intrinsèque et extrinsèque sur l'apprentissage de la L2 varient, quoique la notion et la définition de ces deux types de motivation fassent l'objet d'un vaste consensus. Qu'elle soit intrinsèque et/ou extrinsèque, en termes inclusifs ou exclusifs, la motivation implique l'élaboration d'un point d'arrivée car chaque action, ou comportement, est destiné aboutir à des résultats. Nous en discutons dans la section qui suit.

2.3.1.3 La fixation et la poursuite des buts.

Ce qui cause l'action chez les êtres humains, c'est l'intention, l'objectif (Locke et Latham, 1990). Tout comportement humain est censé être dirigé, exigeant donc la fixation et la poursuite des buts (Beck, 2000). La théorie de la fixation des buts d'accomplissement (« Goal

orientation theory », Ames, 1992), traite spécifiquement du contexte scolaire et atteste deux catégories de buts : les buts de maîtrise¹⁹, qui se caractérisent par un apprentissage consacré à l'amélioration personnelle, et les buts de performance²⁰ définis par l'importance de manifester ses capacités et d'avoir, par exemple, de bonnes notes. Les buts de maîtrise sont liés à un intérêt intrinsèque envers l'apprentissage et seraient donc supérieurs aux buts de performance. Cette attestation est validée par les études de Grant et Dweck (2003) auprès des étudiants universitaires. Les deux chercheurs établissent que les buts de maîtrise - et non les buts de performance - influencent positivement la motivation et les résultats obtenus par les personnes quand celles-ci font face à un défi ou des difficultés de longue durée.

Cependant, pour ce qui est de l'apprentissage d'une langue étrangère (l'anglais), l'étude de Brown (2009, p.8) atteste l'efficacité des buts de performance et leur fort effet motivationnel chez des « étudiants français ingénieurs et architectes [...] habitués à travailler dans un but de performance plus que de maîtrise ». Brown signale que jusqu'à récemment, les nombreuses recherches sur la motivation pour la L2 ont été faites dans des contextes anglo-saxons et ont été fortement déterminées par des croyances culturelles anglo-saxonnes. Essentiellement, il en résulte que les buts de maîtrise correspondent à la motivation intrinsèque²¹, et que cette dernière est considérée comme adaptée et donc désirable. Les buts de performance, correspondent, quant à eux, à la motivation extrinsèque. Celle-ci est mal adaptée, et par conséquent, indésirable. S'appuyant sur le modèle de Hofstede²² (2006), Brown s'attaque à la notion de l'individualisme qui caractérise la culture des pays occidentaux, dont les plus individualistes sont précisément des pays anglosaxons (les Etats-Unis, l'Australie, le Royaume-

¹⁹ Les buts de maîtrise équivalent aux buts d'apprentissage « learning goals » (Dweck, 1986 ; Dweck et Leggett, 1988 ; Elliott et Dweck, 1988) et aux buts d'implication de la tâche « task-involvement goals » (Maehr et Nicholls, 1980 ; Nicholls, 1984a) cités par Ames (1992).

²⁰ Les buts de performance correspondent aux buts d'implication de l'ego « ego-involvement goals » (Maehr et Nicholls, 1980 ; Nicholls, 1984a) cités par Ames (1992).

²¹ Nous faisons référence, plus avant dans cette section, aux études attestant qu'il existe un rapport de conformité entre, d'une part, les buts de maîtrise et la motivation intrinsèque, et de l'autre, les buts de performance et la motivation extrinsèque.

²² Entamées en 1971 au sein des filiales de IBM (International Business Machines Corporation), les études de Hofstede comparent les cultures nationales de multiples pays afin d'en comprendre les différents styles de gestion (« management »). Le modèle qui s'ensuit consiste dans quatre critères ou dimensions : la distance hiérarchique (« Power Distance »), l'individualisme versus le communautarisme (« Individualism versus Collectivism »), l'approche masculine versus l'approche féminine (Masculinity versus Femininity) et l'évitement de l'incertitude (« Uncertainty Avoidance »). Ces études sont peaufinées à plusieurs reprises jusqu'en 2010. Deux dernières dimensions s'ajoutent au modèle originel : l'orientation à long terme versus l'orientation à court terme (Long Term versus Short Term Orientation), et le plaisir versus la modération (« Indulgence versus Restraint »).

Uni et le Canada). Il signale que la France affiche, par rapport à ces pays, des valeurs d'individualisme plus basses. L'individualisme se caractérise par des buts de maîtrise, tels que traduits en comportements affichés et/ou adoptés par les membres de la société, par exemple, chercher des solutions toujours plus créatives, et résoudre les problèmes par essai et erreur. La société française exprime, pour ce qui est de la dimension d'évitement de l'incertitude, des valeurs beaucoup plus hautes que les valeurs exprimées, par exemple, par la société américaine (Hofstede, 2006), ce qui implique une tendance sociétale française à éviter les surprises et les risques, privilégiant, par exemple, des parcours plus sûrs, expérimentés, déjà approuvés ou à être approuvés. Pour ce qui est de l'apprentissage de la langue étrangère, il s'agit, par exemple, de la mémorisation et de la rétention du vocabulaire. Selon Brown (2009, p. 85), en France :

<p>« ... les professeurs des universités préfèrent tendanciellement des méthodes d'enseignement normatives et les apprenants apprécient les récompenses (de sorte qu'ils travaillent pour avoir de bons résultats et de bonnes notes, ou pour avancer d'un cours au suivant). »</p>	<p>« ... lecturers tend to be more directive and learners more reward oriented (working for scores, a grade, or for promotion to the next course). »</p>
<p>Notre traduction</p>	<p>Texte original</p>

Le chercheur postule donc que les cultures - dans le cas présent, la culture française par opposition à la culture anglo-saxonne - qui forment les individus, déterminent aussi quel type de buts (et de motivation) sont privilégiés par ces derniers. C'est ce qui explique enfin que les étudiants français sondés par Brown privilégient les buts de performance (et la motivation extrinsèque). Nous discutons ultérieurement le rapport entre la motivation et la culture dans les sections 2.3.3.2 et 2.3.3.3.

Les buts sont un construit socio-cognitif, ils sont donc étroitement liés au contexte où ils se situent. Leur formulation et leur efficacité, par exemple dans la classe de langue étrangère, dépendent des changements : que ce soient des changements majeurs (une nouvelle école, un nouvel enseignant, de nouveaux camarades, l'introduction de nouvelles méthodes) ou

mineurs (des activités pédagogiques toutes neuves). Nos réflexions sur ce sujet s'inspirent des préceptes de Lewin (1951) : les buts sont formulés par l'individu dès qu'il prend conscience de son environnement à travers la conscience de soi-même, cette dernière demeurant certainement primordiale comme nous en discutons dans la section qui suit.

2.3.1.4 La perception de soi

Deux capacités distinguent les êtres humains des autres espèces : le retour sur soi et la formation du concept du soi (Gallup & Suarez, 1986, cités par Nowak, Vallacher et Zochowski, 2005). La façon dont une personne se perçoit a une importance majeure dans les recherches d'inspiration cognitive. La théorie attributionnelle (« Attribution theory », Weiner, 1992), par exemple, précise que la volonté de l'individu à effectuer (ou ne pas effectuer) une tâche dépend de l'explication qu'il donne à l'égard de ses succès ou échecs passés. Toutefois, des démarches bien précises sont à la base de ce processus cognitif. Nous les explicitons de manière séquentielle :

- L'individu (en l'occurrence, l'apprenant) se perçoit être essentiellement cause de son succès ou de son échec ; ce qui égale à s'en attribuer la cause.
- L'individu/l'apprenant détermine si l'attribution ainsi faite résulte fixe ou modifiable.
- Au cas où l'attribution est modifiable, l'apprenant doit considérer s'il est à mesure de faire des modifications ou si toute modification dépend de facteurs externes à lui (Williams et Burden, 1999).

Il s'ensuit que :

« si un échec passé est attribué aux facteurs incontrôlables telle l'habileté, un échec futur sera inévitable, ou alors ce sera le cas de ne pas entreprendre l'activité du tout. D'autre part, si l'échec passé est attribué aux facteurs qui peuvent être contrôlés et modifiés, alors le succès futur sera possible. » (Mifsud, 2011, p. 45)

« if past failure was attributed to uncontrollable factors such as ability, then future failure is inevitable, or the activity will not be attempted at all. On the other hand, if past failure is attributed to factors that can be controlled and changed then future success is possible. » (Mifsud, 2011, p. 45)

D'après ce raisonnement, des causes de l'échec attribuées à un effort insuffisant s'avèreraient avoir un effet moins débilant pour l'individu qu'un échec attribué à un manque d'habileté.

De même, le système de croyance sur son auto-efficacité/le sentiment d'efficacité personnelle (« Self-efficacy Theory » Bandura, 1997) s'attache à la notion de perception et explique que l'évaluation que l'individu fait de ses capacités détermine le choix des tâches, l'intensité de l'effort et la persistance à compléter les tâches. La motivation est responsable de ces trois derniers facteurs (Crookes et Schmidt, 1991 ; Dörnyei, 2001 ; Pintrich et Schunk, 2002). Les élèves ayant de fortes croyances d'auto-efficacité se fixent, par exemple, des défis académiques importants tout en s'assurant davantage d'intérêt pour les matières en question.

Viau et Bouchard (2000, p. 16) concluent que « Les perceptions qu'a l'élève de lui-même et du contexte dans lequel se déroule son apprentissage sont les principaux déterminants de sa motivation. »

Le courant cognitif favorise des recherches ultérieures sur le concept du soi. S'appuyant sur sa théorie de l'attribution, Weiner (1990) estimait que le soi allait être prédominant dans le concept de la motivation. Au fait, deux théories du soi, dont nous allons discuter dans les deux sections qui suivent, vont guider notre approche vers une analyse de la motivation pour l'apprentissage des LE.

2.3.1.5 La théorie des sois possibles

La théorie des sois possibles de Markus et Nurius (1986) a subitement capté notre attention en raison de l'importance qu'elle accorde à l'aspect futur tel que conçu par le soi sans pour autant négliger tous les autres aspects (innombrables) du soi :

« Les sois possibles ont leurs origines dans les représentations du soi passé et ils comprennent des représentations du soi futur. Ils diffèrent et se distinguent des sois

« Possible selves derive from representations of the self in the past and they include representations of the self in the future. They are different and separable from the current

courants ou actuels, toutefois ils sont intimement liés à eux [...] L'individu est libre de créer n'importe quelles variétés de sois possibles. » (Markus et Nurius, 1986, p. 954)	or now selves yet are intimately connected to them [...] An individual is free to create any variety of possible selves. » (Markus et Nurius, 1986, p. 954)
Notre traduction	Texte original

Au fait, les sois possibles attendus (« expected selves »), les sois désirés (« hoped-for selves ») et les sois craints (« feared selves ») (Markus et Nurius, 1986, p. 966) « constituent des états futurs qui fonctionnent comme des buts incitant l'individu à les atteindre ou à les éviter, ce qui les situe à l'interface entre le concept de soi et la motivation » (de Place et Brunot, 2018, p. 205).

Grâce à leur étude empirique²³ auprès d'adolescents, Oyserman et Markus (1986) concluent que pour spécifier le rôle du concept de soi dans la régulation du comportement, il est d'abord essentiel d'analyser à fond la nature et la valence des sois possibles. Donc, une fois connus les sois craints et/ou espérés d'un individu, ou en l'occurrence, d'un élève, il est possible de le motiver, par exemple, en lui proposant des concepts de soi plus positifs ou plus réalisables. Certes, les caractéristiques d'un « soi amoureux des LE » - surtout du français - intéressent fortement notre étude et nous envisageons arriver à connaître certaines de ses caractéristiques grâce aux résultats de notre enquête. En attendant de prendre connaissance de ces résultats, nous réfléchissons aussi à une autre constatation de Oyserman et Markus (1990) telle que reproduite par Mifsud (2011, p. 63) :

« le meilleur type d'élèves de L2 seraient ceux qui envisagent eux-mêmes en tant que <i>sois possibles équilibrés</i> . Il s'agit d'une combinaison du soi idéal et du soi <i>non-idéal</i> ou <i>soi craint</i> . Les individus qui visent un soi	« the best type of L2 students would be the ones who project themselves as <i>balanced possible selves</i> , which is a combination of the ideal self and the <i>unideal self</i> or <i>feared self</i> . Individuals who aim at a balanced possible
--	--

²³ Il s'agit d'une étude auprès d'adolescents dont un groupe était constitué de délinquants et un autre groupe consistait de non-délinquants. Oyserman et Markus attestent une gamme plus limitée de possibilités désirées et craintes chez le groupe de délinquants. En plus, les sois craints des délinquants étaient plus négatifs que ceux des non-délinquants.

possible équilibré sont de meilleurs apprenants que ceux qui n'ont qu'un soi possible positif ou négatif. »	self are better learners than those who possess only a positive or a negative possible self. »
Notre traduction	Texte original

Cette citation nous ouvre des horizons. Si l'on ne conçoit que deux sois se trouvant chacun à l'une des deux extrémités de l'espace psychologique de l'individu/l'apprenant, et que l'un est positif (« espéré ») et l'autre est négatif (« craint »), ne serait-il pas plus convenable de viser un état futur (une représentation du soi futur) qui se trouve à mi-chemin des deux extrémités ? Ce serait un soi possible équilibré « a balanced possible self » en mesure de « s'appuyer simultanément sur des buts d'approche et d'évitement » (Carver et Scheier, 1981 ; Hoyle et Sherrill, 2006, cités par De Place et Brunot, 2018, p. 214). Le soi possible équilibré disposerait d'une double motivation qui « favoriserait la sélection et la mise en œuvre des stratégies d'action les plus optimales pour réussir » (Oyserman et Fryberg, 2006 ; Oyserman et James, 2009, cités par De Place et Brunot, 2018, p. 214). De Place et Brunot (2018, p. 215) expliquent ensuite que selon Oyserman et al. (2015) l'avantage du soi équilibré consiste en « la capacité de l'individu à faire émerger en contexte la facette la plus en lien avec ses opportunités d'action ». L'exemple suivant devrait mieux expliquer ce concept : un étudiant qui possède un soi possible positif comme « exercer le métier de mon choix », et qui est aussi capable d'envisager le côté négatif de cette possibilité « rester au chômage », serait plus fortement motivé à se mobiliser en direction du soi ainsi équilibré « exercer le métier encore qu'il ne soit pas de mon choix ».

La section suivante propose deux théories motivationnelles qui tiennent compte de la distance psychologique entre un nombre restreint des sois.

2.3.1.6 La théorie des divergences des représentations de soi

La théorie des divergences des représentations de soi (Higgins, 1987) traite pareillement de motivation en ce sens que tout individu est censé être motivé à réduire, ou de préférence à éliminer, l'écart qui sépare son concept de soi (le soi réel) de l'une ou des deux autres versions (ou guides) possibles du soi (le soi idéal et le soi devoir). À l'avis de Hoyle et Sherrill (2006),

ces deux guides du soi constituent deux points mis en comparaison avec le soi actuel en vue d'une réconciliation au moyen du comportement à adopter. Le soi réel consiste dans ce qu'un individu sait de lui-même en relation à son état actuel, le soi idéal se rapporte aux représentations des souhaits, des espoirs et des aspirations de l'individu, tandis que le soi devoir invoque des représentations des responsabilités et des obligations de l'individu. À chacun des trois domaines du soi (réel, idéal et devoir) correspondent deux points de vue, la perspective personnelle et le point de vue des autres. Les six différents types de représentations de soi formant le modèle de Higgins sont à la base du système motivationnel spécifique à l'apprentissage de la L2 qui intéresse notre étude, et que nous abordons dans la section 2.3.2.5.

Nous soulignons, d'ores et déjà, l'importance des focus régulateurs (Higgins, 1997, 1998), l'un promotif, l'autre préventif car ils se lient directement aux stratégies employées par l'individu et à l'essor motivationnel. Un individu qui adopte un focus promotif préfère une stratégie enthousiaste, celui qui adopte un focus préventif utilise de préférence une stratégie vigilante. Nous citons deux exemples issus du discours entrepreneurial qui pourraient avoir une valeur motivationnelle comparable dans un contexte scolaire et/ou d'apprentissage des LE : un entrepreneur qui s'exhorte en se disant « je vais faire tout mon possible pour réaliser mon rêve » (focus promotif - stratégie enthousiaste) et d'autre part, un deuxième entrepreneur, plus prudent, qui se dirait de « bien faire attention à ne pas tout gâcher » (focus préventif - stratégie vigilante) (Angel et Hermans, 2019, p. 24). Une intervention sur le plan motivationnel (par exemple, en faisant des remarques ou en proposant des stratégies d'apprentissage ou des récompenses) devrait logiquement s'accorder avec l'un des deux focus régulateurs selon le cas. Il s'agit par exemple de suggérer la même tâche aux apprenants et apprécier/évaluer respectivement le point fort des apprenants enthousiastes et des apprenants vigilants, c'est-à-dire, tant la créativité que l'exactitude. Les conclusions de Higgins (1998, p. 29) sur cette thématique sont nettes :

<p>« Les individus dont le soi idéal est prédominant (c.-à-d., un focus promotif fort) ont manifesté de meilleures performances à travers une mesure incitative dont la formule est promotive qu'à</p>	<p>« Individuals with high ideal strength (i.e., strong promotion focus) performed better with the promotion than the prevention framed incentive, whereas individuals with high ought strength (i.e., strong prevention</p>
--	--

<p>travers une mesure incitative dont la formule est préventive ; tandis que les individus dont le soi devoir est prédominant (c.-à-d., un focus préventif fort) ont manifesté de meilleures performances à travers une mesure incitative dont la formule est préventive qu'à travers une mesure incitative dont la formule est promotive. »</p>	<p>focus) performed better with the prevention than the promotion framed incentive. »</p>
<p>Notre traduction</p>	<p>Texte original</p>

La théorie des focus régulateurs (Higgins, 1997, 1998) s'avère être indispensable pour toute recherche sur la motivation, vu qu'elle souligne les stratégies employées par l'individu pour atteindre son soi idéal, ou son soi devoir, plutôt que de relever seulement la distance psychologique qui sépare ces deux sois du soi réel (Higgins et Cornwell, 2016).

Nous concevons les théories et les approches telles qu'elles sont abordées dans cette section et les sections précédentes²⁴, en tant que fil conducteur qui nous amène dans la section suivante, dédiée, quant à elle, aux études dérivant du champ motivationnel qui se sont intéressées spécifiquement aux LE.

2.4 La motivation pour la L2 ou la langue étrangère

Issu jadis du domaine psychologique, le concept de la motivation, intéresse, en fait, plusieurs autres, notamment le domaine scolaire et didactique. En ce qui concerne précisément le rôle de la motivation au sein de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, nous constatons l'apport du champ sociolinguistique et « la rencontre entre les psychologues intéressés par l'acquisition de la langue étrangère en situation académique et les didacticiens de langues intéressés par la psychologie de la motivation : *the educational shift* (le changement issu de l'éducation) (Dörnyei, 2001) » (Raby et Narcy-Combes, 2009, p. 6).

²⁴ Ce sont les sections 2.3.1, 2.3.1.1, 2.3.1.2, 2.3.1.3, 2.3.1.4, 2.3.1.5 et 2.3.1.6.

Dans les paragraphes qui suivent nous décrivons l'évolution intervenue en matière d'études sur la motivation pour l'apprentissage de la L2. Nous la répartons en deux catégories :

- i. Les premières approches à base linéaire²⁵
- ii. Les conceptions actuelles de la motivation

i. Les premières approches à base linéaire

Cette catégorie porte sur des approches qui s'intéressent principalement à ce qui cause un comportement, c'est-à-dire au lien direct entre la cause (par exemple, des ambitions professionnelles ou les attentes des parents) et son effet (par exemple, s'investir dans les études de LE). Nous passons à discuter, dans les paragraphes qui suivent, de divers causes ou motifs mis en évidence par d'importantes études.

Des facteurs sociaux, tels que les attitudes (à l'égard des langues) et les stéréotypes culturels affectent les langues, et ils affectent aussi l'apprentissage des langues (Dörnyei, 2005). Les recherches les plus représentatives de cette approche sont celles de Gardner et Lambert. Nous en parlons plus en détail dans la section qui suit puisque notre enquête s'intéresse à certaines de leurs notions clé.

Le contexte social est surtout prédominant dans le modèle proposé par Clément (1980). Selon le chercheur canadien, le contact avec la communauté parlant la L2 est fondamental pour les apprenants de la L2. Plus il y a interaction, plus les apprenants de la L2 acquièrent de la confiance. La confiance langagière est associée à la motivation pour la L2 et à sa maîtrise. Ce modèle a été critiqué du fait qu'il comporte uniquement des situations où le contact avec les locuteurs de la L2 est possible. En 2014, Sampasivam et Clément examinent, dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère, le rôle joué par le contact avec les locuteurs (natifs ou autre) de la langue étrangère ; et si cela favorise la confiance langagière des apprenants. Il en résulte que ce contact est déterminant. Au cas que ce contact soit limité (par exemple, à Malte, les possibilités d'interagir en français avec des locuteurs français sont généralement faibles), les apprenants doivent se servir d'autres types de contacts indirects (par exemple, les médias étrangères ou la communication assistée par ordinateur). Quel que

²⁵ Notre étude emprunte à cette catégorie beaucoup d'éléments conceptuels avant même d'aborder les nouvelles conceptions (voir la catégorie ii, p. 43).

soit le type de contact choisi (ou disponible), il s'avère être un élément clé de la confiance en langue étrangère, pourvu qu'il soit fréquent : « regardless of the type of contact, frequent contact is key » (Sampasivam et Clément, 2014, p 28). Il est essentiel que le contact soit agréable « pleasant », qu'il soit abondant « richness », que les apprenants aient assez de maîtrise de la langue étrangère et qu'ils se sent impliqués (« self-involvement »).

Le modèle motivationnel de Tremblay et Gardner (1995) traite des attitudes positives et des buts des apprenants, de la valeur que les apprenants donnent à l'apprentissage de la L2 et de leur sentiment d'efficacité personnelle. Ce sont des sujets que nous discutons déjà dans des sections antérieures²⁶ liées à la « révolution cognitive » (Crooks et Schmidt, 1991, p. 227) et qui s'apparentent à l'approche cognitive-contextualisée.

L'approche cognitive-contextualisée est représentée par plusieurs théories visant à expliquer l'activité cérébrale impliquée dans l'apprentissage des LE. Aux deux théories abordées antérieurement, celle de l'auto-détermination (voir la section 2.3.1.2) et la théorie attributionnelle (voir section 2.3.1.4) s'ajoutent les résultats de l'étude de Noël et al. (2003) qui spécifient que les élèves trouvent l'apprentissage de la L2 plus agréable lorsqu'ils sont encouragés à s'y engager de manière autonome.

À partir des années 90, les recherches se contextualisent ultérieurement du fait qu'elles se focalisent sur l'apprentissage de la L2 dans la salle de classe. Dörnyei (1994a, cité par Dörnyei et Ushioda, 2011, p.52) en déduit un cadre motivationnel tout particulier. Il s'agit d'un cadre à trois niveaux comme suit : le niveau de la L2, le niveau de l'apprenant et le niveau de la situation d'apprentissage. Le premier niveau explique que la motivation pour apprendre la L2 est affectée soit par les émotions (la L2 plaît aux apprenants) soit par l'intérêt pragmatique (la L2 est considérée utile par les apprenants). À l'instar d'une approche typiquement cognitive, le deuxième niveau explique l'autoévaluation de l'apprenant, ce qui comporte, entre autres, les attributions faites par celui-ci, ou encore son sentiment d'efficacité personnelle vis-à-vis des résultats obtenus et à obtenir. Le troisième niveau consiste de la situation d'apprentissage et porte sur les programmes et les cours de L2, l'enseignant et le

²⁶ Nous parlons de l'aspect cognitif et de quelques théories qui en résultent dans les sections 2.3.1.1, 2.3.1.2, 2.3.1.3, 2.3.1.4, 2.3.1.5 et 2.3.1.6.

groupe d'apprenants. Nous discutons ultérieurement de la situation d'apprentissage dans la section 2.3.2.7.

Certaines recherches portent directement sur la motivation vis-à-vis de l'apprentissage formel dans les classes de L2. Il s'agit de la motivation liée à la tâche « task motivation » et donc à l'apprentissage par tâches « learning tasks ». C'est également une procédure qui implique tout acte mental et comportemental accompli par les élèves visant un but particulier et ayant lieu pendant un laps de temps déterminé, autrement dit à partir des premières consignes de l'enseignant jusqu'à l'accomplissement de la tâche (Dörnyei, 2002). Selon Julkunen (2001), il est important (au niveau motivationnel) d'assigner des tâches en mesure d'entraîner la réussite des apprenants.

L'analyse de la motivation en contexte (la classe de langue) a de grands mérites. Cependant, les chercheurs en L2 font face à un aspect très réel de la motivation mais qui ne va pas de soi : la motivation est dynamique. Cette importante constatation considère surtout le long processus qui est nécessaire pour l'apprentissage et la maîtrise de la L2. Les enseignants seraient bien conscients de la variation motivationnelle opérant chez chaque apprenant de L2 ainsi que de multiples facteurs qui en sont la cause, tels que les facteurs temporels (par exemple, le premier cours de la journée versus le dernier, le premier trimestre versus le troisième, la sixième versus la classe de terminale), les méthodes et outils pédagogiques ou même les activités entamées durant les cours de L2. La motivation pour la L2 dépend des buts mais également du long processus nécessaire pour atteindre certains d'entre eux (Pintrich et Schunk 2002). Les recherches se dirigent sur une énième distinction motivationnelle : d'une part il y a la décision d'entreprendre quelque chose (une action, une tâche, un projet etc.) et le but de celle-ci (« choice motivation »), de l'autre il y a la mise en œuvre, l'exécution du but ainsi établi (« executive motivation »).

Le modèle motivationnel de Dörnyei et Otto (1998) assume une confrontation de la motivation avec le temps qu'il faut pour apprendre la L2. Ce modèle se compose de deux dimensions : les influences motivationnelles (« motivational influences ») et la suite d'actions (« action sequence ») qui en dépend. La suite d'actions est conçue en trois phases successives, c'est-à-dire la phase pré-actionnée, la phase actionnée et la phase post-actionnée. La phase pré-actionnée consiste à fixer des buts, à former les intentions (le plan d'action) et à mettre en scène ces intentions (réfléchir aux moyens et ressources nécessaires).

La motivation est aussi la force instigatrice (« instigation force ») qui permet à l'apprenant de faire le pas suivant (et véritablement audacieux) : c'est ce que Dörnyei définit comme « franchir le Rubicon de l'action » (« crossing the Rubicon of action »), c'est-à-dire passer à l'action. La phase actionnée nécessite de la motivation en tant qu'évaluation de l'action en cours y compris la prise en considération des changements à faire (ou ne pas faire) avant son dénouement. L'essor motivationnel déclenche la troisième phase, celle post-actionnée (l'action est à ce point complétée) tout en y continuant de jouer un rôle clé. Cette phase comporte une évaluation par exemple en termes d'attributions (l'apprenant prête la réussite ou l'échec de la tâche à des causes spécifiques). L'élaboration des stratégies et une planification accrue sont censées suivre ; ce qui assurerait, en effet, « un cycle motivationnel » (« a motivational cycle ») à durée indéterminée.

Figure 4 : La motivation axée sur le processus selon le modèle de Dörnyei. Source Dörnyei : 2001, p. 22.

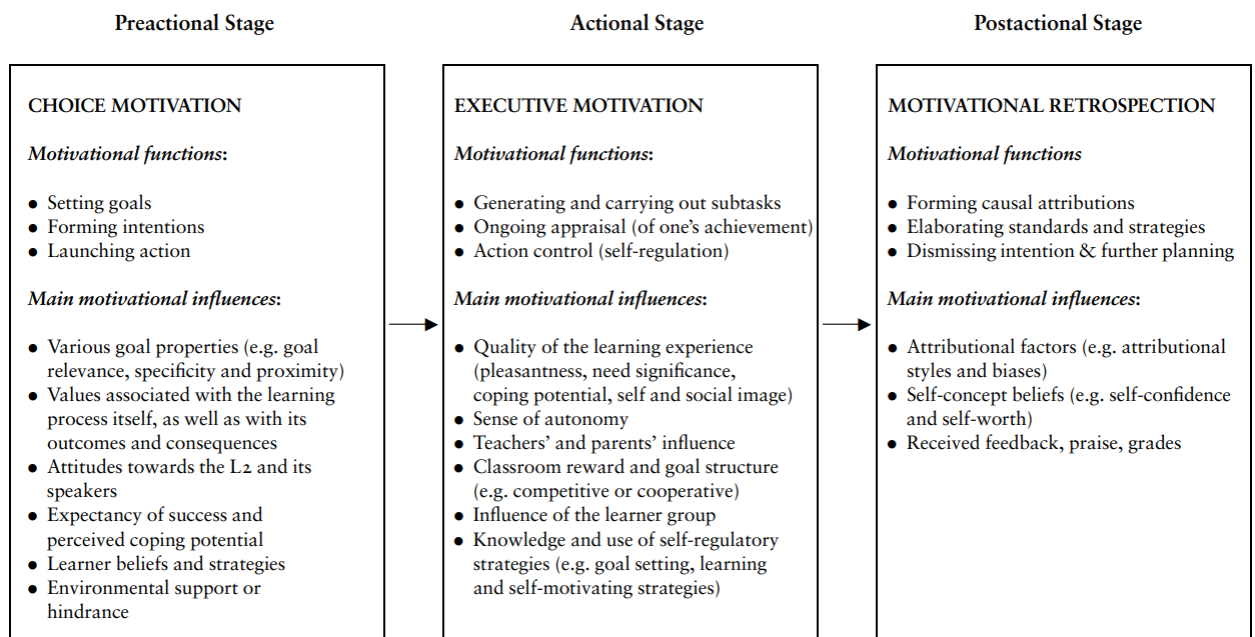


Figure 2 A process model of learning motivation in the L2 classroom

Les fluctuations motivationnelles à travers les heures, les jours, les mois et les années s'expliquent par d'autres facteurs qui ne relèvent ni des tâches, ni de (la longue durée de) l'apprentissage. Il arrive des moments où les apprenants de L2 sont distraits par leurs camarades de sorte que leur motivation en souffre. Il est possible que les apprenants vivent

des périodes de dispersion dont les causes sont au-delà de la salle de classe ou de l'apprentissage de la L2 (Dörnyei, 2001).

ii. Les conceptions actuelles de la motivation

Le modèle socio-constructiviste de Williams et Burden (1997) propose trois niveaux : les raisons pour agir/pour faire quelque chose, la décision de faire quelque chose et le soutien de l'effort/la persévérance (Dörnyei, 2005). D'après ce modèle, le contexte social influe sur l'apprenant de manière unique et individuelle par l'intermédiaire de facteurs internes à l'apprenant et d'autres externes à lui. Le rapport entre les divers facteurs dans une même catégorie²⁷ est dynamique. En plus, les facteurs externes influencent les facteurs internes. La figure 5, ci-dessous, représente ce modèle.

Figure 5 : La motivation pour l'apprentissage de la L2 selon le modèle de Williams et Burden, 1997. Source : Dörnyei, 2001, p. 20.

²⁷ Les catégories sont deux, l'une composée de facteurs internes à l'apprenant et l'autre composée de facteurs externes à lui.

Table 3 *Williams and Burden's (1997) framework of L2 motivation*

INTERNAL FACTORS	EXTERNAL FACTORS
Intrinsic interest of activity <ul style="list-style-type: none"> ● arousal of curiosity ● optimal degree of challenge 	Significant others <ul style="list-style-type: none"> ● parents ● teachers ● peers
Perceived value of activity <ul style="list-style-type: none"> ● personal relevance ● anticipated value of outcomes ● intrinsic value attributed to the activity 	The nature of interaction with significant others <ul style="list-style-type: none"> ● mediated learning experiences ● the nature and amount of feedback ● rewards ● the nature and amount of appropriate praise ● punishments, sanctions
Sense of agency <ul style="list-style-type: none"> ● locus of causality ● locus of control re: process and outcomes ● ability to set appropriate goals 	The learning environment <ul style="list-style-type: none"> ● comfort ● resources ● time of day, week, year ● size of class and school ● class and school ethos
Mastery <ul style="list-style-type: none"> ● feelings of competence ● awareness of developing skills and mastery in a chosen area ● self-efficacy 	The broader context <ul style="list-style-type: none"> ● wider family networks ● the local education system ● conflicting interests ● cultural norms ● societal expectations and attitudes
Self-concept <ul style="list-style-type: none"> ● realistic awareness of personal strengths and weaknesses in skills required ● personal definitions and judgements of success and failure ● self-worth concern ● learned helplessness 	
Attitudes <ul style="list-style-type: none"> ● to language learning in general ● to the target language ● to the target language community and culture 	
Other affective states <ul style="list-style-type: none"> ● confidence ● anxiety, fear 	
Developmental age and stage	
Gender	

Les études les plus récentes recherchent le rapport d'interdépendance entre la motivation et des facteurs sociaux, y compris le milieu physique, en mettant l'accent sur l'aspect dynamique de ce rapport qui a lieu à plusieurs niveaux : « contemporary approaches to theorising motivation emphasise its dynamic multi-level interactions with social-environmental factors »

(Dörnyei et Ushioda, 2021, p. 184). Ce qui explique, en effet, que tout élan motivationnel pour la L2 résulte de l'influence qu'un/des contexte/s particulier/s exerce/exercent sur l'apprenant et vice versa. Dans chaque cas l'ajustement est mutuel.

Selon MacIntyre, Mercer & Gregersen (2021, p. 15) « Humans are highly complex beings. Language and communication are complex systems ». Le défi des chercheurs consiste, au fond, à formuler une théorie qui tienne compte de multiples aspects de la motivation en rapport avec le rôle de la cognition, de l'affect, du contexte et des processus conscients et inconscients (Dörnyei et Ushioda, 2021). La perspective de « Complex Dynamic Systems » (par exemple, Ortega et Han, 2017) s'impose. Il ne serait plus question de qualifier un élève de très motivé ou de sûr de lui car sa motivation et sa confiance changent en fonction de la situation en cours. Elles ne sont strictement pas un trait de personnalité.

N'importe qui d'ailleurs, pourrait vivre une/des période/s de fort rendement scolaire (ou autre). Il s'agirait d'un fort élan motivationnel. C'est ce que Dörnyei, Muir et Ibrahim (2014) appellent « Directed motivational current (DMC) ». Selon ces chercheurs, il est important de connaître le pourquoi et le comment de cet élan motivationnel et d'en identifier les composants pour mieux favoriser un comportement motivé à long terme.

Lou et Noëls (2017, 2019) attestent qu'il existe un rapport entre les différents états d'esprit des apprenants et un changement pour ce qui est de leur motivation pour l'apprentissage de la L2. Toujours plus de recherches s'inspirent de la théorie de l'état d'esprit (Dweck, 1988) pour expliquer des changements au niveau du comportement motivé. Selon cette théorie, l'effort serait l'instrument qui distingue un esprit de croissance (« a growth mindset »). Cela irait à l'encontre d'une attitude fixe (« a fixed mindset »).

L'inconscient motivationnel retrouve sa place dans de nouvelles études. Le comportement prendrait sa source de la sphère inconsciente quoique l'accomplissement d'une tâche nécessiterait l'intervention des processus inconscients de même que des processus conscients (Kihlstrom, 2019).

Nous signalons finalement de nouvelles recherches axées sur la motivation pour l'apprentissage des langues autres que l'anglais (« Languages Other Than English, LOTE », Dörnyei et Al-Hoorie, 2017) qui tiennent aussi compte des paysages toujours plus multilingues.

La revue des principales approches et théories motivationnelles nous amène à un examen plus approfondi des concepts qui en résultent et sur lesquels repose notre étude.

2.4.1 L'approche sociolinguistique : mise en contexte

L'influence des études de Gardner demeure certes remarquable. Ses études se focalisent sur le contexte canadien où deux grandes communautés linguistiques coexistent, à savoir la communauté anglo-canadienne et la communauté franco-canadienne. Étant donné la caractéristique monolingue surtout de la communauté anglo-canadienne, il était nécessaire de promouvoir une compétence en L2 (dans cette circonstance, il s'agissait du français) en vue d'un bilinguisme national et d'une unité nationale très désirée (Gardner et Smythe, 1975). L'objectif de la recherche de Gardner et Lambert auprès des élèves du secondaire supérieur - entamée en 1959 et à la durée de deux ans - était d'enquêter les facteurs qui promeuvent l'acquisition de la L2 et de surveiller des changements dans ces facteurs associés à une formation et une compétence en L2 augmentées. Avec ses collaborateurs, Gardner propose un modèle socio-éducatif tout en indiquant que l'apprentissage de la L2 implique deux composantes, l'une relative à l'habileté et l'autre motivationnelle. Gardner et Lalonde (1985, p. 7) précisent que :

<p>« la motivation pour apprendre une L2 est caractérisée par trois aspects, le désir (ou Vouloir) d'apprendre la langue, l'intensité motivationnelle (ou l'effort déployé) pour apprendre la langue et les réactions affectives (ou attitudes) à l'égard de l'apprentissage de la langue. »</p>	<p>« the motivation to learn a second language is characterized by three aspects, the desire (or Wanting) to learn the language, the motivational intensity (or effort expended) to learn the language, and the affective reactions (or attitudes) toward learning the language. »</p>
<p>Notre traduction</p>	<p>Texte original</p>

Or, les « résultats que nous attendons de l'acquisition de la L2 » sont déterminés par la direction que nous nous donnons, autrement dit, par notre orientation préférée, ce qui « recouvre la question des buts » (Ishikawa, 2009, p. 39).

2.4.2 Question d'orientation intégrative ou instrumentale mais pas seulement

La perspective socio-psychologique a certes le mérite d'avoir su identifier et souligner le rôle joué par les attitudes²⁸ à l'égard de l'apprentissage de la L2, à l'égard de la situation d'apprentissage de la L2 et envers la communauté parlant la L2. Or, plusieurs études associent les attitudes favorables envers cette communauté à l'orientation intégrative. Lambert (1963) associe même ce type d'orientation à un sentiment d'anomie là où des étudiants adultes seraient mécontents de leur propre culture et voudraient devenir membres d'un (autre) groupe culturel qui les intéresse. Au fait :

« L'orientation intégrative se caractérise par le désir de découvrir le groupe qui parle la L2, de communiquer avec lui et même d'en faire partie. » (Gardner et Lambert, 1972, cités par Yashima, 2000, p. 121)

« Integrative orientation is characterized by a desire to learn about and communicate with the second language group and even become a member of the second language community. » (Gardner & Lambert, 1972, in Yashima, 2000, p. 121)

Notre traduction

Texte original

Cependant, se basant sur leur étude, Gardner et Smythe (1975) assurent que les apprenants adolescents ayant une orientation intégrative n'aspirent pas à changer d'appartenance culturelle, ils aspirent, en effet, à apprendre la L2 pour pouvoir interagir avec les membres du groupe qui la parle.

L'aspect identitaire des apprenants et leur motivation pour apprendre la L2 demeurent certes indissociables (Dörnyei, 1998, cité par Williams, Burden et Lanvers, 2002) et en pleine conformité aux études fondatrices de Mowrer (1950) et de Ervin (1954), qui expliquent respectivement l'acquisition de la langue première (en l'occurrence, maternelle), et seconde,

²⁸ À l'instar de la définition de Gardner (citée ci-dessus), les attitudes font référence aux comportements qui correspondent à des dispositions psychologiques. Elles sont intentionnelles comportant ce qu'un individu pense de quelqu'un/quelque chose et ses sentiments envers ce quelqu'un/quelque chose.

en fonction du désir que l'individu éprouve de s'identifier aux autres, à ses parents comme aux locuteurs de la L2.

Au niveau des apprenants, l'identification serait le résultat d'un idéal intégratif plus réalisable, ce qui d'une part implique certainement l'utilisation de la langue pour atteindre le but fixé, de l'autre expliquerait la motivation des apprenants (surtout ceux d'entre eux habitant un pays monolingue) à apprendre une langue étrangère par contraste avec des apprenants qui habitent un pays bilingue comme le Canada, voire multilingue, où l'interaction avec d'autres groupes linguistiques est, en effet, fort possible. C'est toute la question de l'intégrativité (« Integrativeness », Gardner et Lambert, 1959, 1972 ; Lambert, 1980 ; Gardner, 1985), composée de l'orientation intégrative, de l'intérêt aux LE et des attitudes à l'égard des locuteurs de la L2. Dörnyei qualifie ce construit d'« énigme » (2009, p. 23) n'arrivant d'ailleurs à l'expliquer, dans le contexte hongrois monolingue où il conduit ses recherches, qu'au moyen du concept du soi idéal en L2 dont nous discutons dans la section 2.3.2.5.

L'intégrativité est l'une des trois composantes du Motif intégratif (« Integrative Motive », Gardner et Smythe 1975, p. 19).

Figure 6 : Le Motif intégratif conçu par Gardner et Smythe, 1975. Source : Dörnyei 2001, p. 17

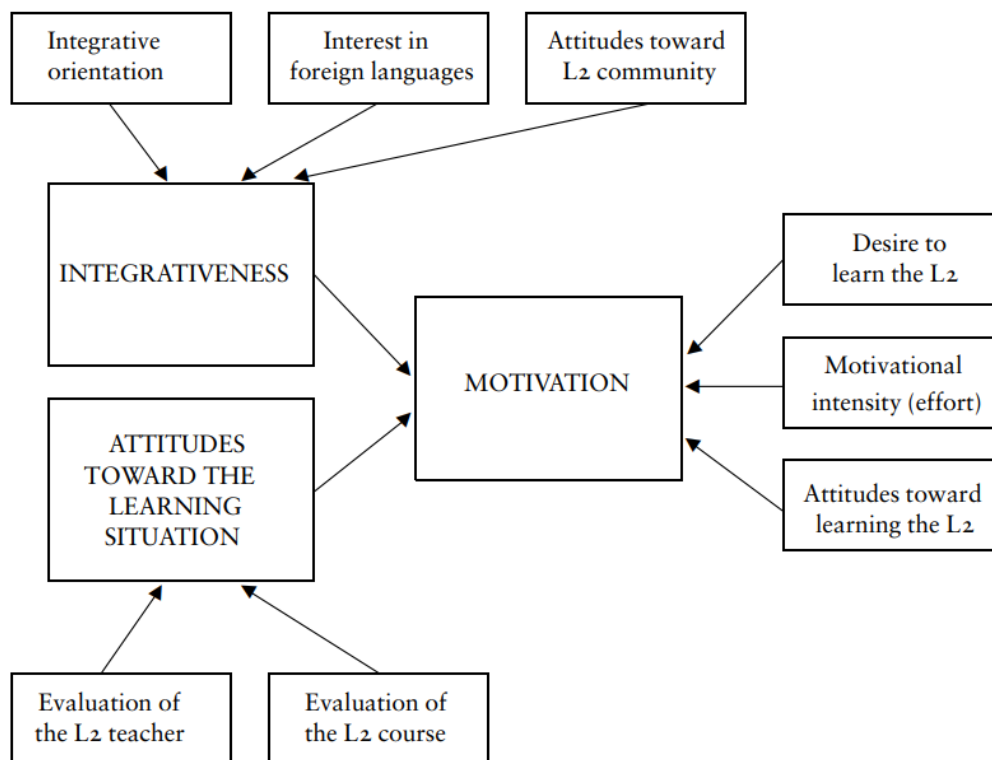


Figure 1 Gardner's conceptualisation of the integrative motive

Le Motif intégratif comprend également les attitudes à l'égard de la situation d'apprentissage et la motivation (elle-même composée de trois éléments tels que cités dans la section précédente).

À ces trois composantes s'ajoutent trois autres aspects pourtant externes au Motif intégratif. Il s'agit de l'aspect instrumental (« Instrumentality ») lié à l'apprentissage de la L2, ce qui implique une orientation (un but) utilitaire puisque l'apprenant se fixe un objectif précis :

« l'orientation instrumentale fait appel aux raisons pragmatiques d'apprendre une deuxième langue comme avancer sa carrière. » (Gardner et Lambert, 1972, cités par Yashima, 2000, p. 121)

« instrumental orientation refers to pragmatic reasons for learning a second language such as getting ahead in one's occupation. » (Gardner & Lambert, 1972, in Yashima, 2000, p. 121)

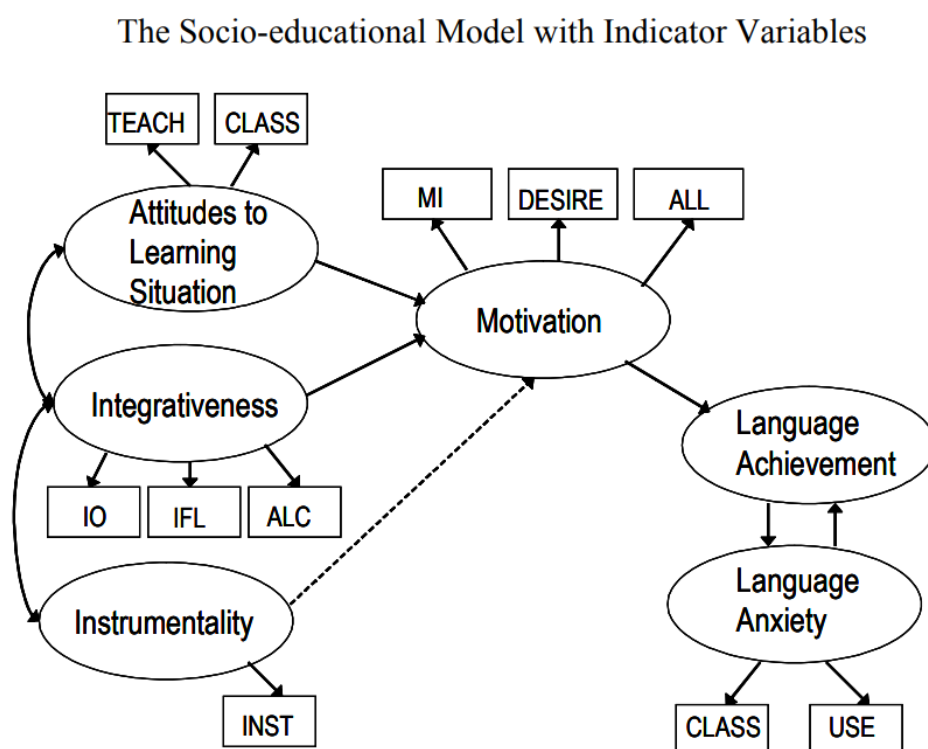
Notre traduction

Texte original

Le deuxième aspect est l'anxiété (« language anxiety ») associée à la langue et donc à son apprentissage et/ou son usage dans la salle de classe et en dehors des cours. Le troisième et dernier aspect est la réussite (« language achievement »).

Tous les six ont pu être mesurés grâce à une batterie de tests d'attitude/motivation (« Attitude Motivation Test Battery ») élaborée et utilisée par Gardner dans son étude canadienne. Ils composent, dès lors, le modèle socio-éducatif (« Socio-educational Model ») de Gardner, représenté par la figure 7. La validité de la batterie de tests d'attitude/motivation, hors du contexte de la langue seconde dans un pays multilingue, a évidemment été contestée par certains chercheurs dont Oxford (1996) et Dörnyei (2001)²⁹, de même que la validité de la composante dénommée intégrativité.

Figure 7 : Le modèle socio-éducatif de Gardner. Source : Gardner 2005, p. 12



²⁹ Lors d'un séminaire à London, au Canada, en 2005, Gardner nomme le chercheur hongrois et la chercheuse américaine en tant que détracteurs de sa batterie de tests d'attitude/motivation et nomme également Mercè Bernaus, Jelena Mihaljevif Djigunovif, Gabriela S. Matei et Anna Murkowska qui ont validé sa batterie de tests grâce à leurs études empiriques en Croatie, en Pologne, en Roumanie et en Espagne.

Au (1988, cité par Crookes et Schmidt, 1991) suggère une évaluation du modèle socio-éducatif de Gardner au moyen de cinq hypothèses :

1. L'hypothèse du motif intégratif : il y a une corrélation positive entre le motif intégratif et la réussite en L2.
2. L'hypothèse de la croyance culturelle : les croyances culturelles influencent le développement du motif intégratif et l'intensité du rapport entre l'intégrativité et la réussite en L2.
3. L'hypothèse de l'apprenant engagé : les apprenants dont la motivation est intégrative assurent leur succès parce qu'ils sont engagés.
4. L'hypothèse de la causalité : la motivation intégrative constitue la cause ; la réussite en L2 en est l'effet.
5. L'hypothèse du procès à deux : l'aptitude et la motivation intégrative sont deux facteurs indépendants en ce qui concerne l'apprentissage de la L2.

Les critiques du modèle sont axées sur l'hypothèse du motif intégratif et sur l'hypothèse de la causalité. En ce qui concerne la première hypothèse, c'est-à-dire, sur la corrélation entre la motivation intégrative et les niveaux de compétence atteints, Au (1988, cité par Crookes et Schmidt, 1991, et par Oxford, 1996) rapporte des résultats divers, et contrastants, en tant que positifs, nuls, négatifs, impossibles à interpréter ou ambigus. Pourtant Gardner et Smythe (1975, p.18) affirment que les élèves ayant une orientation intégrative obtiendraient de meilleurs résultats en L2 que les élèves dont l'orientation est instrumentale.

Quant à l'hypothèse de la causalité, de nombreux chercheurs (Backman, 1976 ; Burstall, Jamieson, Cohen & Hargreaves, 1974 ; Hermann, 1980 ; Savignon, 1972 ; Strong, 1984) proposent une interprétation à l'inverse de l'hypothèse de Gardner, en ce sens que la réussite de l'apprentissage serait la cause de la motivation intégrative et non son effet. Les élèves qui réussissent leurs études en LE développeraient des attitudes positives, tant à l'égard de l'apprentissage de la langue qu'à l'égard des locuteurs de la langue cible, à la suite de leurs bonne performance en LE (Crookes et Schmidt, 1991). Les élèves moins ou peu performants en LE développeraient, en revanche, des attitudes négatives.

Gardner (1985) riposte que les recherches visant à évaluer les changements d'attitudes pour ce qui est des apprenants suivant des cours en LE, indiquent que la réussite n'influence pas la nature et l'importance des changements d'attitudes, (« no support for the notion that achievement influences the nature and amount of attitude change » Gardner, 1985, p. 99).

L'alternative à l'orientation intégrative demeure l'orientation instrumentale. Rien n'empêche cette dernière de jouer un rôle dominant dans l'apprentissage de la L2, quoique cela tiendrait, selon Gardner, aux contextes culturels. Le chercheur canadien ajoute qu'il n'existe pas de lien indispensable entre les attitudes intégratives et l'apprentissage de la langue parce que toutes les personnes qui accordent de la valeur à une autre communauté ne veulent forcément pas apprendre sa langue (« not everyone who values another community positively will necessarily want to learn their language » Gardner, 1985, p. 77). En 2005, Gardner réitère pourtant qu'il est fort probable qu'un individu dont la motivation pour apprendre la L2 est intégrative, réussit très bien à apprendre la L2 et à l'utiliser.

2.4.3 Diverses interprétations ou diverses orientations

L'orientation instrumentale comporte, du point de vue conceptuel, un accord plus ou moins unanime parmi les chercheurs. Il n'empêche que certains chercheurs l'interprètent de manière différente dans leurs théories³⁰, en tant que récompense visée (Locke, 1968), que but de performance (Ames, 1988), que but d'implication de l'égo (Nicholls, 1984) ou que motivation extrinsèque (Deci et Ryan, 1985).

À la suite de leur étude auprès d'élèves en Hongrie, Dörnyei et Kormos (2000) et Dörnyei (2002), cités par Csizer et Dörnyei (2005, p. 21) avancent le terme « incentive values », c'est-à-dire valeur incitative, pour désigner l'orientation instrumentale. Les réponses des élèves hongrois évoquaient des buts variés - tels que voyager, avoir des amis étrangers, et comprendre les paroles d'une chanson anglaise - qui allaient au-delà des objectifs pragmatiques traditionnels comme trouver du travail ou accéder aux études universitaires.

S'appuyant sur son étude auprès des étudiants de LE dans trois universités à Manila, Gonzales (2010) rapporte deux dispositions en réalité conciliables. Le chercheur en déduit une

³⁰ Nous avons abordé ces théories dans la section 2.3.1.3 et la section 2.3.1.2.

orientation hybride composée d'une orientation instrumentale majeure et une orientation intégrative mineure et complémentaire. Les étudiants philippins visent principalement à décrocher un meilleur emploi, ou un emploi à l'étranger, et en même temps ils désirent communiquer et se lier avec des étrangers, et intégrer la culture de la communauté linguistique cible.

Les résultats d'une enquête de Dreyer (2009) auprès des étudiants universitaires taiwanais apprenant le français en langue optionnelle ne valident distinctement ni la notion de motivation instrumentale, ni le concept de motivation intégrative. Les étudiants ne citent pas de raisons ou motifs liés à leur futur professionnel ou à des ambitions promotionnelles, et n'envisagent non plus « d'étudier dans un pays francophone ou d'y séjourner » ou même de s'intégrer dans une communauté francophone. D'après Dreyer (2009, p. 40), le choix des étudiants taiwanais d'apprendre le français est motivé par leurs représentations des « Français romantiques » de manière que :

« Un étudiant de français à Taiwan, par exemple, peut choisir cette langue pour voyager en France, affirmer son statut social, orientations instrumentales qui rejoignent un véritable intérêt pour le rôle de l'art en France (orientation intégrative). Ces motivations ne sont cependant que des étapes pour atteindre un autre but qui serait l'introduction d'un mode de vie plus romantique dans le quotidien de la société taiwanaise, jugé trop pragmatique par l'apprenant (motivation existentielle) »

L'interprétation de Dreyer, inspirée du modèle motivationnel de Nuttin³¹, met en valeur l'aspect affectif, social et culturel lié à l'apprentissage de la langue et le rôle des « représentations de soi et de l'autre » (p. 41) impliqués dans la formation ou la reformulation de l'identité et de l'existence même de l'apprenant.

³¹ À côté du modèle du comportement en tant que stimulus et réponse, Nuttin conçoit le besoin, dénommé « orientation dynamique », qui se manifeste chez l'être humain en tant qu'interaction avec son milieu impliquant l'élaboration cognitive d'un but ou motif. L'être humain agit en vue d'un objet-but en passant par des objet-moyens. Cela comporte un processus de « substitution et du déplacement d'objets motivationnels » de sorte qu'un « nouvel objet est conçu, par le sujet, comme moyen d'atteindre un but analogue, c'est-à-dire un état de choses ayant une signification similaire ». (Nuttin, 1980, p. 322)

2.4.4 À chaque orientation ses limites

Certes, les deux orientations motivationnelles conçues par Gardner ne sauraient pas expliquer ou justifier à elles seules le comportement humain et ses raisons infinies. Réfléchissant sur sa propre motivation pour apprendre les hiéroglyphes égyptiens, Bagnole (1993, cité par Oxford, 1996) atteste les limites des buts intégratifs et instrumentaux. Les hiéroglyphes égyptiens sont une langue morte, par conséquent l'interaction - voire l'intégration - avec les locuteurs de cette langue est impossible. En plus, les avantages utilitaires liés à l'apprentissage des hiéroglyphes égyptiens sont infimes sinon inexistants. Évidemment, le type de motivation dont Bagnole parle est intrinsèque et n'implique que des buts de maîtrise.

La motivation intégrative telle que conçue par Gardner n'arrive surtout pas à expliquer la prééminence de la langue anglaise et son apprentissage presque partout dans le monde. Comment expliquer la notion d'intégrativité là où des apprenants d'anglais avides ne seraient nullement intéressés à s'intégrer dans la société anglaise et/ou anglophone ? Dans son étude au Japon, Yashima (2002, citée par Claro, 2020, p. 10) élargit le concept de la L2 de sorte à le relier non plus à une communauté linguistique particulière (par exemple, anglaise ou américaine) mais à la communauté mondiale de locuteurs d'anglais. Yashima se sert de l'orientation instrumentale et d'une orientation qu'elle avait identifiée en 2000, dénommée amitié interculturelle (« Intercultural Friendship Orientation »), pour créer un nouveau construit appelé posture internationale (« International Posture »). Ce construit implique un intérêt utilitaire pour l'apprentissage de la langue anglaise à des fins de travailler et/ou vivre à l'étranger, d'interagir avec des partenaires interculturels, et une attitude non ethnocentrique envers des cultures différentes. Cependant, cette orientation n'implique pas que les apprenants s'identifient aux personnes étrangères ni qu'ils souhaitent s'intégrer dans une communauté de la L2 particulière. De ce point de vue, la langue anglaise jouerait le rôle de lingua franca et pas de L2 ou de langue étrangère. Les résultats des études de Yashima confirment que la posture internationale prévoit la motivation. Aux yeux des élèves japonais, la communauté mondiale de locuteurs d'anglais serait un groupe de référence et un facteur motivant.

En confrontant les deux construits de Gardner (c'est-à-dire la motivation intégrative et la motivation instrumentale) à la théorie des focus régulateurs de Higgins (1997, 1998), Papi et

al. (2019) mettent en évidence le biais des items mesurant l'instrumentalité issus de la batterie de tests d'attitude/motivation. Les items³² en question ont un seul focus, c'est-à-dire un focus promotif, le même focus donc des items mesurant l'intégrativité, ce qui implique que les variables liées au focus préventif affectant la motivation en L2 ont été ignorées. Or, tous les deux focus régulateurs sont importants car ils « modèrent les mécanismes de motivation et déterminent la façon habituelle dont les individus tentent d'atteindre leurs objectifs » (Angel et Hermans, 2019, p. 28).

À l'avis de Guilloteaux (2007, p. 56), l'apport le plus universellement reconnu des recherches de Gardner et Lambert au champ de la L2 a été que l'apprentissage d'une L2 se distingue de l'apprentissage de n'importe quelle autre matière du fait qu'il comporte l'intrusion d'éléments d'une autre culture dans son espace de vie (« it involves imposing elements of another culture into one's own lifespace (Gardner & Lambert, 1972, p. 193 »). De manière analogue, Williams (1994) constate que l'apprentissage d'une langue étrangère implique la modification de l'image qu'un individu a de lui-même.

Dörnyei (2009, p. 9) confirme la spécificité de l'apprentissage d'une langue étrangère et les paradigmes - conçus par les chercheurs qui l'ont précédé - liant la L2 aux traits les plus essentiellement personnels de l'individu et qui font donc partie de son identité³³ :

« Ainsi, proposer un système qui se focalise explicitement sur les aspects du soi est compatible avec la perspective de la personne dans son intégralité telle que conçue dans des théories du passé. »	« Thus, proposing a system that explicitly focuses on aspects of the individual's self is compatible with the whole-person perspective of past theorising. »
Notre traduction	Texte original

Nous allons dédier la section suivante au système élaboré par Dörnyei.

³² Nous reproduisons l'un des items de la batterie de tests d'attitude/motivation de Gardner à titre d'exemple : « Studying French can be important for me only because I'll need it for my future career » (Gardner 1985, cité par Papi et al., 2019, p. 355) que nous traduisons comme suit « Étudier le français est important pour moi seulement parce que j'en aurai besoin pour ma future carrière professionnelle ».

³³ Nous faisons mention du lien entre la L2 et l'identité en discutant la notion d'intégralité dans la section 2.3.2.2.

2.4.5 Le système motivationnel de la L2 lié au soi (SML2S)

Dörnyei met au point le SML2S afin d'expliquer les différences individuelles impliquées dans la motivation pour apprendre une langue (Al-Hoorie, 2018). Les différences individuelles s'attachent au concept psychologique du soi. Au fait, Dörnyei appuie principalement son système sur deux théories antérieures du soi³⁴ mais aussi sur le modèle de Gardner dont nous venons de discuter dans les quatre sections précédentes.

D'après Dörnyei (2005), la notion des sois possibles est fascinante parce qu'elle nous permet de réfléchir au pouvoir remarquable de l'imagination dans la vie humaine. Le SML2S ne tient compte pourtant que de deux domaines clé du soi - tels que formulés par Higgins (1987) - en raison de leur fonction de guides pour le soi réel : le soi idéal et le soi devoir ou obligé. Le soi idéal représente la vision de l'individu créée par et pour lui-même, ce qui dénote, sur le plan motivationnel, un haut degré d'autodétermination et un intérêt intrinsèque de la part de l'individu. Le soi devoir ou obligé comporte la vision qu'a l'individu de lui-même telle que créée par quelqu'un d'autre indiquant un contrôle externe ressenti par l'individu et une motivation extrinsèque de sa part pour accomplir des tâches. À chacun des deux domaines du soi correspond un seul point de vue (par contraste aux deux points de vue par domaine préconisés par Higgins) : le soi idéal a pour référent le point de vue de soi-même et le soi devoir fait appel au point de vue des autres. Pour ce qui est des focus régulateurs conçus par Higgins - l'un promotif et l'autre préventif - ils s'attachent respectivement au soi idéal et au soi devoir.

Bien qu'il ait contesté la notion d'intégralité³⁵, Dörnyei (2009) en atteste l'importance - en termes de l'effort à déployer pour apprendre une langue - grâce aux résultats de ses

³⁴ Il s'agit de la théorie des sois possibles de Markus et Nurius (1986) et de la théorie des divergences des représentations de soi de Higgins (1987) dont nous discutons respectivement dans les sections 2.3.1.5 et 2.3.1.6.

³⁵ Dörnyei n'approuve le concept d'intégralité que pour des contextes multiculturels et multilingues et le met en cause quand il s'agit des LE enseignées en tant que matières scolaires dans des pays - comme la Hongrie - dont les habitants sont essentiellement monolingues. En outre, d'après Dörnyei, et pareillement d'après d'autres chercheurs, comme Yashima (2002), citée également dans la section 2.3.2.2, et Lamb (2004), la motivation à l'échelle mondiale pour l'apprentissage de l'anglais résulterait du désir des apprenants à associer leur identité à l'identité globale (« a global identity », Dörnyei, 2009, p. 24). Le but intégratif, tel que préconisé par Gardner, serait impossible à atteindre par les apprenants d'anglais langue internationale puisqu'ils ne sauraient quelle communauté intégrer.

enquêtes³⁶ auprès des adolescents hongrois apprenant des LE. Dörnyei arrive ensuite à adopter le concept d'intégralité et à l'amalgamer à son système motivationnel :

<p>« Du point de vue du soi, le concept d'« intégrativité » est concevable comme la facette du soi idéal qui est propre à la L2 : si le soi idéal est lié à la maîtrise de la L2, c'est-à-dire, si la personne que nous aimerions devenir est compétente en L2, nous pouvons, selon la terminologie de Gardner (1985), être qualifiés en tant qu'ayant une disposition intégrative. » (2009, p. 27)</p>	<p>« Looking at 'integrativeness' from the self-perspective, the concept can be conceived of as the L2-specific facet of one's ideal self: if our ideal self is associated with the mastery of an L2, that is, if the person that we would like to become is proficient in the L2, we can be described in Gardner's (1985) terminology as having an integrative disposition. » (2009, p. 27)</p>
<p>Notre traduction</p>	<p>Texte original</p>

Selon Dörnyei, l'intégrativité correspond donc au soi idéal en L2. Ce dernier se joint au soi devoir et à une troisième composante, l'expérience d'apprentissage de la L2 (« L2 Learning experience », Dörnyei, 2009, p. 29) pour compléter le SML2S. L'expérience d'apprentissage se rapporte à l'apprentissage formel dans la salle de classe qui comprend l'impact de l'enseignant, des programmes, des camarades de classe et de la réussite.

Le modèle tripartite de Dörnyei a été testé par Taguchi et al. (2009) dans leurs études au Japon, en Chine et en Iran. Les résultats issus de tous les trois pays confirment la validité de l'interprétation d'intégrativité en tant que le soi idéal en L2, ce dernier expliquant mieux l'effort que les élèves en question espéraient déployer dans leur apprentissage. En ce qui concerne l'orientation instrumentale, les données japonaises, chinoises et iraniennes confirment la version de Dörnyei, c'est-à-dire que l'orientation instrumentale se lie au soi idéal aussi bien qu'au soi devoir en fonction de leur focus respectif : promotif pour le moi idéal et préventif pour le soi devoir. En comparant davantage leurs études avec les études de Dörnyei en Hongrie, Taguchi et al. concluent que le SML2S est valide à travers les pays. Les

³⁶ Les trois enquêtes, menées en Hongrie, consistaient de questionnaires au sujet des attitudes et de la motivation des adolescents, âgés de 13 à 14 ans, à l'égard de cinq LE : l'anglais, l'allemand, le français, l'italien et le russe. Les résultats des enquêtes ont confirmé le rôle clé de l'intégrativité pour ce qui concerne la motivation en L2.

auteurs constatent seulement des différences culturelles quant à l'influence des « attitudes envers la culture et la communauté de la L2 » et de « l'instrumentalité - focus promotif » sur le « soi idéal en L2 ». Dans le modèle japonais l'impact des « attitudes envers la culture et la communauté de la L2 » sur le « soi idéal en L2 » est presque le double de l'impact exercé par « l'instrumentalité - focus promotif ». Cependant, les données chinoises et iraniennes indiquent que l'impact sur le « soi idéal en L2 » des deux éléments en question (attitudes et instrumentalité) est équivalent.

Plusieurs chercheurs confirment, entre autres, les résultats de Dörnyei (2009) en ce qui concerne une forte corrélation entre le soi idéal en L2 et l'intensité de l'effort prévu par les apprenants. Rajab et al. (2012), par exemple, indiquent l'effort que les étudiants universitaires iraniens comptent déployer pour apprendre l'anglais par rapport à leur soi idéal en L2.

D'autres formes³⁷ de motivation ont été testées. À la suite de leur étude auprès des étudiants universitaires en Turquie, Oz et Bursali (2018) confirment le lien entre le soi idéal en L2 et la volonté de communiquer en L2 telle qu'exprimée par les étudiants. Cependant, la corrélation du soi devoir en L2 et la volonté des élèves à communiquer résulte faible.

L'efficacité du soi devoir en L2 est mise en cause par les résultats de l'enquête menée par Oakes et Howard (2022) auprès des étudiants apprenant respectivement l'anglais et le français, en Suède et en Pologne. À l'avis du groupe d'étudiants d'anglais et aussi des étudiants de français, le soi devoir n'est pas une source de motivation. Les deux chercheurs reconnaissent l'existence des influences externes, tout en citant Dörnyei et Chan (2013) qui, en fonction de différents contextes linguistiques, estiment ces influences généralement impuissantes d'apporter à elles seules des changements de comportements motivés chez les apprenants. En outre, Oakes et Howard anticipent une réaffirmation de la motivation intégrative traditionnelle³⁸ quant à l'apprentissage des LE, à l'exception de l'anglais dont les locuteurs proviennent, comme déjà souligné, de pays et cultures différents. D'après les deux

³⁷ D'après Teimouri (2017), la volonté de communiquer constitue une forme distincte de motivation. Dörnyei (2005) la décrit comme le résultat de l'interaction entre la confiance linguistique et le moi idéal en L2. En d'autres termes, il s'agit de l'image que l'apprenant se fait de lui-même parlant de son plein gré la L2.

³⁸ Par « motivation intégrative traditionnelle » nous entendons le concept originel de Gardner en tant qu'attitudes favorables des apprenants envers la L2 et la communauté de la L2, le désir des apprenants d'interagir avec cette communauté et, dans des cas extrêmes, leur objectif d'en devenir membres (Gardner et Smythe, 1975).

chercheurs, les étudiants de français se distinguent par une très forte orientation intégrative surtout exprimée par ceux d'entre eux qui avaient passé quelque temps dans un pays francophone et qui apprenaient le français depuis beaucoup plus de temps.

2.4.6 Une réévaluation du soi devoir en L2

Le rôle effectif du soi devoir interpelle Papi et al. (2019), car alors que le soi idéal et l'expérience d'apprentissage prévoient la motivation (Csizer et Kormos, 2009; Kormos et Csizer, 2014; Papi, 2010; Papi et Teimouri, 2012, 2014; Ryan, 2009; Taguchi, Magid, et Papi, 2009; Teimouri, 2017; You et Dörnyei, 2014), la réussite (Dörnyei et Chan, 2013), et la maîtrise (Lamb, 2012), « le soi devoir en L2 reste un construit douteux et de faible importance sur le plan motivationnel » (« ought-to L2 self has remained a questionable construct with little motivational significance », Papi et al., 2019, p. 338). Or, d'autres chercheurs attribuent le faible effet motivationnel du soi devoir à certains éléments contextuels comme l'âge et le statut des apprenants. Oakes et Howard (2022) postulent, par exemple, que les étudiants universitaires sont plus ou moins autonomes et ressentent peu l'influence externe ; par un raisonnement inverse, Csizer et Lukács (2010) expliquent que les élèves du secondaire sont relativement trop jeunes pour arriver à intérioriser l'influence de leur milieu.

Dörnyei et Ushioda (2009, cités par Teimouri, 2017) se demandent même si les chercheurs sont en mesure d'établir à partir de quel moment un soi désiré est idéal (assumé pleinement par l'apprenant) plutôt que devoir (encore imposé par les autres). Teimouri (2017) relève le défi et entame une enquête auprès des adolescents iraniens qui apprennent l'anglais. Le chercheur arrive à préciser les distinctions motivationnelles inhérentes aux deux sois futurs (idéal et devoir) et à réviser le construit théorique du soi devoir, car ce dernier nécessitait, pour ainsi dire, une réhabilitation³⁹. À l'exemple de Higgins, Teimouri situe les focus régulateurs à la base de la distinction entre le soi idéal et le soi devoir. Le soi idéal a un focus promotif fortement dépendant de la présence ou l'absence des résultats positifs (ciblant les gains et les non-gains), le soi devoir a un focus préventif qui est conditionné par la présence ou l'absence des résultats négatifs (ciblant les pertes et les non-pertes). Pour bien faire ressortir la distinction entre le soi idéal et le soi devoir deux critères sont essentiels d'après

³⁹ À notre sens, une « réhabilitation » implique une réévaluation de l'apport motivationnel du soi devoir.

Teimouri : les items mesurant les deux sois doivent représenter nettement et clairement un aboutissement positif ou négatif; les items doivent également bien représenter la disposition stratégique dite enthousiaste (en termes de rapprochement du soi actuel vers le soi désiré) et la disposition stratégique dite vigilante (du fait que le soi actuel évite le soi non-désiré) liées respectivement au focus promotif de l'individu/l'apprenant et à son focus préventif. Teimouri estime que tous les items qui avaient été utilisés pour mesurer le soi devoir au sein du SML2S ne comportaient pas un aboutissement négatif et une stratégie vigilante (d'où ressort normalement toute action d'évitement), ce qui explique le faible apport du soi devoir sur le plan motivationnel. Nous reproduisons deux items mesurant le soi devoir qui mettent en évidence cette inconsistance :

« I must learn English, otherwise my parents will be disappointed in me. » (« Il me faut apprendre l'anglais, sinon je décevrai mes parents. ») (Teimouri, 2017, p. 685)

« I must learn English, so that people around me will respect me more. » (« Il me faut apprendre l'anglais de manière que les gens qui m'entourent me respectent davantage. ») (Teimouri, 2017, p. 685)

Le premier item représente une disposition à éviter un aboutissement négatif (décevoir les parents), ce qui est caractéristique du soi devoir. Le deuxième item représente une disposition à s'approcher d'un aboutissement positif (gagner le respect des autres), ce qui est caractéristique du soi idéal.

Après la révision des items par Teimouri, le résultat issu des items mesurant le soi devoir des élèves confirme le construit du soi devoir de Higgins, composé du point de vue de soi-même et du point de vue des autres, contrecarrant ainsi le construit⁴⁰ de Dörnyei. En contraste, le résultat des items représentant le soi idéal des élèves iraniens constitue une seule unité validant le construit de Dörnyei mais pas le précepte de Higgins. Papi et al. (2019), dénotent, pourtant, des imprécisions pour ce qui est des items utilisés par Teimouri⁴¹ pour mesurer le soi idéal et ses deux points de vue. Nous reproduisons, ci-dessous, deux items à titre

⁴⁰ Comme expliqué dans la section 2.3.2.5., selon Dörnyei, au moi idéal et au moi devoir correspondent respectivement le point de vue de soi-même et le point de vue des autres.

⁴¹ Teimouri (2017), de même que d'autres chercheurs, tels que Islam, Lamb, et Chambers (2013) et Al-Hoorie (2016), reprend les premiers items développés par Taguchi et al. (2009) pour mesurer les composants du SML2S.

d'exemple. Le premier représente distinctement le soi idéal point de vue de soi-même. Le deuxième est équivoque en ce sens qu'il ne représente pas distinctement le point de vue des autres car il exprime aussi une tendance de l'apprenant à se vanter de sa future maîtrise de l'anglais, d'en faire la promotion, indépendamment de ce que ses amis en pensent :

« I can imagine a day when I speak English as if I'm a native speaker of English. » (« J'imagine un jour où je parle anglais comme un locuteur natif. ») (Papi et al., 2019, p. 341)

« I can imagine a day that all my friends admire my high English proficiency. » (« J'imagine un jour où tous mes amis admirent ma maîtrise de l'anglais. ») (Papi et al., 2019, p. 343)

Le système à trois variables⁴² donne lieu à un apport motivationnel majeur de la part du soi devoir en termes d'effort que les élèves comptent déployer. Toutefois l'effet motivationnel du soi idéal demeure supérieur. Les trois variables de Teimouri sont concevables aussi en termes de continuum et donc de processus d'autorégulation (Deci et Ryan, 1985) de sorte que le soi idéal comporte de l'autonomie et de la motivation intrinsèque tandis que le soi devoir comporte deux versions de motivation extrinsèque : l'une plus intériorisée, l'autre subissant toujours fortement l'influence extérieure (par exemple l'influence des parents, des enseignants et des camarades) en tant que contrainte.

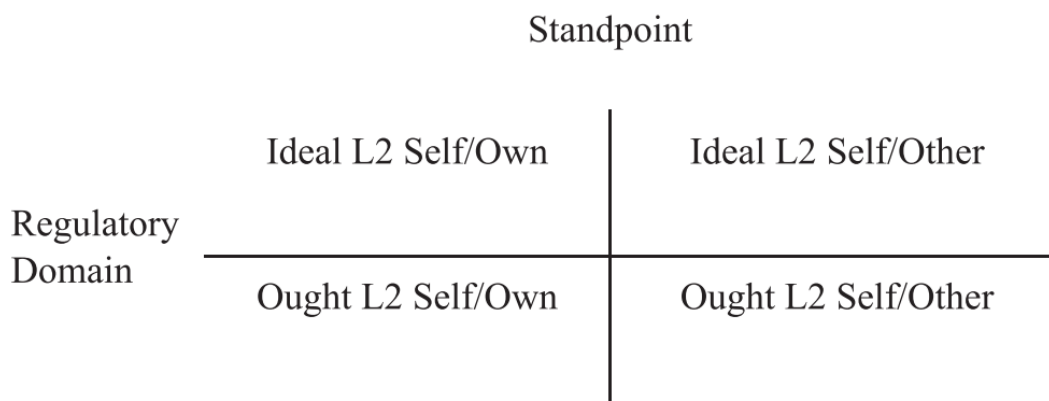
De meilleurs résultats pour le soi devoir sont obtenus par Papi et al. (2019) à la suite de leur étude auprès des étudiants étrangers apprenant l'anglais (L2⁴³) dans une université américaine. Les chercheurs s'appuient sur les modifications faites par Teimouri et vont jusqu'à confirmer quatre des six différents types de représentations de soi⁴⁴ préconisés par Higgins, à savoir : le soi idéal point de vue de soi-même, le soi idéal point de vue des autres, le soi devoir point de vue de soi-même, et le soi devoir point de vue des autres. Nous soulignons les deux facteurs qui contribuent à l'élaboration du modèle motivationnel 2 x 2 (voir figure 8) :

⁴² Les trois variables sont le soi idéal, le soi devoir du point de vue de soi-même, et le soi devoir du point de vue des autres.

⁴³ Les étudiants suivaient des filières différentes telle que l'informatique, l'économie et gestion et les sciences pour l'ingénieur.

⁴⁴ Les deux autres représentations de soi sont le soi actuel point de vue de soi-même et le soi actuel point de vue des autres. Elles ne constituent pas de sois possibles, et ne font évidemment pas fonction de guides au niveau motivationnel.

Figure 8 : Le modèle 2 x 2 élaboré par Papi et al. Source : Papi et al. 2019, p. 345



The 2 × 2 model of L2 self-guides.

- Le premier facteur consiste dans une révision des items mesurant le soi idéal de sorte qu'ils représentent distinctement soit le point de vue de soi-même soit le point de vue des autres.
- Le deuxième facteur consiste de l'évaluation des comportements motivés actuels en matière d'apprentissage (« current motivated learning behaviour », Papi et al., 2019, p. 344) sans le biais des focus régulateurs à la place d'une évaluation de l'effort que les élèves comptent déployer. À l'avis de Papi et al., les items utilisés par les chercheurs pour mesurer l'effort que les élèves comptent déployer dénotent implicitement un biais promotif et avantagent donc le soi idéal au détriment du soi devoir. Les exemples ci-dessous démontrent ce biais :

« If an English course was offered in the future, I would like to take it. » (« Si à l'avenir, l'on m'offrait de suivre des cours d'anglais, j'accepterais. ») (Csizér et Kormos, 2009 ; Taguchi et al., 2009, cités par Papi et al., 2019, p. 344).

« I would like to study English even if I were not required. » (« J'aimerais étudier l'anglais même si je n'y étais pas tenu. ») (Taguchi et al., 2009, cités par Papi et al., 2019, p. 344).

Ces deux items s'adressent aux élèves dont la disposition est enthousiaste. Ces derniers saisissent normalement les opportunités (suivre des cours supplémentaires, les suivre de

manière volontaire), suivant une perspective que tout est à gagner (focus promotif). Tels items ne s'adressent pas aux élèves dont la motivation consiste à remplir leurs obligations pour éviter toute conséquence négative (focus préventif).

En outre, « il est plus efficace de prédire la réussite des apprenants à partir de comment ils se comportent en temps réel qu'à partir de combien d'effort ils estiment déployer à l'avenir » (« Learners' success can be better predicted by the behavior they display in real time than their estimation of their efforts in the future », Papi et al., 2019, p. 344). Les deux exemples qui suivent consistent dans deux items visant à ne mesurer que les comportements motivés actuels, surtout sans l'intermédiaire du focus régulateur :

« I spend a lot of time studying English. » (« Je passe beaucoup de temps à étudier l'anglais. », Papi et al., 2019, p. 347).

« I put a lot of effort in studying English. (« Je déploie beaucoup d'effort à étudier l'anglais. », Papi et al., 2019, p. 347).

Les résultats de Papi et al. constituent une avancée considérable pour ce qui est de l'apprentissage de la L2 du fait que tous les quatre représentations/guides du soi s'avèrent être des forces motivantes, et que le soi devoir point de vue de soi-même en est la majeure. Les résultats de cette étude s'alignent sur l'assertion de Higgins (1987, p. 321) :

« Tout le monde n'est pas censé avoir tous les guides du soi, certaines personnes n'auraient que des guides du soi devoir, alors que d'autres n'auraient que des guides du soi idéal. »

« Not everyone is expected to possess all of the self-guides, some may possess only ought self-guides, whereas others may possess only ideal self-guides. »

Notre traduction

Texte original

Surtout, il faut reconnaître que ce qui est à la base de la motivation chez certains apprenants, ce ne sont pas les deux sois guides mais plutôt l'engagement de ces apprenants pendant la classe de L2. Nous en discutons dans la section suivante.

2.4.7 La cendrillon du Système motivationnel de la L2 lié au soi

Plusieurs études⁴⁵ constatent, sur le plan motivationnel, l'impact de la troisième composante du SML2S, autrement dit, l'expérience d'apprentissage. Cette dernière relève du processus d'apprentissage en classe de L2 et favorise une évaluation - et une théorie - situationnelle de la motivation à l'exemple de Ushioda (2001) et de Noël (2003). Dörnyei et Ryan (2015) spécifient que l'expérience d'apprentissage diffère des deux autres composantes du SML2S (les deux sois guides) du fait qu'elle porte sur l'expérience actuelle de l'apprenant. Cette attestation explique que les motifs de l'apprenant sont à la phase exécutive vis-à-vis, donc, de l'enseignant de la L2, du groupe de camarades, et du programme d'études. Ce sont des facteurs qui influencent et la réussite de l'apprenant et sa motivation (peu importe, dans le cas de ces deux dernières, l'ordre chronologique, ou la relation cause et effet, qui demeurent variables). Dörnyei (2019) déplore que l'expérience d'apprentissage ait été généralement négligée par les chercheurs qui lui ont préféré les deux sois futurs, d'où la comparaison avec Cendrillon.

Nous procédons à discuter les trois composantes majeures de l'expérience d'apprentissage de la L2 : l'enseignant, le groupe de camarades et le programme.

2.4.7.1 Pour un temps et pour l'éternité

Afin de définir dignement l'impact de l'enseignant, nous faisons appel à Adams (1907, p. 241). L'historien américain considère l'impact de l'enseignant comme supérieur même à celui des parents et en fait une description sublime : « A teacher affects eternity; he can never tell where his influence stops » (« Un enseignant touche l'éternité, il n'est pas possible pour lui de savoir quand son influence s'arrête »). Dans la même veine, quoique presque cent ans après, Viao (2004, p.13), exalte le rôle de l'enseignant : le « *prof* demeure la pierre angulaire d'un environnement pédagogique qui saura susciter la motivation ». En 2001, Dörnyei adopte une approche plus pragmatique tout en avançant que, dans la salle de classe, le

⁴⁵ Ces études sont citées dans la section 2.3.2.6.

comportement de l'enseignant est l'outil motivationnel le plus puissant. Brophy (2004) réitère la constatation de Dörnyei.

Il existe malheureusement le revers de la médaille. Cela est également constaté par une étude hongroise de Dörnyei, publiée en 1998, et menée auprès de 50 apprenants d'allemand et d'anglais, « identifié-e-s comme particulièrement démotivé-e-s » (Wokusch, 2022, p. 23). Cette étude « montre que l'enseignant-e, sa personnalité, son engagement, sa compétence, sa façon d'enseigner sont de loin le facteur le plus déterminant pour la démotivation des élèves » (Wokusch, 2022, p. 23). La figure 9 ci-dessous expose les facteurs cités par les élèves hongrois ; l'enseignant est au premier rang de leur liste.

*Figure 9 : Les facteurs de démotivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école.
Source : Dörnyei et Ushioda, 2011, p, 148.*

Table 6.1 Main demotivating factors identified by Dörnyei (1998)

DEMOTIVATING FACTOR	N
1. The teacher (personality, commitment, competence, teaching method)	30
2. Inadequate school facilities (group is too big or not the right level; frequent change of teachers)	11
3. Reduced self-confidence (experience of failure or lack of success)	11
4. Negative attitude towards the L2	9
5. Compulsory nature of L2 study	4
6. Interference of another foreign language being studied	3
7. Negative attitude towards L2 community	3
8. Attitudes of group members	2
9. Coursebook	2

L'avertissement de Wokusch (2022, p. 23) est clair : « Ces résultats, certes ponctuels, montrent selon nous que la motivation n'est pas seulement « l'affaire » des élèves, mais également celle des enseignant-e-s ».

Le comportement de l'enseignant demeure clé. Il s'agit d'un comportement qui favorise des démarches non-autoritaires, par exemple, sur le plan communicatif. À ce sujet, Noël et al. (1999) attestent l'effet négatif du professeur autoritaire pour ce qui est de la motivation intrinsèque de l'apprenant. Leur recherche indique, néanmoins, que l'approche

communicative adoptée par l'enseignant influe peu sur l'apprenant dont la motivation pour apprendre est extrinsèque.

Le comportement de l'enseignant est censé faciliter l'épanouissement de l'apprenant, par exemple, en faisant avancer l'apprenant par paliers surtout grâce aux remarques positives. Par ailleurs, le comportement de l'enseignant est censé l'aider à entretenir un bon rapport avec ses élèves, de même qu'à favoriser de bonnes relations entre les élèves, soit le groupe de L2. Il s'agit, en somme, de la réponse de l'enseignant aux trois besoins psychologiques essentiels de l'apprenant, c'est-à-dire, l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale (Deci et Ryan, 2020). Cependant, pour qu'un enseignant arrive à répondre à ces besoins des élèves, il faut que le système scolaire soutienne, à son tour, ces mêmes besoins chez l'enseignant. Vaio (2004, p. 15) insiste, pareillement, sur la « contrôlabilité » de l'enseignant sur ce qu'il enseigne, sur la perception que l'enseignant a de sa « compétence à enseigner », et de la « valeur » de ce qu'il enseigne. Là où les pressions sont plus fortes que le soutien, les conséquences sur les comportements de l'enseignant, et sur sa motivation à lui, sont mauvaises (Pelletier, Legault et Séguin-Lévesque, 2002).

Il existe, toutefois, un côté réconfortant : l'enquête de Moskovsky et al., (2012) auprès des enseignants saoudiens de L2, confirme que l'emploi conscient, et correct, des stratégies motivationnelles de la part des enseignants arrive à augmenter la motivation des apprenants. À la suite de leur recherche en Slovénie, Jurešević et Pižorn⁴⁶ (2013, p. 193) explicitent ultérieurement que

« pour qu'un enseignement de LE soit de qualité, il faut que les enseignants ne prennent pas seulement en compte les composants cognitifs du processus d'apprentissage mais aussi ses composants motivationnels. Pour réaliser cette vision, il faut que les enseignants comprennent, et soient à même de reconnaître, les

« a good quality foreign language teaching of foreign languages requires teachers not only to consider the cognitive but also the motivational components of the learning process. The implementation of such a vision requires from the teachers to understand and to be able to recognise

⁴⁶ Les deux chercheurs abordent leur enquête du point de vue des élèves, c'est-à-dire des apprenants de LE, âgés de 6 à 8 ans, fréquentant des écoles primaires.

compétences linguistiques et motivationnelles de leurs élèves, et les besoins de ces derniers. »	language and motivational competences and the needs of their students. »
Notre traduction	Texte original

Nous dédions justement aux élèves apprenant la L2 la section qui suit.

2.4.7.2 La dynamique du groupe.

L'étude empirique de Dörnyei et Csizer en Hongrie (1998)⁴⁷ est révélatrice. Elle met en avant-plan le sujet de la dynamique du groupe d'apprenants de la L2 et son impact sur la motivation et la réussite des membres du groupe, tout en constatant que les enseignants sondés avaient tendance à minimiser l'importance de cet impact. Dörnyei (2001) réitère l'importance d'avoir un groupe d'élèves soudé en classe de L2. D'après le chercheur hongrois, la cohésion du groupe rend possible la formulation de buts communs (« orientedness », p. 59), c'est-à-dire des buts discutés et négociés en classe de L2, favorisant ainsi la motivation des apprenants. La cohésion du groupe, autrement dit, l'esprit d'équipe, perfectionne - et dépasse - le sentiment de coopération et/ou collaboration, de sorte que :

« Les élèves arriveront à s'entraider parce qu'ils s'intéressent les uns aux autres et souhaitent la réussite les uns des autres. » (Slavin, 1996, p. 46, cité par Dörnyei (1997, p. 485)	« Students will help one another because they care about one another and want one another to succeed. » (Slavin, 1996, p. 46, cité par Dörnyei (1997, p. 485)
Notre traduction	Texte original

À Taiwan, Lay (2008) atteste, auprès d'un groupe d'apprenants d'allemand, le lien qui existe entre le sentiment d'amitié, la motivation et l'apprentissage. La plupart des apprenants ont

⁴⁷ L'étude visait à formuler des macro-stratégies destinées aux enseignants de L2 afin que ces derniers puissent les utiliser pour augmenter la motivation de leurs apprenants. L'étude s'intitule « Ten commandments for motivating language learners », que nous traduisons comme suit « Les dix commandements à observer pour motiver les apprenants de langue ».

exprimé leur accord avec l’item suivant « I’m learning German because I got good friends in this class. » (« J’apprends l’allemand parce que j’ai de bons amis dans cette classe. »).

Brander (2013) a mené une étude dans un lycée en Suède afin de discerner la motivation des lycéens, ainsi que leur soi idéal et leur soi devoir, et d’arriver, en même temps, à connaître l’environnement de leur salle de classe (« classroom environment », p.45). Un troisième objectif consistait à arriver à savoir comment, d’après les lycéens, cet environnement affectait leurs sois possibles. D’après les données, il résultait que quatre facteurs liés à l’ambiance de la salle de classe avaient un impact considérable sur le soi idéal et le soi devoir des lycéens, à savoir : la cohésion du groupe d’apprenants et la fixation de buts communs (constituant les deux déterminants les plus forts), l’infrastructure et l’enseignant. Le matériel pédagogique ne résultait pas exercer d’influence importante sur les sois possibles.

Le matériel pédagogique et le matériel didactique sont supposés accompagner les programmes de L2. Dans la section suivante nous discutons surtout ces derniers, d’abord parce qu’ils constituent, tel que cité ci-dessus, l’une des composantes majeures de l’expérience d’apprentissage (Dörnyei, 2019), ensuite parce que les enseignantes que nous avons interviewées leur reconnaissent et/ou leur accordent toujours une influence considérable sur la motivation de leurs apprenants.

2.4.7.3 Alléger les contraintes en leur faisant bonne mine.

Les programmes sont contraignants. Ce sont des « institutional constraints » (Dörnyei 2001, p. 61), imposés donc par les établissements (publics ou privés) d’éducation ou par l’autorité nationale responsables de l’enseignement. Or, les programmes de LE maltais devraient, du moins en théorie, être conformes au CECR (2001) ; ce qui implique le choix d’une approche centrée sur l’apprenant, et une approche qui est aussi actionnelle, définie donc par des objectifs formulés en termes de tâches. Les énoncés du style « I can do » (Je peux faire) caractérisent, par exemple, le contenu des programmes des LE des écoles secondaires publiques maltaises. D’après le document d’orientation⁴⁸ destiné aux professeurs de français, l’enseignant est censé guider l’apprenant à interagir avec ses camarades et à accomplir des tâches au moyen d’une simulation de situation de la vie réelle. L’auto-évaluation est

⁴⁸ Le document s’intitule « Implementing the new French Curriculum » (MEDE, 2018).

préconisée de même que deux différentes formes d'évaluation, à savoir, l'évaluation continue⁴⁹ et sommative.

Toutefois, le terme de « motivation » ne figure que trois fois dans les documents maltais du LOF (MEDE, 2015), relatifs aux acquis d'apprentissage (« learning outcomes »), dédiés aux LE, et n'y figure qu'accessoirement. Le rôle de la motivation est censé être reconnu par inférence, à partir des pratiques que nous venons de citer et de la pédagogie généralement préconisée. Cette dernière comprend par exemple, des thèmes transversaux⁵⁰ ou transdisciplinaires (« Cross Curricular Themes »). L'autonomie et l'agentivité de l'apprenant, de même que la prise d'initiative de l'enseignant, et sa propre autonomie, y sont avancées de manière plus explicite. D'ailleurs, elles sont davantage possibles en vertu de l'introduction des acquis d'apprentissage. Ces derniers ont remplacé le contenu traditionnellement prescriptif des programmes, et devraient, en principe, permettre aux enseignants de varier leurs méthodes et leurs approches, d'expérimenter et d'adapter les tâches aux besoins de leurs élèves. Un enseignement ennuyeux mais systématique peut être efficace pour ce qui est de l'obtention des résultats à court terme, cependant, il arrive rarement à inspirer un engagement de toute une vie envers le sujet traité (Dörnyei, 2001). À l'exemple de Guilloteaux (2007), il est envisageable de spéculer qu'un enseignement attrayant comprendrait l'élaboration et l'application de stratégies motivationnelles, de manière systématique et appropriée. Ces dernières viendraient à compléter les stratégies d'apprentissage que le LOF nomme « Learning to Learn ». Il s'agit, d'après Graham⁵¹ (2002), d'aider les apprenants à apprécier, employer et tirer avantage du lien qui existe entre l'application des stratégies et les acquis d'apprentissage (tel que ces derniers sont stipulés dans les programmes de LE), de sorte que les apprenants arrivent à attribuer leur réussite ou leur échec - en termes de l'acquisition des connaissances - aux stratégies d'apprentissage

⁴⁹ En ce qui concerne les LE enseignées dans les écoles du premier cycle du secondaire (les « Middle Schools »), l'évaluation continue compte pour 20% de la note globale (100%). Cette dernière comprend une épreuve orale et écrite, en tant qu'évaluation sommative, qui a lieu à la fin de chaque année scolaire. Dans les écoles du deuxième cycle du secondaire (les « Senior Schools »), l'évaluation continue compte pour 30% de la note globale.

⁵⁰ Le LOF (2015, p. 27) comprend six thèmes transversaux/transdisciplinaires : l'alphabétisation numérique (« Digital Literacy »), l'éducation à la diversité (« Education for Diversity »), l'éducation à l'innovation, à la créativité et à l'esprit d'entreprise (« Education for Entrepreneurship, Creativity and Innovation »), l'éducation au développement durable (« Education for Sustainable Development »), apprendre à apprendre et l'apprentissage coopératif (« Learning to Learn and Cooperative Learning ») et l'alphabétisme (« Literacy »).

⁵¹ La recherche de Graham, auprès des apprenants de français fréquentant des écoles et des institutions postsecondaires anglaises, atteste que très peu d'apprenants sont conscients de l'importance des stratégies d'apprentissage en ce qui concerne l'apprentissage des LE.

qu'ils ont employées. Ces dernières ont l'avantage d'être remédiables, et ne nuisent pas à l'habileté des apprenants, à leur confiance ou à leur concept de soi. La démarche proposée par Graham est surtout en lien avec la théorie attributionnelle⁵² de Weiner (1992).

Il nous semble que de bonnes stratégies motivationnelles pourraient parfaitement arriver à contrecarrer des situations contraignantes. Ces dernières relèvent aussi d'autres facteurs qui sont, cependant, extérieurs à la salle de classe et dont nous passons à parler.

2.5 L'influence socio-culturelle : un legs plutôt qu'un joug.

Williams et Burden (1997, p. 23) expliquent que les individus « n'existent toutefois pas isolément et ne se développent pas isolément non plus. La motivation d'un individu subit des influences provenant du contexte social, y compris de la culture, des situations qu'il vit et des personnes qui lui sont chères » (« Individuals however do not exist and develop in isolation. An individual's motivation will also be subject to influences from the social context, including culture, situation and other significant people »). L'apprenant subit donc l'influence de sa famille, de la communauté à laquelle il appartient et de la culture qu'il a héritée (Pintrich et Schunk, 2002). Or, pour ce qui est de ces trois facteurs déterminants, l'individu n'a réellement pas de liberté de choix. Les trois sont décidés pour lui au moment même de sa naissance. Tout changement et tout progrès nécessaires, ou espérés par l'individu, constituent des indicateurs ultérieurs de sa motivation (Dörnyei, 2001) et seraient idéalement à faire au moyen de l'éducation.

2.5.1 L'influence de la famille

Déjà en 1960, la deuxième étude de Gardner au sujet de la motivation pour la L2 (le français) indique que les motifs intégratifs des apprenants de français relèvent d'une disposition

⁵² D'après la théorie attributionnelle de Weiner (1992), abordée dans la section 2.3.1.4, les individus qui attribuent leurs échecs aux facteurs instables, et dont ils ont le contrôle (« internal locus of control »), par exemple, à l'effort déployé et aux stratégies adoptées, arrivent quand même à se motiver et à conserver leur motivation. Pour ce qui est des attributions faites par les élèves, les commentaires et les remarques des enseignants jouent, évidemment, eux aussi, un rôle central. Les remarques concernant des facteurs externes aux élèves (« external locus of control »), par exemple à propos d'une tâche compliquée à laquelle les élèves ont échoué, devraient s'accompagner d'une appréciation des facteurs internes aux élèves (par exemple, leur capacité à compléter la tâche).

similaire chez leurs parents. L'étude souligne surtout l'importance des attitudes des parents. Les attitudes positives ou négatives des parents à l'égard de la communauté de la L2 constituent l'influence passive que les parents exercent, assez inconsciemment, sur leurs enfants (les apprenants de L2). L'influence active des parents se manifeste en tant que l'encouragement et le soutien qu'ils apportent à leurs enfants, y compris les ressources matérielles disponibles à la famille. Les attitudes positives des parents viendraient à renforcer cette influence active tandis que les attitudes négatives en iraient à l'encontre. L'étude atteste également l'apport des parents des apprenants (« parental encouragement », Gardner et Smythe, 1975, p. 149) en ce qui concerne l'apprentissage du français à long terme. Cette dernière constatation est confirmée par d'autres chercheurs⁵³, tels qu'Atay et Kurt (2010), bien que ces deux chercheurs ne signalent pas de corrélation entre les notes en anglais des apprenants du secondaire turcs et l'encouragement de leurs parents.

Kormos, Kiddle et Csizér (2011, p. 497) désignent les variables motivationnelles qui sont affectées par le milieu des apprenants :

« [...] la famille et les amis jouent un rôle très important quant à la fixation des buts, à la formation des attitudes, et pour influencer le sentiment d'efficacité personnel des élèves, l'effort déployé et la persistance à mener une activité d'apprentissage. »	« [...] family and friends play an important role in goal setting, attitude formation, and influencing students' self-efficacy beliefs and the effort and persistence with which they carry out a learning activity. »
Notre traduction	Texte original

Du point de vue du SML2S, les auteurs reconnaissent que l'encouragement des parents a un effet limité sur le soi idéal des apprenants chiliens⁵⁴, et signalent que cet encouragement influence considérablement les attitudes des apprenants chiliens à l'égard de la L2, au niveau de la joie et du plaisir apportés par l'apprentissage de la langue.

⁵³ L'étude de Csizér et Dörnyei (2005) auprès d'élèves hongrois, âgés de 13 à 14 ans, et l'étude de Ryan (2009) auprès d'élèves japonais, attestent l'influence du milieu pour ce qui est de l'apprentissage soutenu des LE.

⁵⁴ Les auteurs en question font référence spécifiquement au concept de soi et au sentiment d'efficacité personnelle inhérents au moi idéal.

En revanche, la pression que les parents exercent sur leurs enfants, affecte, selon Teimouri (2017), le soi de voir point de vue des autres des apprenants de L2, autrement dit, la motivation la plus extrinsèque qui puisse résulter des facteurs externes à l'apprenant. Oakes et Howard (2022) concordent avec Teimouri, et classifient ce qu'ils nomment « répondre aux attentes parentales » (« meeting parental expectations », p. 4) en tant que régulation externe.

L'influence de la famille sur l'apprenant est déterminée par les attitudes, les valeurs et les croyances familiales. Ces dernières se lient, de toute évidence, à la culture communautaire (Dörnyei et Ushioda, 2011). Dans la section qui suit, nous parlons du rapport liant les apprenants de L2, la communauté et la culture.

2.5.2 L'influence de la communauté et de la culture

Il est concrètement possible d'attester l'engagement de la communauté - telle que représentée par les divers groupes sociaux - auprès des élèves et des apprenants de L2. Nous évoquons, à titre d'exemple, les visites aux écoles maltaises des locuteurs d'une langue étrangère ou des membres d'une association étrangère, les entretiens, les sorties de classe, les voyages à l'étranger, et les programmes d'échange. Nous exerçons depuis plus de vingt ans au sein des écoles secondaires maltaises et sommes en mesure de porter témoignage de plusieurs de ces initiatives.

Quant à la culture, elle se manifeste sous des formes multiples et variées. Nous en adoptons la définition de Hofstede (2011, p. 3), « la culture consiste dans la programmation collective des esprits qui distingue les membres d'un groupe, ou d'une catégorie de personnes, des autres personnes » (« Culture is the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from others »). Hofstede précise que la culture nationale, la culture sociale et la culture de genre s'instaure chez les individus dès leurs plus jeune âge. Ces cultures sont les plus profondément ancrées⁵⁵.

⁵⁵ Il existe, selon Hofstede, de multiples cultures issues de groupes humains (tels que des tribus et des ethnies), de groupes nationaux et de groupes sociaux (tels que des cadres professionnels, des organisations et associations variées).

Pintrich et Schunk (2002) assurent que l'impact de la communauté et de la culture sur la motivation scolaire des enfants, est généralement reconnu. L'influence de la communauté et de la culture sur l'apprenant de la L2 est possible justement parce qu'il existe normalement un rapport entre les acteurs sociaux. Cependant, la valeur motivationnelle impliquée dans cette influence n'est, selon Portes (1996, cité par Pintrich et Schunk, 2002) pas scientifiquement évidente puisque les études empiriques ont tendance à contrôler statistiquement les effets de la culture afin que d'autres variables motivationnelles puissent être identifiées. Cela, aux dépens de l'analyse interculturelle de la motivation.

L'exemple classique est avancé par l'étude chinoise de Hong (2001). Elle constate, qu'au contraire de leurs homologues occidentaux, les parents chinois - de même que les élèves et les enseignants - attribuent le rendement scolaire des élèves à l'effort déployé par ces derniers plutôt qu'à leur habileté. Cette croyance se conforme à la culture chinoise confucianiste qui attache une valeur spéciale au travail acharné et à la persévérance.

Plus récemment, Habok et al. (2021) ont attesté des différences interculturelles en ce qui concerne les stratégies⁵⁶ employées par des étudiants universitaires hongrois, chinois et mongoliens pour apprendre la L2 (l'anglais). Les résultats de cette étude sont nets : les étudiants hongrois préfèrent des stratégies qui fixent des buts précis pour ce qui est du perfectionnement de la L2. Ils apprennent pour assurer leur réussite personnelle tout en observant leur progrès. Les étudiants mongoliens fixent pareillement des buts d'amélioration et sont motivés par la perspective du succès. Les chercheurs attribuent ces approches motivationnelles à une culture individualiste et à une société dont les valeurs sont masculines⁵⁷. En outre, les étudiants mongoliens apprécient les stratégies affectives⁵⁸ centrées sur soi-même. Quant aux étudiants chinois, ils préfèrent employer des stratégies sociales, telle qu'apprendre tous ensemble, coopérer et s'entraider. Cette approche relèverait de la culture collectiviste qui caractérise la société chinoise.

⁵⁶ Sur le plan motivationnel, les stratégies se rapportent principalement à la phase post-actionnée. Celle-ci explique que l'apprenant analyse les résultats de ses actions et élabore de nouvelles stratégies. Il s'agit, selon Dörnyei (2001), de garder et protéger la motivation pour apprendre la L2. L'apprenant aurait déjà fait une première évaluation de la tâche durant la phase actionnée, c'est-à-dire quand il était encore en train de l'accomplir. Cette phase fait appel à l'apprenant qui mène une activité tout en la modifiant si besoin est.

⁵⁷ L'ambition, de même que l'habileté à s'imposer et l'admiration pour les personnes fortes, constituent des exemples de valeurs masculines (Hofstede, 2011).

⁵⁸ Les stratégies affectives rapportées par les étudiants mongoliens comprennent la pratique de s'offrir une récompense ou de réfléchir aux émotions qui les lient à l'apprentissage des langues.

2.5.3 S'éloigner du stéréotype culturel

Nous tenons toutefois compte de l'avertissement de Dörnyei et Ushioda (2001) au sujet des stéréotypes et des dichotomies culturels⁵⁹. Nous prenons aussi en considération que

« Il y a une grande variété de personnalités individuelles au sein de chaque culture nationale. Les résultats de la culture nationale ne se rapportent pas aux individus et ne devraient pas servir pour en faire des stéréotypes. » (Hofstede, 2011, p. 8)	« There is a wide variety of individual personalities within each national culture, and national culture scores should not be used for stereotyping individuals. » (Hofstede, 2011, p. 8)
Notre traduction	Texte original

À l'instar des théories socioconstructivistes de l'apprentissage de la L2 (Williams et Burden, 1997), nous optons pour une perspective dynamique de la relation qui existe entre les apprenants et leur environnement socioculturel. Dans cette perspective, l'influence externe dont nous traitons (provenant de la famille, de la communauté et de la culture) ne serait pas à considérer comme une emprise totale, permanente et immuable sur l'apprenant de L2. Tout d'abord, parce que dans beaucoup de pays, la réalité contemporaine s'avère être toujours plus pluricommunautaire, favorisant la mixité d'influences, plutôt que la ségrégation, et des changements continus plutôt qu'une mentalité statique. Relativement au contexte maltais, Baldacchino (2023)⁶⁰, nous renseigne que « Pluri-culturality is everywhere. And it is not going away. » (« Le pluriculturalisme est partout. Et il est là pour rester. »). Camilleri Grima (2020, p. 164) réfléchit concurremment au contexte de mobilité sociétale élevée (« the context of high societal mobility ») et au changement paradigmatique imminent en ce qui concerne l'apprentissage des LE. En termes de politique linguistique, surtout au sein des pays de l'UE, il s'agit déjà d'une réalité multilingue, nécessitant une approche plurilingue. Ensuite, parce que le progrès des technologies de l'information et de la communication a

⁵⁹ Il s'agit principalement de l'opposition pays de l'ouest versus pays de l'est, c'est-à-dire, les cultures individualistes versus les cultures collectivistes. Telle opposition est également confirmée par les études de Hofstede et al. (2010).

⁶⁰ Il s'agit d'un article dans le journal « Times of Malta » du 13 septembre 2023.

généralement empêché l'isolement et le statu quo culturels. Le monde, le nôtre comme celui de l'apprenant de LE, n'est plus une planète mais véritablement un village créé par les médias sociaux (« the majority of learners enrolled in FL classes... live in a global village created by social media », Camilleri Grima, 2020, p. 166). Une perspective dynamique considère tout changement comme inévitable.

Nous faisons appel à l'étude hongroise de Dörnyei et Csizér (2002)⁶¹ en raison de l'accent qu'elle met sur les changements socioculturels ayant pu avoir lieu en Hongrie - un pays pourtant essentiellement monocommunautaire - et leur impact sur les LE⁶². L'étude porte ultérieurement sur les attitudes et la motivation des apprenants vis-à-vis des LE, et finalement sur les préférences des apprenants pour l'une ou plusieurs LE.

Il n'empêche que des conceptions ethnocentriques de la langue existeraient toujours, même au sein d'une société pluricommunautaire. Coleman (2009, p. 5) indique qu'une société qui cultive un esprit ouvert et l'attention à l'autre arrive à développer les attitudes positives de ses membres pour l'étude des LE. L'auteur déplore, toutefois, que ce n'a pas été le cas au Royaume-Uni où le mantra « l'anglais suffit » (« English is enough ») a été répété jusqu'aux plus hauts échelons du pouvoir. L'auteur se demande si des interventions sur le plan de la politique linguistique réussiraient à reformer le sentiment public britannique.

Certes, ce ne sont pas que des phénomènes socioculturels qui déterminent le destin des LE (et leur apprentissage). La section qui suit traite de certains changements apportés au système scolaire en ce qui concerne les LE (et même en ce qui ne les concerne pas !) qui auraient impacté la motivation des élèves pour les apprendre. Cette section porte principalement sur le contexte maltais, mais non seulement.

⁶¹ L'étude a correctement prévu l'avancée inexorable de la langue anglaise (« Englishisation », p. 455) - au détriment des autres LE - due au processus de la mondialisation. Toutefois, la même étude signale que dans les régions les plus développées de la Hongrie, l'italien et le français ont augmenté leur popularité en termes de préférences linguistiques des élèves âgés de 13 à 14 ans. Il est également à noter que d'après les données Eurostat (voir l'annexe H) relatives aux personnes dans la tranche d'âge 25-64 ans, la cote de pourcentage des Hongrois capables de parler trois LE (ou plus de trois) a doublé durant la période entre les années 2007 et 2016.

⁶² Des changements socioculturels antérieurs à l'étude de Dörnyei et Csizér ont impacté le statut des LE en Hongrie : l'allemand, jadis la « lingua franca » de l'Europe centrale, ne conserve de popularité que dans l'ouest de la Hongrie ; le russe perd, à partir de 1990, son statut de L2 (dont l'apprentissage était obligatoire dans le contexte scolaire) et est remplacé par les langues occidentales (il s'agit d'apprendre une langue occidentale ou plus d'une, à titre optionnel).

2.5.4 Des interventions institutionnelles et leurs conséquences

Nous nous limitons à aborder les changements relatifs au statut obligatoire ou optionnel des LE puisque des chercheurs, de même que les enseignantes de français que nous avons interviewées, en attestent le fort impact sur la motivation pour l'apprentissage des LE.

En 2007, Coleman et al. (cités par Coleman, 2009, p. 3) signalent que

« proposer les LE en tant que matières scolaires facultatives a nui au statut des langues, et l'introduction du choix a entraîné un déclin important pour ce qui est du nombre de nouveaux apprenants des langues âgés de plus de 14 ans. »	« making the subject optional damaged the perceived status of languages, and the introduction of choice has led to a dramatic decline in the take-up of languages post-14. »
Notre traduction	Texte original

Le contexte maltais s'est engagé dans un parcours similaire. La décision d'avoir les LE en option pour ce qui est de l'examen SEC à la fin du collège, était selon Pace (2018), malavisée, en ce sens que les autorités responsables estimaient, à tort, que les élèves allaient automatiquement poursuivre leurs études en LE au niveau postsecondaire. Cette décision a influé négativement sur la motivation des élèves pour apprendre les LE. En effet, les élèves considèrent les LE comme des matières de faible importance précisément parce qu'elles ne sont plus obligatoires, ne constituant plus, d'ailleurs, l'une des conditions d'accès aux établissements postsecondaires et supérieurs maltais.

En plus, la motivation des étudiants à poursuivre l'apprentissage des LE subit toujours les répercussions de la décision de l'université de Malte qui visait à améliorer les compétences en langue anglaise⁶³ des étudiants universitaires prospectifs : les étudiants ayant une certification, au niveau Avancé ou Intermédiaire, en langue anglaise, se passer de suivre des cours d'anglais (« English Communicative Aptitude Programme (ECAP) ») à l'Université de

⁶³ L'anglais est la langue principale d'enseignement à l'Université de Malte, de même que dans tous les établissements d'éducation postsecondaire.

Malte en plus de leurs études spécialisées en n'importe quelle autre discipline. Sultana (2021) explique que face à cette situation, beaucoup de lycéens, ainsi que d'autres élèves du postsecondaire, choisissaient d'étudier l'anglais (au niveau avancé ou intermédiaire). Celui-ci figurait dans le groupe de choix des LE, au détriment de ces dernières.

À partir d'octobre 2023, le « Communications and Academic Skills programme (CASP) », administré également par l'université de Malte, vient à supplanter le ECAP. Le CASP est obligatoire. Il a pour but de mieux former les compétences communicatives (à l'écrit, mais pas seulement) des étudiants relativement à la discipline qu'ils étudient à l'université. Il n'est donc plus nécessaire (ou possible) d'étudier l'anglais au niveau Avancé ou Intermédiaire pour éviter des études d'anglais à l'université.

2.5.4.1 Des initiatives positives.

Nous prenons aussi en considération deux initiatives particulières, au sein des écoles primaires et des écoles secondaires maltaises : le « Foreign Language Awareness Programme (FLAP) »⁶⁴, en vigueur depuis 2007, dont le groupe cible de notre enquête a fait expérience, et le « Language Proficiency Assessment (LPA) »⁶⁵, introduit en 2014. Caruana (2017, cité par Sultana, 2021) atteste l'apport du premier de sorte qu'une version similaire au FLAP a ensuite été introduite dans certaines écoles confessionnelles et dans des écoles privées. Quant au LPA, le programme est destiné principalement aux élèves ayant une motivation faible et vise toujours à ce que l'apprentissage des LE réponde aux besoins des apprenants (Pace, 2015a).

Pour ce qui est du niveau postsecondaire, Pace (2018) signale l'introduction des cours de perfectionnement en LE⁶⁶ pour des élèves apprenant d'autres matières que les LE. À partir

⁶⁴ La première version de ce programme, celle de 2007, s'adresse aux élèves de « Year 5 » (CM 1) et « Year 6 » (CM 2), âgés respectivement de 9 et 10 ans. Ces derniers ont, au maximum, dix séances de 30 minutes dédiées à la découverte et l'apprentissage de base des LE (le français, l'italien, l'allemand et l'espagnol). Le programme favorise une ambiance décontractée et une approche ludique.

⁶⁵ Le LPA est un programme d'apprentissage des LE disponible aux élèves du secondaire supérieur. Les quatre compétences (la compréhension orale et la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite) sont évaluées indépendamment l'une de l'autre et figurent séparément dans les diplômes décernés.

⁶⁶ Pace (2018) regrette que sur 141 élèves enregistrés à ces cours en 2018, seulement 17 élèves les ont effectivement fréquentés. Il attribue cette faible participation aux programmes MATSEC et à leurs emplois de temps qui sont trop chargés.

de 2015, des cours en LE liés à des domaines spécifiques⁶⁷, tels que le commerce et le tourisme, sont également organisés dans les instituts de formation professionnelle (Pace, 2015b, 2016, cité par Sultana, 2021). Pourtant, les données Eurostat (2023) pour l'année 2020 confirment des chiffres considérablement plus bas à l'égard de toutes les langues étrangères étudiées dans les instituts maltais de formation professionnelle⁶⁸ par rapport aux chiffres des instituts d'enseignement général.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, il existe à l'Université de Malte le programme « Degree Plus ». Ce programme facultatif est accessible à tous les étudiants et vise à diversifier et enrichir leur expérience universitaire en proposant des classes de LE parmi d'autres (par exemple, des classes de musique, de culture, de sport, de créativité artistique, des arts du spectacle et d'entrepreneuriat). Les LE se trouvent ainsi devoir affronter la concurrence. D'autre part, le « Certificate in Language Proficiency », à l'initiative de la Faculté des Lettres, concerne spécifiquement les LE, à savoir, le français, le chinois, l'espagnol, l'italien, et l'allemand. Il s'agit des cours de langue destinés aux grands débutants, mais aussi aux étudiants ayant étudié une langue étrangère à l'école secondaire (suivant les programmes SEC) et ceux qui ont poursuivi leurs études de LE au lycée (suivant les programmes MATSEC). Ces cours sont proposés à tous les étudiants universitaires.

2.6 Conclusion

Ce chapitre a tout d'abord rendu compte de la coexistence depuis des siècles de deux langues (ou plus de deux langues) au sein de la société maltaise. Il a tracé de manière très concise l'évolution de l'apprentissage des langues à Malte, depuis le dix-neuvième siècle jusqu'à nos jours tout en mettant en évidence que la primauté d'une langue par rapport à une autre (ou à d'autres) est susceptible, tôt ou tard, d'être contestée. L'italien, jadis la langue dominante et la langue de culture à Malte, est, à présent, la langue étrangère la plus populaire parmi les élèves du secondaire. L'apprentissage du maltais est obligatoire étant donné que le maltais

⁶⁷ Ces cours rappellent le système EMILE (Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère). Le CECR Volume Complémentaire (2018) préconise l'application de ce système dans le premier cycle du secondaire, tout comme dans les établissements d'enseignement supérieur, selon les besoins des apprenants.

⁶⁸ Il existe à Malte deux instituts principaux qui offrent l'enseignement professionnel : le *Malta College of Arts, Science and Technology* (MCAST) et le *Institute of Tourism Studies* (ITS).

a le statut de langue nationale et de langue officielle. L'anglais est la deuxième langue officielle de Malte. Il est donc obligatoire de l'apprendre.

Ce chapitre a présenté des études maltaises au sujet de l'apprentissage des LE, dont les plus récentes, soulignent le rôle que la motivation y joue. Ces études commentent le multilinguisme qui serait de plus en plus présent en classe de langue⁶⁹. En revanche, l'apprentissage des LE s'avère être peu apprécié par les élèves maltais du postsecondaire.

Ce chapitre a amplement traité la question de la motivation en tant que l'un des facteurs déterminant le choix d'apprendre une langue et d'y persister. Il a porté sur les résultats des premières études sociolinguistiques (particulièrement les études de Gardner), sur leurs interprétations et sur leur remise en question. Plusieurs études ont été citées pour essayer de trancher sur la possible suprématie de l'une des deux orientations (intégrative et instrumentale) sur l'autre : les partisans de Gardner misant sur l'efficacité de l'orientation intégrative.

Ce chapitre est ultérieurement axé sur le concept des buts d'après le Système motivationnel de la L2 lié au soi (Dörnyei 2009) tout en reconnaissant que ce système tient bien compte des caractéristiques tout à fait personnelles dont dépend le phénomène de la motivation. Il s'est organisé finalement autour des études avançant la bifurcation de deux sois guides (le soi idéal et le soi devoir) en LE (le point de vue de soi-même et le point de vue des autres) et autour des études évaluant l'efficacité de chacun de ces quatre sois en LE et leurs focus respectifs.

Ce chapitre a distingué les facteurs motivationnels internes et externes aux apprenants de LE. Il a traité des théories qui focalisent sur certains facteurs internes (par exemple, le sentiment d'efficacité personnelle, l'autonomie, le soi en LE). Ses dernières sections sont axées sur l'impact que des agents externes et immédiats aux élèves, tels que la famille, les professeurs et les camarades de classe, auraient sur les élèves. Elles ont aussi rapporté que certaines décisions institutionnelles (notamment les conditions d'accès aux institutions postsecondaires n'exigeant plus la certification en LE) ont toujours de mauvaises conséquences sur la motivation des élèves pour poursuivre les études de LE.

⁶⁹ Au fait, le multilinguisme caractérise, en générale, la société moderne maltaise.

Nous procédons, à exposer, dans le chapitre suivant, les méthodes de recherche que nous avons utilisées pour collecter les données et pour les analyser.

Chapitre 3

Méthodologie

3.1 Introduction

Ce chapitre lie notre recherche théorique au sujet de la motivation pour la L2 (telle qu'exposée dans le chapitre précédent) à notre recherche pratique, autrement dit, l'enquête de terrain. Nous y explicitons, en premier lieu, la problématique de notre étude, y compris nos hypothèses, nos questions et notre stratégie de recherche. En deuxième lieu, nous y exposons la méthodologie de recherche que nous avons adoptée. Cette dernière comprend la méthode utilisée pour collecter les données, la méthode utilisée pour les analyser, ainsi qu'un compte rendu des difficultés rencontrées et comment nous nous y sommes prise pour les aplanir et/ou les réduire.

3.2 La problématique

Comme déjà anticipé, il s'agit de déterminer, en ce qui concerne le contexte maltais, le rôle que la motivation joue dans l'apprentissage des LE. C'est, à notre avis, une question assez pressante, vu surtout la basse popularité des LE au niveau postsecondaire. Nous nous appuyons sur l'étude de Dörnyei et Csizér (1998) qui identifie la motivation pour la L2 comme étant à l'origine de l'intérêt à apprendre la L2 et jouant ensuite un rôle moteur en soutenant le long et souvent ennuyeux processus d'apprentissage.

3.2.1 Les questions de recherche et les hypothèses

Notre première question de recherche reprend l'image de la motivation en tant que moteur, nécessitant donc un bon démarrage mais aussi d'être maintenu en marche. Elle cherche à savoir le suivant :

- Quels sont les niveaux et les types de motivation des jeunes élèves maltais pour l'apprentissage des langues et du français langue étrangère ?

Notre hypothèse veut que les niveaux de motivation de notre groupe cible varient considérablement (entre les apprenants et chez l'apprenant individuel, mais aussi en fonction de la langue étrangère que ces élèves étudient) mais n'afficheraient pas de très bas degrés ;

et qu'une motivation instrumentale et un focus préventif caractérisent la plupart de ces élèves. La motivation intrinsèque distinguerait un petit nombre d'élèves.

La deuxième question a rapport aux croyances et/ou représentations des élèves à l'égard des LE et à leurs résultats en LE. Elle cherche à savoir le suivant :

- Existe-t-il une différence de croyances et/ou de représentations des élèves à l'égard du français par rapport à leurs notes en LE ?

D'après Bandura (1992), les élèves les plus performants se caractérisent par un haut sentiment d'efficacité (dû, dans ce cas, à leurs bonnes notes⁷⁰ en français ou en d'autres LE). Nous séparons ces élèves en deux groupes (le groupe d'apprenants de français et le groupe d'apprenants d'une autre langue étrangère) en hypothétisant pourtant que les apprenants de français de même que les apprenants de l'une des autres LE, auraient intérêt à valoriser les LE. Ils afficheraient donc, à l'égard de la langue française, des représentations et des croyances plus positives.

La troisième question concerne spécifiquement les facteurs externes aux élèves. Elle cherche à découvrir le suivant :

- Quel est l'effet des influences et des exigences sociétales (en tant que milieu familial, scolaire et communautaire) sur l'intérêt des élèves à apprendre une langue étrangère, particulièrement le français ?

Nous hypothétisons que l'influence parentale est généralement forte surtout pour ce qui est du choix de la langue étrangère fait en CM2. Elle impacterait ensuite le soi devoir des élèves. L'effet sur le soi devoir d'autres influenceurs peuplant l'environnement d'apprentissage de la L2 (les enseignants et les camarades de classe) serait considérable.

La quatrième question se lie à la précédente pour ce qui est de l'intérêt pour apprendre une langue étrangère. Elle s'adresse aux élèves qui n'apprennent pas le français et cherche à découvrir le suivant :

⁷⁰ À ce propos, notre enquête demande aux élèves de cocher, à l'intérieur d'une fourchette, l'équivalent de la note de leur tout dernier examen de LE (c'est-à-dire l'examen de la fin de l'année scolaire précédente, l'année 2021/2022). Les élèves ayant obtenu une note >75 sont considérés comme plus performants en apprentissage de langue étrangère ; les élèves ayant obtenu <74 seront considérés comme moins performants.

- Quelle est l'attitude des élèves qui apprennent des langues autres que le français à l'égard des études de la langue française ?

Nous les interrogeons sur la possibilité d'apprendre le français à l'école secondaire⁷¹ ou plus tard dans leur vie. Outre à s'attribuer ou à réclamer plus d'autonomie dans le choix fait ou à faire, cette question encouragerait les élèves à justifier leur décision ou leur intention. Nous hypothétisons des réponses relatives à la faible pertinence du français vis-à-vis des ambitions des élèves.

La section suivante explique l'approche que nous avons choisie afin d'avoir des réponses à nos questions.

3.2.2 La stratégie de recherche

L'étude de cas est, d'après nous, tout indiquée pour une enquête sur la motivation. Nous en avançons les raisons dans cette section. Selon Yin (2003, p. 13) :

<p>« Une étude de cas est une enquête empirique qui</p> <ul style="list-style-type: none"> • Examine un phénomène contemporain dans le contexte de sa réalité quotidienne, surtout quand • Les lignes de démarcation entre ce phénomène et son contexte ne sont pas tout à fait évidentes. » 	<p>« A case study is an empirical inquiry that</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when • The boundaries between phenomenon and context are not clearly evident. »
<p>Notre traduction</p>	<p>Texte original</p>

⁷¹ À Malte, les élèves ont la possibilité d'apprendre une deuxième langue étrangère. Pour ce qui est des écoles d'état, les élèves peuvent choisir d'étudier une deuxième langue étrangère durant la deuxième partie de l'enseignement secondaire. Dans beaucoup d'écoles confessionnelles et privées, cette possibilité existe déjà à partir de la première partie de l'enseignement secondaire (la sixième et la cinquième).

Notre étude se base sur une recherche empirique. Elle aborde un sujet, c'est-à-dire la motivation pour la L2, dont le caractère est contemporain puisqu'il s'inspire des recherches qui se sont intensifiées durant ces vingt dernières années. C'est un sujet qui demeure d'ailleurs actuel, vu que sa problématique est loin d'être résolue, surtout en ce qui concerne le contexte maltais : l'intérêt de la part des élèves du postsecondaire à poursuivre des études de LE y est toujours décroissant. La motivation est surtout un sujet que nous qualifions de phénomène étant donné sa complexité. Quant à mesurer la motivation et à en délinéer, entre autres, les causes et les effets vis-à-vis d'un contexte donné, cela constitue un véritable défi.

Sajjad Kabir (2016, p. 253) explique que les études de cas sont « des enquêtes approfondies sur une seule personne, un groupe de personnes, un événement ou une communauté (« Case studies are in-depth investigations of a single person, group, event or community »). Dans notre cas, il s'agit d'un groupe plutôt vaste. Au fait, nous estimons qu'une recherche auprès des collégiens est nécessaire. Les considérations ci-après permettent de comprendre notre choix du groupe cible, c'est-à-dire les élèves de la classe de cinquième :

- La différence d'âge entre les étudiants interpellés par Sultana (2021), c'est-à-dire des lycéens, et notre groupe d'élèves âgés de 12/13 ans devrait normalement signaler aussi des différences de représentations et d'attitude.
- Le statut d'apprenants de langues étrangères, c'est-à-dire le fait que les élèves de cinquième suivent toujours des cours de langues étrangères (une LE étant obligatoire à ce niveau) assure de leur côté une expérience immédiate de cet apprentissage. À la différence d'autres groupes d'élèves au sein de l'école secondaire, à l'exception des élèves de sixième, ils ne suivent pas encore le programme du SEC qui demande une préparation spécifique. Néanmoins ils seraient sans doute déjà assez conscients de leurs habiletés en ce qui concerne les langues étrangères à la suite d'un an et demi d'apprentissage et de leur résultat des épreuves de fin de l'année précédente (la sixième ou la première année d'études de langue).
- Un important choix⁷² à contempler fait appel aux préférences des élèves de cinquième face aux options en tant que matières disponibles à l'issue du premier cycle de

⁷² Le système scolaire maltais exige qu'avant d'accéder au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les élèves de cinquième fassent un choix parmi trois voies, l'une académique et deux de formation professionnelle. La voie académique (« Academic Option Subjects Choice ») inclut des matières telles que la biologie, la chimie, la technologie et une nouvelle langue étrangère, ou une spécialisation de matières de base telles que l'histoire,

l'enseignement secondaire⁷³. Il est essentiel de savoir où les LE se situent sur l'échelle des préférences de ces élèves.

Notre étude comprend une recherche auprès des enseignants de FLE ; ce qui devrait nous permettre d'élargir et d'enrichir notre base de données.

Dans la section qui suit, nous discutons de l'approche adoptée pour collecter les données des apprenants et des enseignants.

3.3 Les méthodes de recherche

Il y a deux niveaux à notre étude. Le premier niveau fait appel à la méthode quantitative de notre recherche. Grâce à cette méthode, nous pouvons mesurer des données concernant les types de motivation des élèves de cinquième, ainsi que d'autres variables motivationnelles, c'est-à-dire, l'intensité de l'effort, le focus et la stratégie prédominants. Cette méthode nous permet aussi de connaître les représentations et les croyances des collégiens, leurs raisons et attributions au sujet des choix qu'ils ont faits, ou à faire.

Le deuxième niveau se rapporte à la méthode qualitative qui explore surtout le point de vue des enseignants au sujet de la motivation des élèves. Cette méthode questionne le pourquoi, par exemple, d'une motivation absente, insuffisante ou forte, chez les collégiens, pour ce qui est de l'apprentissage des LE, et particulièrement du français.

Il s'agit d'une méthode mixte (c'est-à-dire une recherche quantitative et qualitative) dont nous avançons une définition selon Johnson, Onwuegbuzie et Turner (2007, p. 123) :

l'éducation physique et sportive, la musique et les arts. Les deux voies de formation professionnelle (« Vocational Option Subjects Choice » et « Applied Option Subject Choice ») comprennent la même gamme de matières telles que l'informatique, les arts textiles, la coiffure et l'esthétique mais leurs programmes diffèrent en tant qu'approche : théorique et pratique respectivement. À l'issue de l'enseignement secondaire, les élèves passent l'examen du SEC (« Secondary Education Certificate ») s'ils ont une formation académique ou une formation professionnelle théorique. Les élèves ayant une formation professionnelle pratique passent l'examen du SEAC (« Secondary Education Applied Certificate »). L'université de Malte opère l'organisation des examens SEC et SEAC et en décerne les diplômes.

⁷³ L'enseignement secondaire public à Malte est structuré en deux cycles pédagogiques. Le premier cycle se réfère aux « Middle Schools » et est organisé en deux niveaux : « Year 7 » et « Year 8 » qui correspondent, en France, à la 6e et à la 5e. Le deuxième cycle se réfère aux « Senior Schools » et est organisé en trois niveaux : « Year 9, Year 10 » et « Year 11 » qui correspondent respectivement à la 4e, à la 3e, et à la 2nde. Les écoles confessionnelles et privées présentent une structure similaire où le terme « Secondary Schools » incorpore généralement les « Middle Schools » et les « Senior Schools ».

<p>« Dans le type de recherche appelée méthode mixte, un chercheur, ou une équipe de chercheurs, mélangent des éléments issus d'une approche qualitative à la recherche, avec d'autres issus d'une approche quantitative (p. ex., l'utilisation des points de vue qualitatifs et quantitatifs, de la collection et l'analyse des données et des techniques d'inférence qualitatifs et quantitatifs). Les objectifs généraux étant une compréhension et une corroboration aussi vastes qu'approfondies. ».</p>	<p>« Mixed methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration. »</p>
<p>Notre traduction</p>	<p>Texte original</p>

La méthode mixte est censée assurer des réponses valides à nos questions de recherche. Nous passons, à ce point, à traiter de nos choix opérationnels.

3.4 La nature de la recherche

Nous exposons la nature de notre recherche de manière séquentielle de sorte que les sections qui lui sont dédiées, constituent une suite ordonnée, produite à deux reprises. La première suite⁷⁴ porte sur l'aspect quantitatif de notre recherche ; la deuxième⁷⁵ porte sur l'aspect qualitatif.

3.4.1 Le but quantitatif

En ce qui concerne l'instrument de recherche, nous fondons notre choix sur l'assertion de Biggam (2015, p. 168) que « providing students with questionnaires to complete, with a view

⁷⁴ Il s'agit des sections 3.4.1, 3.4.1.1, 3.4.1.2, 3.4.1.3 et 3.4.1.4.

⁷⁵ Il s'agit des sections 3.4.2, 3.4.2.1, 3.4.2.2, 3.4.2.3, 3.4.2.4, 3.4.2.4.1 et 3.4.2.4.2.

to obtaining quantifiable data, is an example of quantitative research » (« donner aux élèves des questionnaires à remplir, en vue d'en obtenir des données quantifiables, est un exemple de recherche quantitative »). Or, nous sommes consciente que le questionnaire est, de nos jours, principalement mené au moyen des emails ou des réseaux sociaux, surtout en considération de la vastitude de certains sondages. Quant à notre questionnaire, peut-être qu'il aurait été plus facile de le distribuer en ligne. Cependant nous avons opté pour le faire passer sur le terrain, autrement dit, dans des salles de classe, en format papier. Trois facteurs sont à la base de notre décision : l'âge de notre groupe cible, son statut, et l'importance de sa participation. Essentiellement, il fallait s'assurer que le questionnaire parvienne aux élèves de cinquième âgés de 12/13 ans, qu'ils le remplissent, et surtout, qu'ils le remplissent de manière indépendante, c'est-à-dire, sans l'influence de tiers, par exemple, des parents. Il existe pourtant un quatrième facteur : nous estimions que faire passer notre questionnaire sur le terrain nous permettrait d'obtenir d'autres informations importantes à notre étude. Celles-ci sont relatives à la réalité quotidienne telle que vécue dans les collèges, par exemple, la dynamique collective des élèves et leur comportement.

3.4.1.1 L'échantillon d'élèves

Il était indispensable, pour garantir la fiabilité des résultats, d'avoir un échantillon statistiquement représentatif de la population d'élèves de cinquième maltais. Cette dernière est au nombre de 4020⁷⁶. Ensuite, il était nécessaire de sélectionner les collèges dont les élèves allaient constituer cet échantillon. La sélection ne devait pas être aléatoire ! Au fait, deux critères sont à la base de notre choix de collèges :

- une représentation des deux régions géographiques des îles maltaises⁷⁷ qui prend également en compte la distribution de la population ;

⁷⁶ Ce chiffre est cité à partir des données, datant de 2023, du « Ministry for Education, Sport, Youth, Research and Innovation MEYR ».

⁷⁷ Malte constitue une région ; Gozo et Comino en constituent une autre. Les deux régions sont identifiées à partir du système NUTS (Nomenclature des unités territoriales statistiques). Il s'agit d'un système hiérarchique du découpage du territoire économique de l'UE, qui divise ultérieurement Malte en unités administratives locales. Celles-ci se divisent, à leur tour, en six districts : le « Southern Harbour », le « Northern Harbour », le « South Eastern », le « Western », le « Northern », et « Gozo et Comino ». Les deux districts qui entourent le principal port maltais (le « Southern Harbour » et le « Northern Harbour »), ainsi que le district au nord de Malte (le « Northern »), sont les plus peuplés (Regional Statistics Malta, 2023 Edition, p. 15).

- une représentation des trois types d'établissements éducatifs maltais, c'est-à-dire, les écoles publiques, confessionnelles et privées.

L'échantillon en question comprend 435 élèves de 12 écoles secondaires qui apprennent une ou deux LE⁷⁸. Le tableau 3 en fait un résumé.

Tableau 3 : Les écoles dont les élèves composent notre échantillon, par région, par type d'établissement, par nombre de participants, et par nombre d'option de LE.

École	Région	Type d'établissement	Nombre de participants	Nombre de LE à apprendre
École A	Gozo et Comino	publique	45	1

École	District	Type d'établissement	Nombre de participants	Nombre de LE à apprendre
École B	South Eastern	publique	49	1
École C	Northern Harbour	publique	9	1
École D	South Eastern	publique	50	1
École E	Northern Harbour	publique	42	1
École F	Northern Harbour	publique	41	1
École G	Northern Harbour	confessionnelle	35	2
École H	Southern Harbour	confessionnelle	19	2
École I	Southern Harbour	confessionnelle	33	1

⁷⁸ En ce qui concerne l'apprentissage formel des LE dans les établissements scolaires, notre enquête prend en compte les modèles disponibles pour les élèves maltais. Nous rappelons que beaucoup d'écoles confessionnelles, et d'écoles privées, proposent deux options pour ce qui est des LE à apprendre en sixième et en cinquième. Les écoles d'état (celles du premier cycle du secondaire, les « Middle Schools ») n'en proposent, à leurs élèves, qu'une, c'est-à-dire, une seule langue étrangère à apprendre.

École J	Northern Harbour	confessionnelle	50	2
École K	Northern Harbour	confessionnelle	22	2
École L	Northern Harbour	privée	40	2

L'étape prochaine consistait à prendre contact avec la direction de ces établissements scolaires en vue de se procurer l'autorisation et les moyens d'y accéder. La section suivante traite de cette démarche.

3.4.1.2 La voie protocolaire et les pratiques d'éthique

Étant donné que notre étude consiste dans une recherche empirique, et vu surtout que cette dernière est au sujet des collégiens (notre questionnaire s'adressant également à eux) et donc aux mineurs, il était impératif d'avoir l'autorisation des entités suivantes :

- Le « Faculty Research Ethics Committee (FREC) » au sein de la Faculté des Lettres à l'Université de Malte. La fonction primaire de ce comité est d'assurer que toute recherche entamée par les étudiants universitaires adhère au code de pratique d'éthique adopté par l'Université de Malte.
- Le « MEYR Research Ethics Committee (MREC) » au sein du « Ministry for Education, Sport, Youth, Research and Innovation (MEYR) ». Ce comité est chargé d'assurer que les recherches entamées au sein des établissements publics respectent les normes d'éthique adoptées par le ministère en question.
- Le « Secretariat for Catholic Education » (SfCE) au sein de l'archidiocèse de Malte. C'est un bureau central qui s'occupe de la coordination des écoles confessionnelles maltaises. Il est chargé, entre autres, d'approuver des recherches menées dans ces écoles.

En ce qui concerne l'école indépendante, le directeur de l'école nous a autorisée à mener notre enquête auprès des élèves de cette école.

Une copie des lettres attestant le consentement des entités en question se trouve dans l'annexe A de ce mémoire. Nous avons ensuite communiqué nos propos au directeur ou à la directrice de chaque école publique et de chaque école confessionnelle, par courriel, par voie téléphonique et/ou au moyen de réunions en ligne.

La deuxième grande étape consistait à avoir le consentement des parents ou des tuteurs des collégiens. Par l'intermédiaire de l'administration des collèges, nous sommes parvenue à transmettre une lettre d'information, comprenant un formulaire de consentement, aux parents ou tuteurs des collégiens. La lettre d'information explique la nature de la recherche tout en indiquant que la participation des élèves y est facultative, qu'il s'agit d'un questionnaire anonyme et que nous nous engageons à sécuriser les réponses des participants. Une copie de cette lettre se trouve dans l'annexe B.

La troisième et dernière étape comportait l'accord des élèves de cinquième, c'est-à-dire de ces élèves dont les parents, ou les tuteurs, avaient déjà consenti à notre étude. La lettre que nous leur avons adressée explique brièvement les raisons derrière notre recherche et sa nature. Elle souligne le caractère anonyme du questionnaire. La lettre précise que la participation des élèves est d'avance très appréciée, quoiqu'elle demeure tout à fait facultative. Une copie de cette lettre se trouve dans l'annexe C.

3.4.1.3 L'administration du questionnaire

Bien que nous nous soyons donné comme objectif d'administrer nous-mêmes les questionnaires dans tous les collèges cibles, nous avons adhéré au point de vue de certains établissements tout en respectant leur décision de faire administrer le questionnaire par les membres du personnel scolaire, notamment les directeurs adjoints et les professeurs. Il s'agissait d'une décision motivée par des circonstances logistiques très compliquées (dûes aux calendriers scolaires denses d'évènements) et peu flexibles. D'ailleurs les directeurs/directrices des écoles en question ont ensuite tenu à nous rassurer que les élèves auraient rempli le questionnaire de manière autonome. Ils nous ont rassurée aussi qu'une

introduction - expliquant la raison et le but du questionnaire - a été faite telle que nous l'avons préconisée.

Comme prévu, l'administration du questionnaire s'est faite pendant les mois de mars et d'avril 2023, à l'exception de l'une des écoles dont les élèves ont rempli leur questionnaire au début de mai.

Un questionnaire au sujet de la motivation pour la L2 est susceptible d'être compliqué. Dans la section suivante nous expliquons sa formulation de même que des considérations faites et des décisions prises pour que les élèves s'engagent davantage à le remplir.

3.4.1.4 La composition du questionnaire

À l'exemple de Dörnyei et Dewaele (2023, p. 5) nous adoptons la définition de questionnaire telle qu'avancée par J.D. Brown (2001) :

« Les questionnaires sont des instruments à l'écrit qui présentent aux répondants une série de questions ou d'affirmations auxquelles les répondants devraient réagir soit en rédigeant leurs réponses soit en choisissant parmi les réponses disponibles. »	« Questionnaires are any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers. »
Notre traduction	Texte original

Le questionnaire (dont deux copies, la version maltaise et la version anglaise, sont disponibles dans l'annexe E) consiste, dans l'ensemble, dans des questions fermées, à savoir, des questions/affirmations de l'échelle de Likert, et des questions à choix multiples. Ces types de questions sont plus aptes à générer des données facilement quantifiables. Surtout, les questions à choix multiples assurent que « les personnes sentent moins la pression » (Singly, 2016, cité par Zammit, 2018, p. 116) ; ce qui justifierait davantage notre choix. S'agissant de

répondants âgés de 12/13 ans, il est, à notre avis, important de supprimer autant que possible le facteur « pression ». Des questions ouvertes (cinq au total) complètent notre questionnaire : trois d'entre elles sont délibérément cumulées avec les questions fermées au moyen de l'option « Autre », les deux restantes demandent aux répondants de justifier leur réponses (« Please give a reason for your answer. »).

Le questionnaire est structuré en trois sections de la manière suivante :

- La section A se compose de six questions visant à obtenir de l'information sur les répondants, à savoir, leur âge, leur sexe, leur nationalité, la/les langue(s) étrangère(s) qu'ils apprennent à l'école, leur langue préférée (s'ils apprennent plus d'une langue étrangère) et s'ils sont en première ou en deuxième année d'études de LE. Cette section sert à une meilleure mise en contexte en ce qui concerne notre analyse des données.
- La section B consiste dans des questions spécifiques à la motivation pour l'apprentissage des LE. Celles-ci sont structurées en trois parties. La première demande aux élèves de cocher, à l'intérieur d'une échelle, la case équivalente à la note de leur tout dernier examen de LE, c'est-à-dire l'examen de la fin de l'année scolaire précédente (2021/2022). Cette partie du questionnaire indique, aux élèves qui apprennent deux LE, de cocher la case équivalente à la note de leur langue étrangère préférée. La deuxième et la troisième partie se composent respectivement de dix-sept et de huit items de l'échelle de Likert. Les items en question sont repris de l'étude de Papi et al. (2019) et de l'étude de Kormos, Kiddle et Csizér (2011). Ils constituent l'outil qui doit nous permettre d'identifier :
 1. L'attitude des élèves en termes de motivation intrinsèque ou extrinsèque,
 2. L'attitude des élèves en termes de motivation intégrative ou instrumentale,
 3. Les focus régulateurs des élèves,
 4. L'influence externe représentée par l'enseignant, les camarades de classe, les parents et la famille.

et de mesurer :

1. Le soi idéal des élèves vis-à-vis de leur soi devoir,
2. Le comportement motivé actuel des élèves,
3. Les stratégies qui déterminent la manière dont les élèves poursuivent leurs buts.

- La section C est composée de neuf questions dont les cinq premières s'adressent aux apprenants de français et les cinq dernières s'adressent aux élèves qui n'apprennent pas le français. La question numéro 5 s'adresse à tous les élèves. Les questions touchent aux construits motivationnels (mentionnés ci-dessus) et à d'autres concepts motivationnels, c'est-à-dire, à l'autonomie des élèves quant au choix de LE fait ou à faire, à leur sentiment d'efficacité personnelle, à leurs croyances et représentations et aux attributions faites par les élèves vis-à-vis de leur réussite.

3.4.2 Le but qualitatif

Pour ce qui est de notre deuxième instrument de recherche, autrement dit, l'entretien, la constatation de Sajjad Kabir (2016, p. 202) est à la base de notre choix :

« Les données qualitatives sont pour la plupart non numériques. Elles sont généralement de nature descriptive et nominale. Ce qui veut dire que les données sont collectées sous forme de mots et de phrases. Souvent (mais pas toujours), de telles données saisissent des sentiments, des émotions, ou des représentations subjectives que l'on a de quelque chose. »

« Qualitative data are mostly non-numerical and usually descriptive or nominal in nature. This means the data collected are in the form of words and sentences. Often (not always), such data captures feelings, emotions, or subjective perceptions of something. »

L'entretien constitue un moyen de transmettre le point de vue des participants tel qu'exprimé verbalement, mais aussi via la communication non verbale (par exemple, les gestes, et les expressions du visage). Aussi avons-nous opté pour des interviews en personne : ceux-ci ont pour avantage de permettre au chercheur/à la chercheuse d'entretenir de bons rapports avec des participants potentiels et donc de s'en assurer la coopération (« Face to face interviews have a distinct advantage of enabling the researcher to establish rapport with potential participants and therefore gain their cooperation. » Sajjad Kabir, 2016, p. 203).

3.4.2.1 L'échantillon d'enseignants

À l'exemple de Viao (2004, p. 16), notre enquête fait appel à l'enseignant non pas en tant qu'« un expert de contenu » mais plutôt en tant que « maître à penser ; une personne qui, par ses comportements, suscite la motivation à apprendre de ses élèves ». Son expérience et sa perspective constituent une ressource essentielle pour notre étude, vu surtout que, dans certains contextes⁷⁹, l'enseignant de LE est souvent le seul intermédiaire entre l'apprenant et la langue (et la culture) étrangère cible. Il était essentiel d'interviewer les professeurs de FLE puisque notre étude s'intéresse particulièrement à la motivation des élèves de cinquième pour l'apprentissage du français. Il ne s'agit pas d'un échantillon statistiquement représentatif (comme il en est le cas pour les élèves). Il s'agit plutôt d'une représentation sélectionnée d'après les critères qui suivent :

- La cohérence pour ce qui est du contexte qui est mis en examen. Les professeurs participant à notre enquête feraient partie du personnel enseignant des écoles choisies pour notre questionnaire.
- L'objectivité. Bien qu'il soit impossible d'éliminer l'aspect subjectif qui caractérise les réponses obtenues durant une interview (opinions personnelles, biais et imprécisions variées), nous avons, en tant que chercheuse, tenu à sauvegarder notre objectivité, en interviewant des enseignants de FLE qui étaient, pour ainsi dire, des parfaits

⁷⁹ Il en est, par exemple, question de la langue et de la culture allemandes à Taiwan (Lay, 2008).

inconnus⁸⁰. Nous tenons donc compte de l'avertissement de Biggam (2015, p. 196): « how can the researcher maintain objectivity when he interviews colleagues in an environment wherein he works! » (« comment le chercheur peut-il rester objectif lors d'une interview de ses collègues dans son milieu de travail ! »).

Notre échantillon consiste dans sept professeurs de FLE. La section suivante traite du processus menant à la réalisation de leur interview.

3.4.2.2 Invitation à participer à la recherche

S'agissant d'une interview en face à face, nous réitérons l'importance de la coopération des participants. À ce propos, nous leur avons adressé une lettre d'information (voir l'annexe D) qui précise la nature et le but de notre recherche tout en soulignant que : leur participation y est facultative, et leur participation éventuelle demeure anonyme bien qu'il soit nécessaire d'enregistrer l'entretien dont la transcription serait utilisée pour notre analyse des données. La lettre d'information est parvenue aux participants, c'est-à-dire, à leur adresse professionnelle de courrier électronique. Les directeurs/directrices des écoles en question, étaient au courant de cette correspondance. Quelques-un(e)s d'entre eux/elles ont même tenu à faciliter personnellement notre rencontre avec les professeurs. La lettre d'information demande enfin aux professeurs de consigner leur consentement.

Le tableau 4 présente une première répartition des participantes⁸¹, c'est-à-dire par district où se situe leur école et par type d'établissement.

⁸⁰ Nous précisons ne jamais avoir enseigné dans les écoles où enseignent les professeurs de FLE participant à l'entrevue.

⁸¹ Au fait, notre échantillon se compose exclusivement d'enseignantes. Il semble que dans les écoles maltaises, les enseignants de FLE seraient peu nombreux et donc difficilement repérables ! D'ailleurs, les dernières données (datées de 2018), du site web Eurostat, confirment qu'à Malte, les femmes constituent 71% des enseignants du cycle primaire, du secondaire inférieur et supérieur. L'UE indique que les femmes représentent 72% des enseignants au sein de ses pays membres. L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), signale que dans ses pays membres, les femmes représentent les deux-tiers des enseignants.

Tableau 4 : Le nombre d'enseignantes interviewées par district géographique où se situe leur école, et par type d'établissement.

Nombre de participants	
Northern Harbour District	5
South Eastern District	1
Southern Harbour District	1
Établissements publics	2
Établissements confessionnels	4
Établissement privé	1

Toutes les enseignantes ont accueilli favorablement l'entretien dont la réalisation est exposée dans la section qui suit.

3.4.2.3 Mener l'interview avec les enseignantes de FLE

Svend Brinkmann (2018, p. 999) définit l'interview en ces termes : « this humane, intersubjective, and responsive encounter » (« cette rencontre humaine, inter-subjective et ouverte »)⁸². Certes, pour qu'une rencontre ait les qualités ainsi requises, il est important de planifier d'avance son déroulement ainsi que de prendre certaines précautions. À ce propos, nous avons suivi les conseils de Blanchet et Gotman (2015) tels que repris par Zammit (2018, p. 109) :

« C'est dans ce cadre qu'interviennent des paramètres commandant l'élaboration et le déroulement de la situation d'entretien : l'environnement matériel et social, le cadre contractuel de la communication et les modes d'interventions de l'interviewer. »

⁸² Brinkmann (2018, p. 999) rappelle également le passé controversé des interviews et l'indignation de Rudyard Kipling qui, en 1892, décrivait les interviews journalistiques comme immorales, c'étaient bel et bien des crimes !

En ce qui concerne l'environnement matériel et social, nous nous sommes assurée de faciliter le cadre logistique (« l'unité de temps », « l'unité de lieu » et « l'unité d'action », Blanchet et Gotman, 2015, cités par Zammit, 2018). Autrement dit, nous nous sommes rendue disponible à une date, à une heure et à un endroit convenables aux participantes. Au fait, toutes les sept entrevues ont eu lieu soit le même jour où les élèves remplissaient leur questionnaire (là où c'étaient nous à l'administrer), soit quelques jours après que les élèves l'avaient rempli (là où c'étaient les directeurs adjoints ou les professeurs à l'administrer). Les interviews ont été réalisées dans les écoles, c'est-à-dire, dans des salles de classes vides d'élèves ou dans des salles/bureaux/pièces choisis par les enseignantes ; l'équipe dirigeante de l'école (ou l'un de ses membres) étant, à tout moment, informée de nos démarches. Bien que les participantes fussent, durant l'interview, libres de choisir où se placer, il fallait qu'elles s'assoient à proximité du portable qui servait à enregistrer les questions et les réponses. Surtout, il fallait éviter que la chercheuse et la participante s'assoient face à face autour d'une table, tel un interrogatoire policier ! Allan et Barbara Peace⁸³ (2004, p. 334) appellent cette position « the competitive/defensive position (« la position compétitive/défensive »). À celle-ci, nous avons préféré « the co-operative position » (« la position coopérative » Peace, 2004, p. 333). Au fait, nous avons réalisé chaque entretien assise côte à côte à l'enseignante de FLE, tout en constatant que celle-ci se sentait ainsi « plus libre[s] de parler » (Zammit, 2018, p. 110).

Quant au cadre contractuel de la communication et les modes d'interventions de l'intervieweuse, ils devaient également faciliter une disposition coopérative. Nous avons adopté la procédure qui suit :

- Saluer l'enseignante tout en lui adressant nos remerciements.
- Lui rappeler que l'entretien va être enregistré.
- Souligner les deux avantages de l'enregistrement : assurer des données précises (grâce à la transcription de l'enregistrement) pour leur éventuelle analyse ; permettre à l'intervieweuse de mieux se concentrer sur l'interview (c'est-à-dire, sans besoin qu'elle en prenne des notes).
- Garantir la confidentialité pour ce qui est du contenu de l'interview.
- Assurer que la transcription de l'interview sera anonymisée.

⁸³ Allan et Barbara Peace ont corédigé l'ouvrage cité.

- Confirmer auprès de l'enseignante sa préférence en ce qui concerne la langue à utiliser pour l'entretien (le maltais ou l'anglais).
- Introduire le sujet de l'entretien tout au début de l'enregistrement.
- Lire les questions. Les reformuler/paraphraser à la demande de l'enseignante, pour faciliter la communication, ou pour éviter tout malentendu.
- Surtout ne pas fixer de délai pour ce qui est de la réponse de l'enseignante ; et lui proposer l'option de ne pas répondre, si cela lui est plus convenable.
- Assurer une bonne entente, par exemple, en laissant la parole à l'enseignante et en démontrant notre intérêt à ses réponses.
- Employer un ton rassurant et empathique.
- Créer une ambiance joviale et sourire régulièrement car « le sourire influence directement les attitudes des autres personnes de même que la manière dont ces dernières réagissent à vous » (« smiling directly influences other people's attitudes and how they respond to you », Pease, 2004, p. 71).
- Demander à l'enseignante, à la fin de l'entretien, si elle désire faire d'autres commentaires.
- Remercier l'enseignante et arrêter l'enregistrement.

La motivation est un problème complexe (« a rather complex issue », Dornyei, 2001, p. 1). En parler au sujet de la L2, constitue une tâche assez compliquée pour un intervieweur. Pour l'interviewé, cette tâche-ci serait peut-être ardue. Au fait, les démarches que nous décrivons ci-dessus devraient déjà servir à alléger cette difficulté. Il fallait pourtant l'aplanir davantage. À notre avis, la formulation de l'interview (qui comporte plus que la simple rédaction des questions) est l'élément le plus à même d'apporter des solutions. Nous en parlons dans la section suivante.

3.4.2.4 L'élaboration de l'interview

La constatation de Brinkmann (2018, p. 1008) suffirait à nous inspirer confiance :

« Les humains ont ainsi utilisé des conversations, dont les buts étaient de générer des connaissances (à leur sujet et au sujet de leur monde), aussi longtemps qu'ils ont utilisé la langue et la communication. Dans ce sens, l'entretien est vieux comme le monde. »	« Humans have thus used conversations for knowledge-producing purposes (about themselves and their world) as long as they have had language and communication, and in this sense, the interview is as old as humanity. »
Notre traduction	Texte original

Toutefois, avant de continuer cette vieille tradition, et surtout pour dissiper nos soucis, nous avons identifié les deux axes principaux de notre interview : son style et sa composition. Les questions sont imprimées dans notre guide d'entretien. Celui-ci est disponible en maltais, et en anglais, dans l'annexe F.

3.4.2.5 Le style de l'interview

Les démarches exposées dans la section 3.4.2.3 anticipent sur le style d'interview que nous avons adopté, c'est-à-dire, l'entretien directif. Nous avons pris des mesures telles celles suggérées par Sajjad Kabir (2016) : formuler des questions qui encadrent des réponses par catégories, les préparer avant la date de l'interview et demander à toutes les enseignantes la même série de questions. Selon Biggam (2015, p. 183), l'entretien directif favorise la concentration de l'intervieweur et de l'interviewé, quoiqu'il soit tout à fait possible à l'intervieweur « de laisser les interviewés développer d'autres problématiques comme ils l'entendent » (« to let the interviewees expand on issues as they see fit ») grâce aux questions ouvertes. La section suivante parle des moyens utilisés pour assurer, entre autres, plus de flexibilité à l'entrevue des professeurs de FLE, à l'exemple des « interviews plutôt structurées » (« relatively structured interviews », Brinkmann, 2018, p. 1001).

3.4.2.6 Une description des questions posées

Les questions de l'interview empruntent, bien évidemment, des éléments au questionnaire des élèves puisqu'elles en partagent également l'objectif : rechercher la motivation des apprenants pour la L2. Au fait, seul le point de vue change. Le choix des questions, et surtout leur structure, s'inspirent d'une logique de recherche qui devrait apporter des réponses à comparer pour tous les interviewés. L'étape suivante consiste à déterminer si ces réponses-ci viennent à corroborer les données issues du questionnaire.

Le guide d'interview se compose, dans l'ensemble, de questions ouvertes. En les formulant, nous avons tenu à éviter des termes techniques relatifs aux variations motivationnelles à rechercher. Toutefois, il était important de formuler un texte clair pour assurer des questions bien ciblées, même au risque de former des phrases (trop) abondantes en mots.

La répartition des questions est thématique de sorte à anticiper le processus du codage des réponses. Nous l'illustrons de la manière qui suit :

- Les quatre premières questions font fonction d'introduction. Elles font parvenir de l'information sur les enseignantes du point de vue professionnel (par exemple, depuis combien de temps elles enseignent et les classes qu'elles enseignent actuellement).
- Trois questions traitent des attitudes et des représentations des apprenants de FLE : la cinquième, la neuvième et la dixième.
- Deux questions portent sur l'apprentissage formel dans la salle de classe (« the L2 Learning situation, Dörnyei, 2009, p. 29) : la question numéro 8 et la question numéro 6. Cette dernière propose cinq options de type Likert qui servent à mieux évaluer l'opinion des enseignantes. La deuxième partie de la question demande aux enseignantes d'expliquer leur réponse (« Please explain your rating. »).
- La septième question concerne les deux sois en L2 des élèves. La première partie de cette question est de type Likert. Elle vise des réponses en termes de probabilité (« Unlikely », « Likely ») puisque rien n'est absolu, ni fixe, surtout en matière de motivation pour l'apprentissage de la L2 dans les institutions d'enseignement (« Within the context of institutionalised learning especially, the common experience

would seem to be motivational flux rather than stability », (Ushioda, 1996a, p. 240).

La deuxième partie de la question, vise à recueillir les raisons avancées par les enseignantes (« Please elaborate on your answer to the question. »).

- La onzième et la douzième questions interrogent les enseignantes sur les influences externes à l'apprenant et à la situation d'apprentissage, qui impacteraient la motivation pour apprendre le FLE.

3.5 Conclusion

Le chapitre présent a traité de la problématique de notre étude, de nos questions de recherche et des hypothèses correspondantes. La stratégie de recherche y est formulée en termes d'étude de cas comportant une méthode mixte : une recherche qualitative s'ajoute donc à une recherche quantitative. La première est entamée principalement au moyen des interviews avec les enseignants de FLE, la deuxième à l'aide d'un questionnaire proposé aux élèves de cinquième dans des écoles publiques, confessionnelles et privées. La composition du questionnaire et le style de l'interview ont ici été explicités, de même que l'échantillon d'élèves et le groupe d'enseignantes participant à notre recherche.

Nous procédons dans le chapitre suivant à révéler les résultats de notre enquête.

Chapitre 4

Les résultats de la recherche

4.1 Introduction

Ce chapitre comprend les résultats de notre recherche qui s'appuie sur les données quantitatives et qualitatives issues du questionnaire des apprenants de cinquième et sur les données qualitatives issues des entretiens avec des enseignants de FLE. La problématique de notre étude et nos questions de recherche en constituent les grands axes.

Notre démarche comporte ces étapes préconisées par Biggam (2015, p. 211) :

- La présentation des éléments empiriques est un processus simple, autrement dit une chronique des données (qui a dit quoi etc.) (« Description is a simple process, entailing the basic reporting and chronicling of empirical results (who said what, etc. »). L'analyse est l'interprétation perspicace des données susmentionnées (« Analysis is intelligent interpretation of the aforementioned descriptions. »).
- La synthèse consiste à confronter nos résultats empiriques aux constats de nos références bibliographiques. (« Synthesis occurs when you compare and contrast your empirical findings against your Literature Review findings. »).

Nous comptons traiter la première étape dans ce chapitre et parler de la deuxième étape dans le chapitre suivant. Nous proposons le tableau ci-dessous à titre explicatif :

Tableau 5 : Les étapes relatives à la présentation, à l'analyse et à la synthèse des données empiriques

Méthode de recherche	Étape 1 - Chapitre 4	Étape 2 - Chapitre 5	
	Présentation et analyse	Synthèse	
Questionnaire	Les résultats des données par item/question.		
Entretiens	Les réponses/réactions des enseignantes à chaque question de l'interview.		
Étude empirique (questionnaire et entretiens) + cadre théorique		Interprétation des données quantitatives et qualitatives selon nos questions de recherche.	Confrontation des données (telles qu'analysées) avec notre recherche théorique en vue de valider ou d'infirmier nos hypothèses.

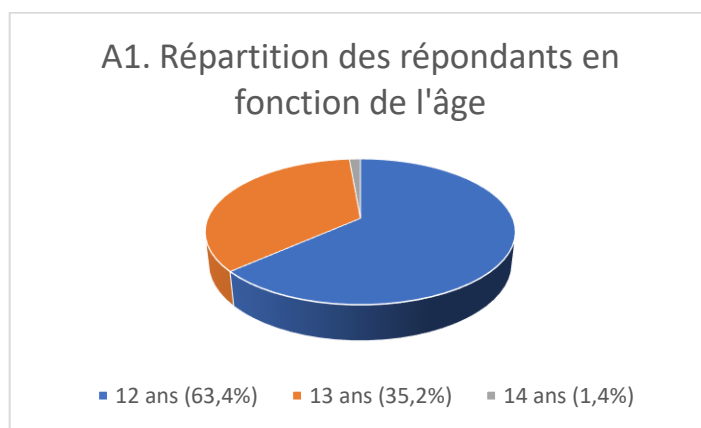
4.2 Étape 1 : Présentation des données du questionnaire

Cette section et les sections 4.2.1 et 4.2.2 ont pour objectif de communiquer les résultats issus des items/questions proposés aux apprenants de cinquième. Les résultats sont exposés conformément à la composition du questionnaire telle qu'expliquée dans la section 3.4.1.4. Trois types de graphiques - en colonne, en barre et circulaires - sont censés faciliter la présentation des résultats. Nous faisons référence à ces graphiques au fur et à mesure que nous avançons dans notre analyse. Chacun des graphiques est numéroté en fonction de l'item/la question du questionnaire qu'il concerne, par exemple, A1, B1, B2a et ainsi de suite.

4.2.1 L'information sur les répondants

Les réponses aux six questions composant la section A apportent de l'information sur les répondants. La plupart des répondants ont douze ans (63,4%, voir le schéma 1, graphique A1).

Schéma 1 (graphique A1) : La répartition des répondants en fonction de l'âge



Ce sont des filles (56,3%) et des garçons (43%, voir le schéma 2, graphique A2) maltais (87,6%) et étrangers (12,4%, voir le schéma 3, graphique A3). Notre échantillon d'élèves comporte 27 nationalités différentes. Le pourcentage d'élèves pour chaque nationalité (autre que maltaise) est trop bas pour être représenté par des barres verticales (voir le graphique A3). Les plus représentés sont les élèves italiens, libyens et macédoniens. Chacun de ces groupes

correspond à 0,9% de la totalité des répondants. Les élèves syriens correspondent à 0,7% de cette même totalité. Les élèves australiens représentent environ 0,5% de la population des répondants. Il en est de même pour chaque groupe qui suit : les élèves éthiopiens, philippins, hongrois, nigériens et sud-africains. Chacune des autres nationalités représente environ 0,2% de la population d'élèves sondés. Sur 435 élèves, 10 (2,3%) n'ont pas spécifié leur nationalité.

Schéma 2 (graphique A2) : La répartition des répondants en fonction du sexe.

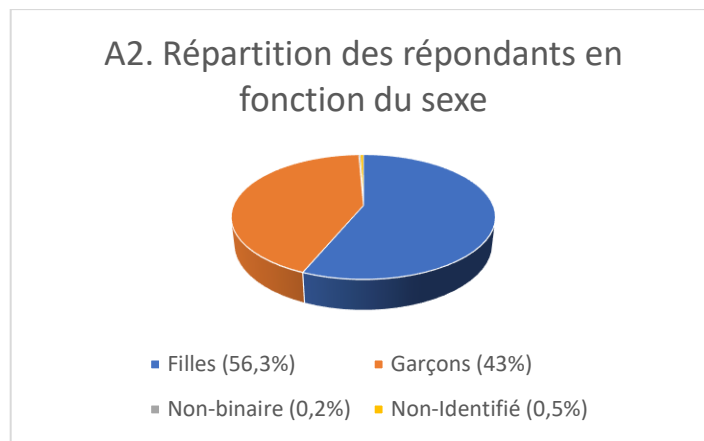
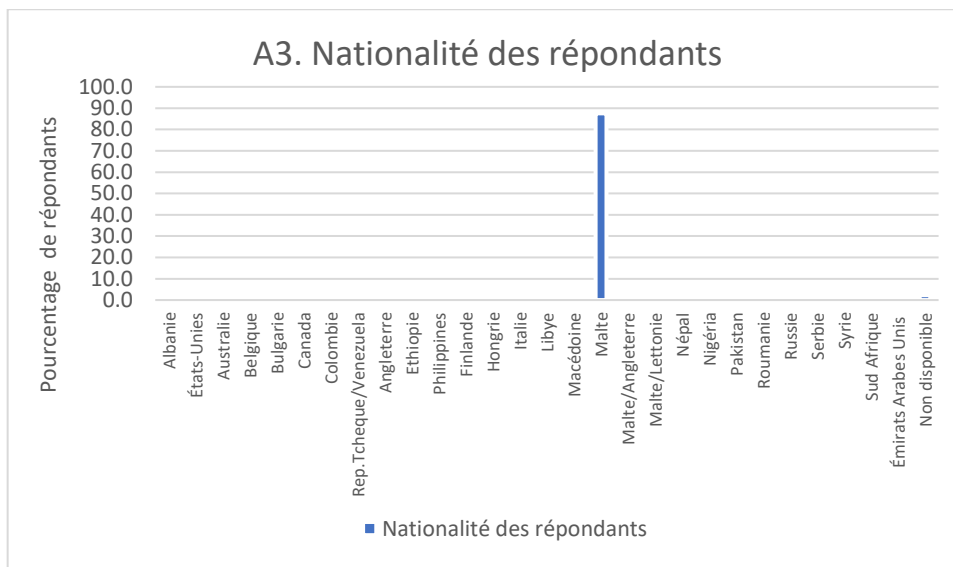
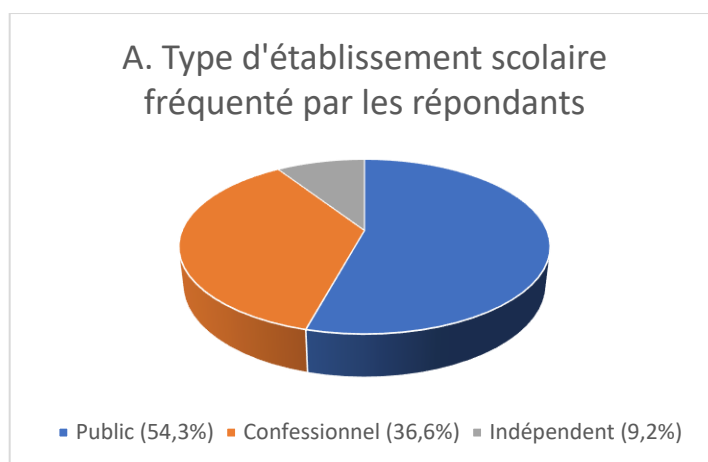


Schéma 3 (graphique A3) : La nationalité des répondants.



Les répondants sont dans leur deuxième année d'études de LE au collège. Les établissements scolaires en question sont publics, confessionnels et indépendants (voir le schéma 4, graphique A).

Schéma 4 (graphique A) : Le type d'établissement scolaire fréquenté par les répondants.



Parmi les répondants, 269 apprennent une langue étrangère ; 166 répondants en apprennent deux. L'italien est la langue la plus populaire parmi la totalité des 435 répondants, tant auprès des apprenants d'une langue étrangère que parmi les apprenants de deux LE (voir les schémas 5, 6 et 7, graphiques A4i, A4ii et A4iii ci-dessous). Le français confirme sa deuxième position pour ce qui est de la popularité dans ces trois contextes. Sur 166 répondants qui apprennent deux LE, 106 apprennent le français. Sur ces 106 apprenants, 63 affirment qu'ils préfèrent le français à leur autre langue étrangère.

Schéma 5 (graphique A4i) : La distribution des choix de LE pour la totalité des apprenants d'une langue étrangère et des apprenants de deux LE.

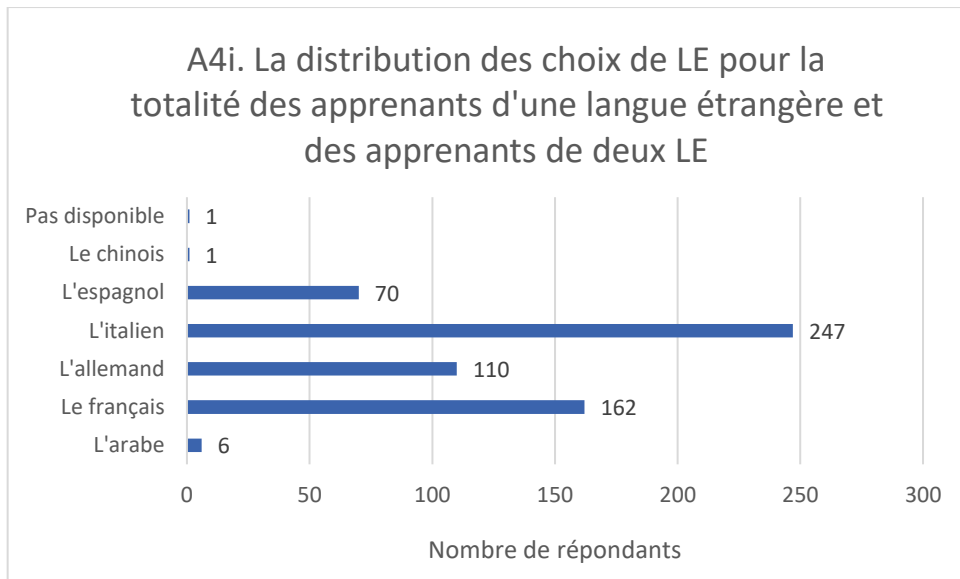


Schéma 6 (graphique A4ii) : La distribution des choix de LE pour les apprenants d'une langue étrangère.

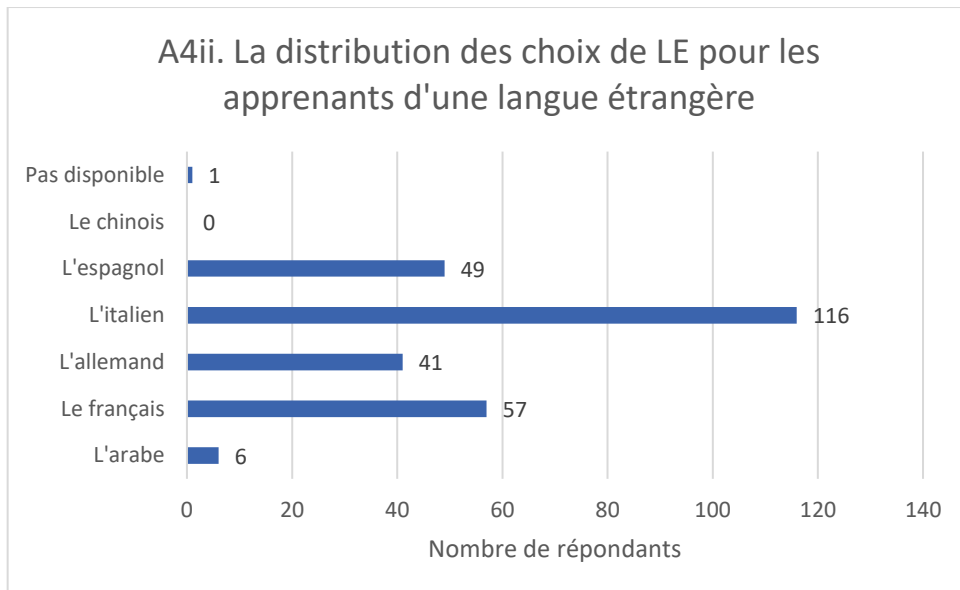
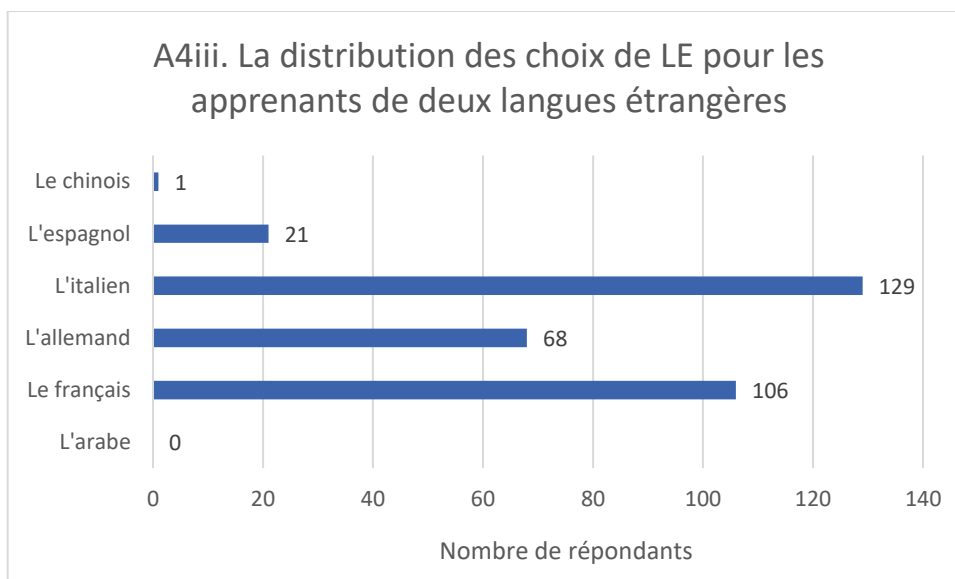


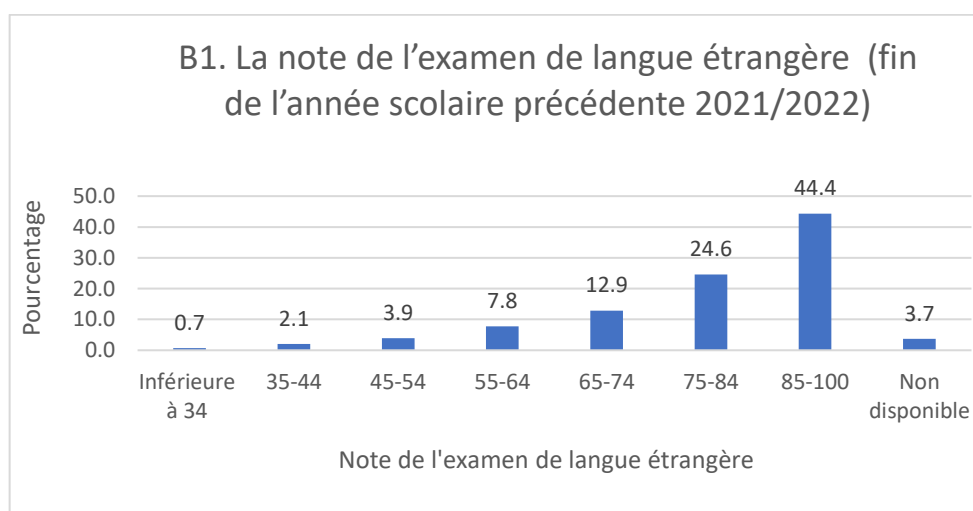
Schéma 7 (graphique A4iii) : La distribution des choix de LE pour les apprenants de deux LE.



4.2.2 Réponses concernant la motivation pour l'apprentissage des LE

Nous nous focalisons ici sur les trois parties/questions qui composent la section B du questionnaire. La première question (B1) concerne la note du dernier examen de langue étrangère : 69% des répondants affirment avoir obtenu une note supérieure à 75/100 ; 6,7% confirment avoir obtenu une note inférieure à 54/100 (voir le schéma 8, graphique B1).

Schéma 8 (graphique B1) : La note du dernier examen de langue étrangère.

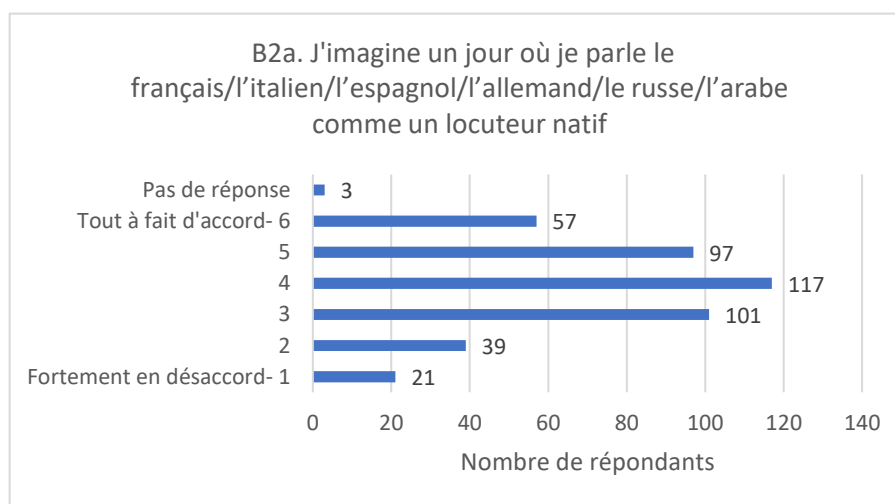


Nous abordons, à ce point, les dix-sept items présentés selon l'échelle de Likert un à un⁸⁴. Nous en dégageons les réponses en termes de tendance d'accord/de désaccord et les commentons ensuite. À chaque item correspond un graphique. Les deux extrémités de cette échelle de Likert sont le point 1 (Fortement en désaccord) et le point 6 (Tout à fait d'accord). Les points 2 et 3 correspondent à une tendance de désaccord tandis que les points 4 et 5 correspondent à une tendance d'accord.

B2a J'imagine un jour où je parle le français/l'italien/l'espagnol/l'allemand/le russe/l'arabe⁸⁵ comme un locuteur natif.

Il résulte de notre enquête que sur 435 répondants, 271 sont d'accord avec cette affirmation. Un petit nombre de répondants (21) sont fortement en désaccord.

Schéma 9 (graphique B2a) : Item concernant la représentation des répondants en tant que locuteurs presque natifs de la langue étrangère.



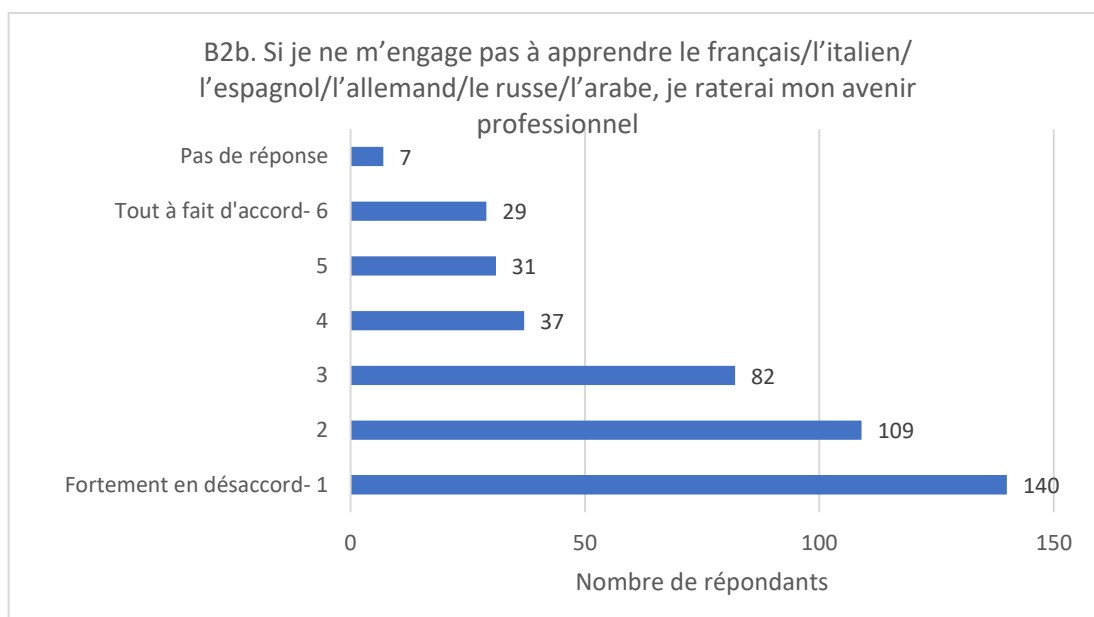
B2b Si je ne m'engage pas à apprendre le français/l'italien/l'espagnol/l'allemand/le russe/l'arabe, je raterai mon avenir professionnel.

⁸⁴ Pour faciliter la lecture, les dix-sept items sont écrits en italique. À noter que les schémas qui annoncent les graphiques pour chaque item sont aussi en italique.

⁸⁵ L'un des répondants apprend le chinois, qui s'ajoute donc à la liste de LE. Quant aux répondants qui apprennent deux LE, le questionnaire leur demande, à ce point, de ne tenir compte que de l'une de ces LE, c'est-à-dire leur langue étrangère préférée.

Il ressort qu'une grande majorité des répondants (331) expriment leur désaccord avec cet item.

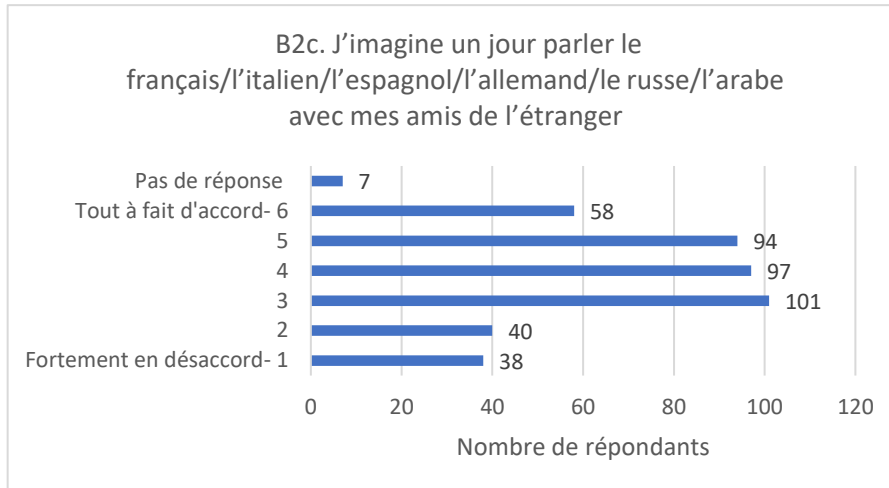
Schéma 10 (graphique B2b) : Item concernant les conséquences du manque d'engagement pour apprendre la langue étrangère.



B2c J'imagine un jour parler le français/l'italien/l'espagnol/ l'allemand/ le russe/l'arabe avec mes amis de l'étranger.

D'après les réponses obtenues pour cet item, il résulte que la majorité des répondants, au total de 249, s'imaginent parler, un jour, l'une des LE avec leurs amis de l'étranger. Parmi ces répondants, il y en a 58 qui croient fortement à cette éventualité.

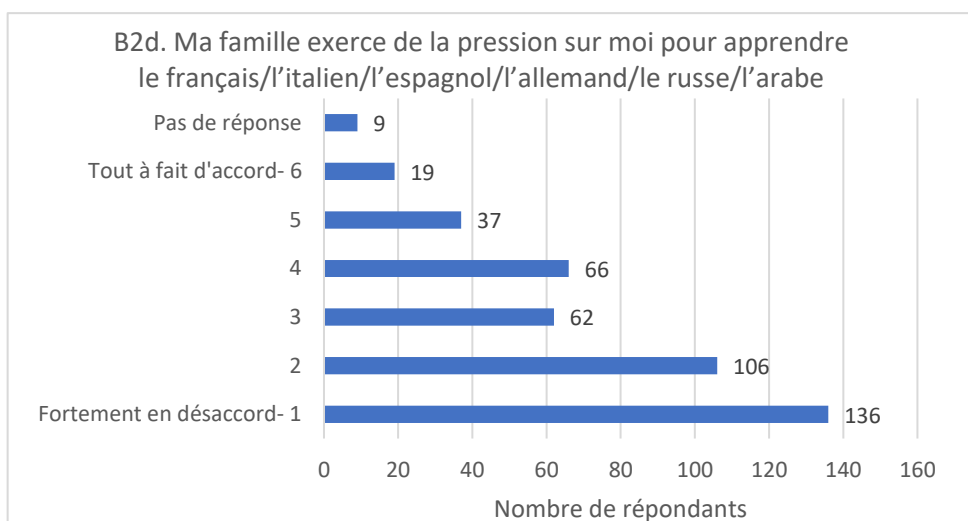
Schéma 11 (graphique B2c) : Item concernant les avis des élèves au sujet de la communication future avec les amis de l'étranger.



B2d Ma famille exerce de la pression sur moi pour apprendre le français/ l'italien/ l'espagnol/ l'allemand/le russe/l'arabe.

Il ressort pour cette affirmation le désaccord d'une grande majorité (304 répondants). Seulement 19 répondants affirment subir la pression de leur famille.

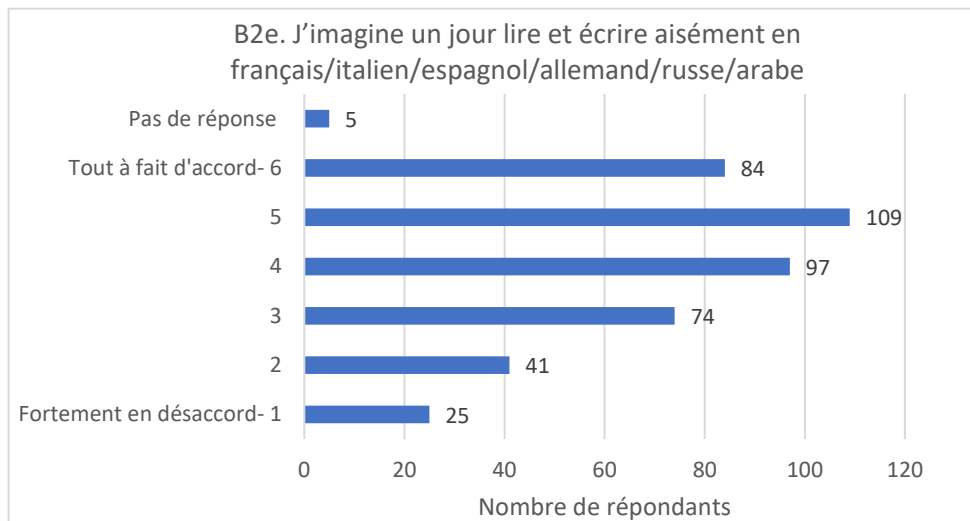
Schéma 12 (graphique B2d) : Item évaluant si la famille fait pression sur les élèves pour apprendre la langue étrangère.



B2e J'imagine un jour lire et écrire aisément en français/italien/espagnol/allemand/russe/arabe.

On note l'accord d'une bonne majorité (290 répondants) qui affirment s'imaginer, un jour, lire et écrire aisément en l'une des LE. Parmi ces répondants, il y a 84 élèves qui conçoivent fortement cette possibilité.

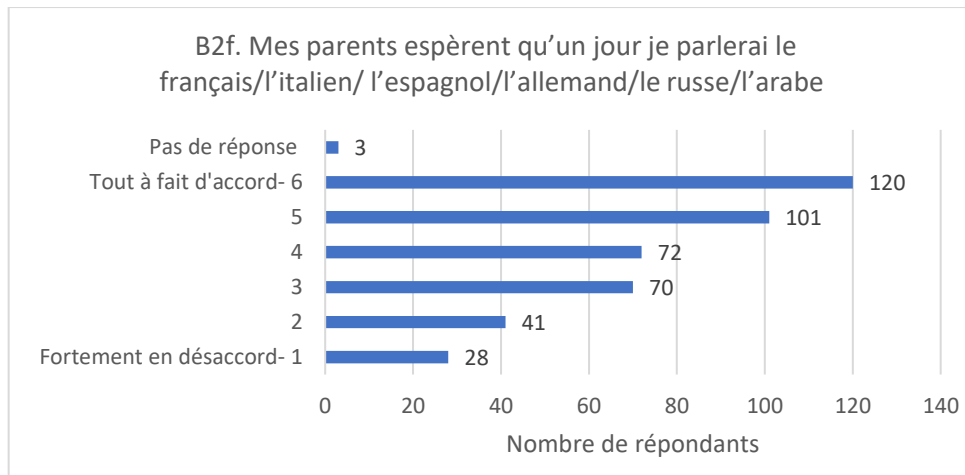
Schéma 13 (graphique B2e) : Item concernant les réactions des répondants face à la possibilité de lire et écrire aisément en la langue étrangère.



B2f Mes parents espèrent qu'un jour je parlerai le français/l'italien/ l'espagnol/ l'allemand/le russe/l'arabe.

Une grande majorité (293) des répondants sont d'accord avec cet item, dont 120 sont tout à fait d'accord.

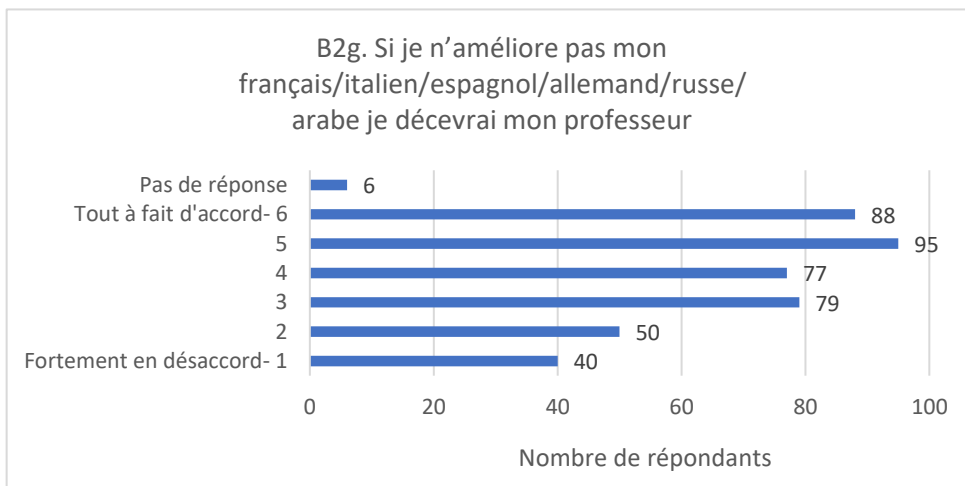
Schéma 14 (graphique B2f) : Item évaluant l'espoir des parents relativement à la capacité des répondants à parler la langue étrangère.



B2g Si je n'améliore pas mon français/italien/espagnol/allemand/russe/arabe, je décevrai mon professeur.

On remarque l'accord d'une très grande majorité (260 répondants) avec cet item, dont 88 sont tout à fait d'accord.

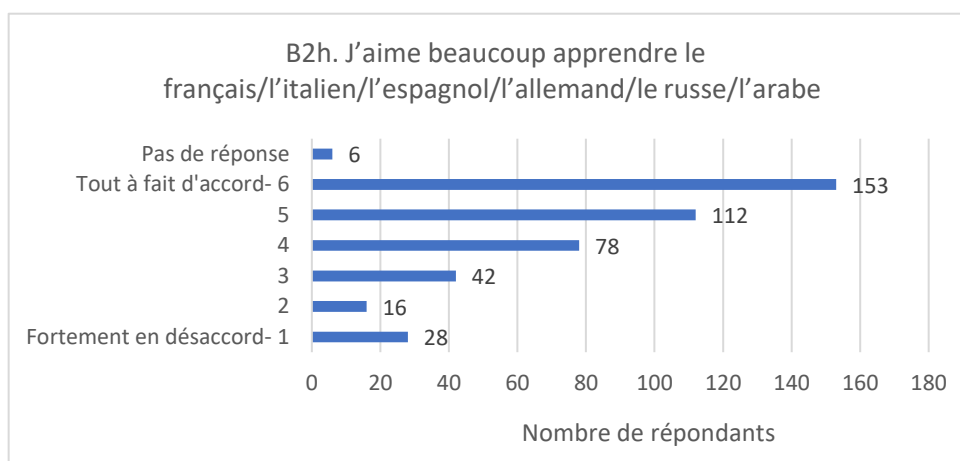
Schéma 15 (graphique B2g) : Item concernant la déception du professeur face aux apprenants de LE qui n'améliorent pas leur niveau.



B2h J'aime beaucoup apprendre le français/l'italien/l'espagnol/l'allemand/le russe/ l'arabe.

La vaste majorité des répondants (343 sur 435) sont d'accord avec cet item, dont 153 affirment être tout à fait d'accord.

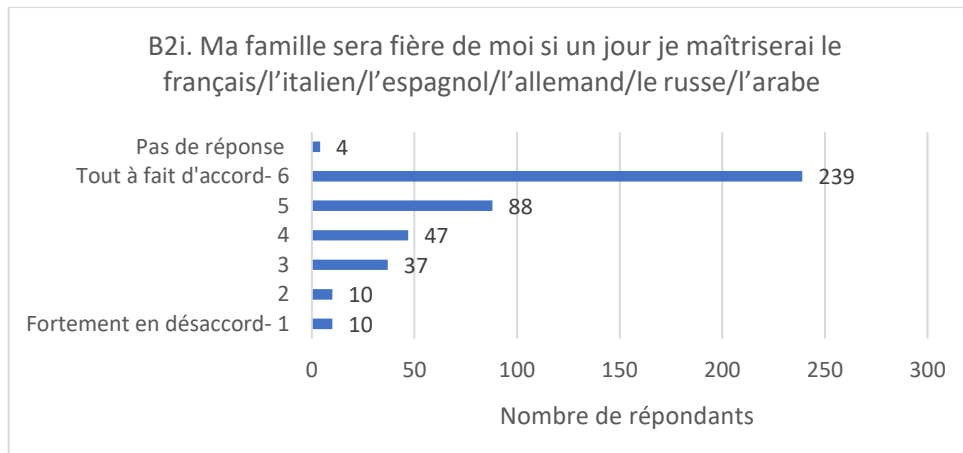
Schéma 16 (graphique B2h) : Item concernant le rapport affectif liant les répondants à l'apprentissage de la langue étrangère.



B2i Ma famille sera fière de moi si un jour je maîtriserai le français/l'italien/l'espagnol/l'allemand/le russe/l'arabe.

Il est remarquable que 374 répondants sur 435 affirment être d'accord avec cet item. Le nombre de répondants (239) s'exprimant tout à fait en faveur de cet item est encore plus remarquable.

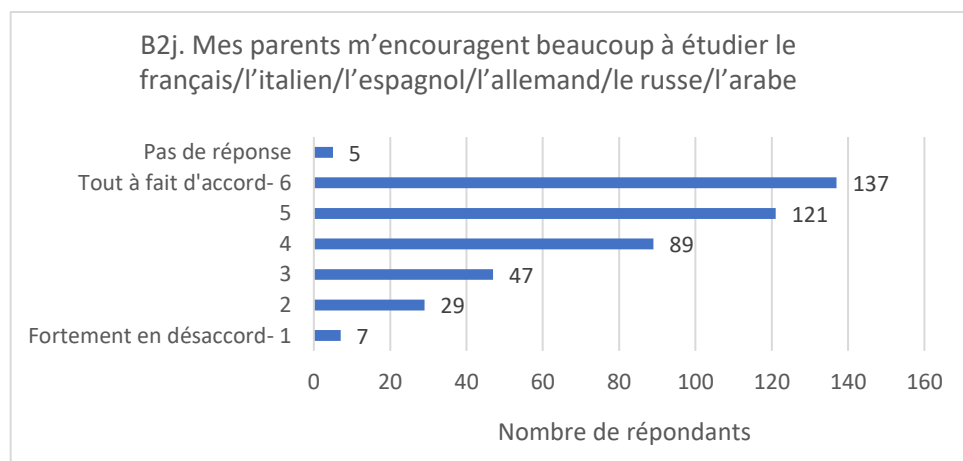
Schéma 17 (graphique B2i) : Item concernant la fierté de la famille face à la maîtrise de la langue étrangère.



B2j Mes parents m'encouragent beaucoup à étudier le français/l'italien/l'espagnol/l'allemand/le russe/l'arabe.

L'encouragement des parents est confirmé par une très vaste majorité (347 répondants). Sur un total de 435 répondants, ce ne sont que 7 à être fortement en désaccord avec cet item.

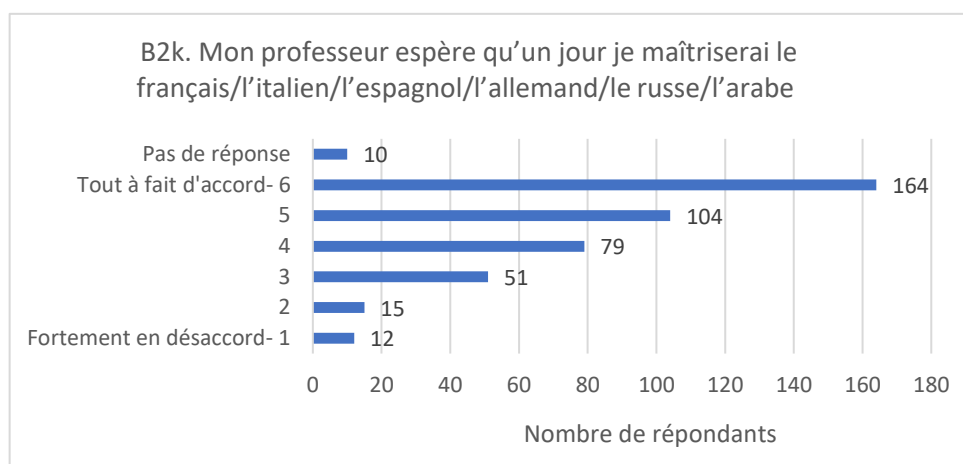
Schéma 18 (graphique B2j) : Item concernant l'encouragement des parents tel qu'attesté par les répondants.



B2k Mon professeur espère qu'un jour je maîtriserai le français/l'italien/l'espagnol/l'allemand/le russe/l'arabe.

La réaction des répondants est frappante : une très vaste majorité (347 sur 435) sont d'accord avec cet item. En revanche, un très petit nombre (12) de répondants affirment être fortement en désaccord avec l'item.

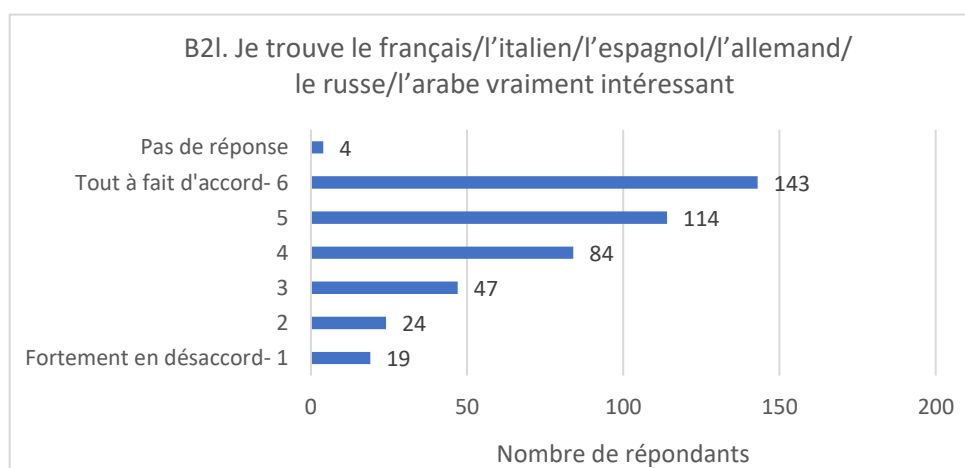
Schéma 19 (graphique B2k) : Item concernant l'espoir du professeur face à la maîtrise de la langue étrangère.



B2l Je trouve le français/ l'italien/ l'espagnol/ l'allemand/le russe/ l'arabe vraiment intéressant.

Sur un total de 435 répondants, une vaste majorité (341 répondants) expriment leur accord, dont 143 sont tout à fait d'accord.

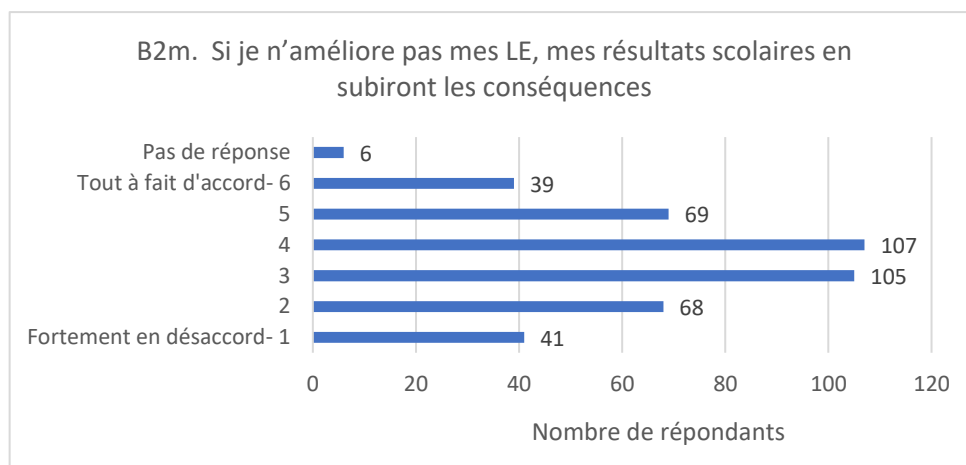
Schéma 20 (graphique B2l) : Item concernant l'intérêt des élèves pour la langue étrangère.



B2m Si je n'améliore pas mes LE, mes résultats scolaires en subiront les conséquences.

On remarque pour cet item presque autant d'avis favorables (215 répondants) que d'avis contraires (214 répondants).

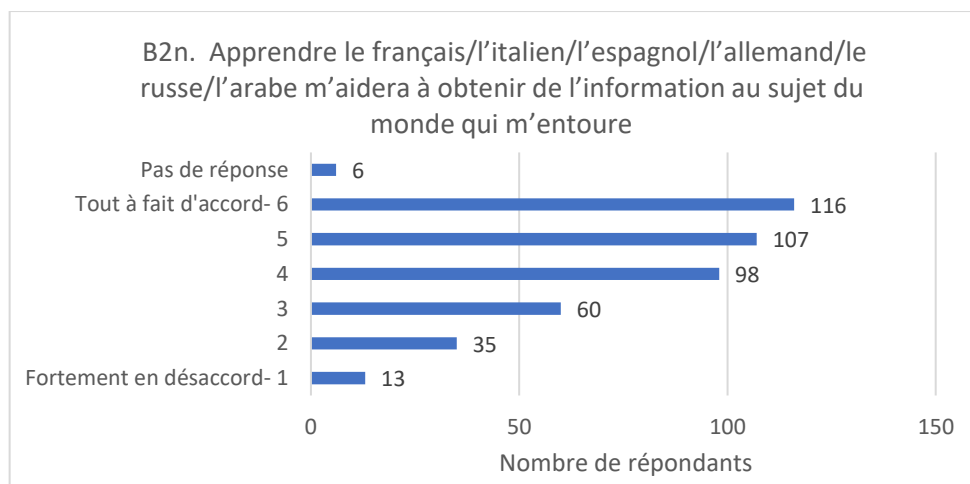
Schéma 21 (graphique B2m) : Item concernant le rapport entre l'engagement pour apprendre la langue étrangère et les résultats scolaires.



B2n Apprendre le français/ l'italien/ l'espagnol/ l'allemand/le russe/l'arabe m'aidera à obtenir de l'information au sujet du monde qui m'entoure.

Les répondants dans leur grande majorité (321 sur 435) réagissent en faveur de cet item tandis que seulement 13 répondants ont une opinion tout à fait contraire.

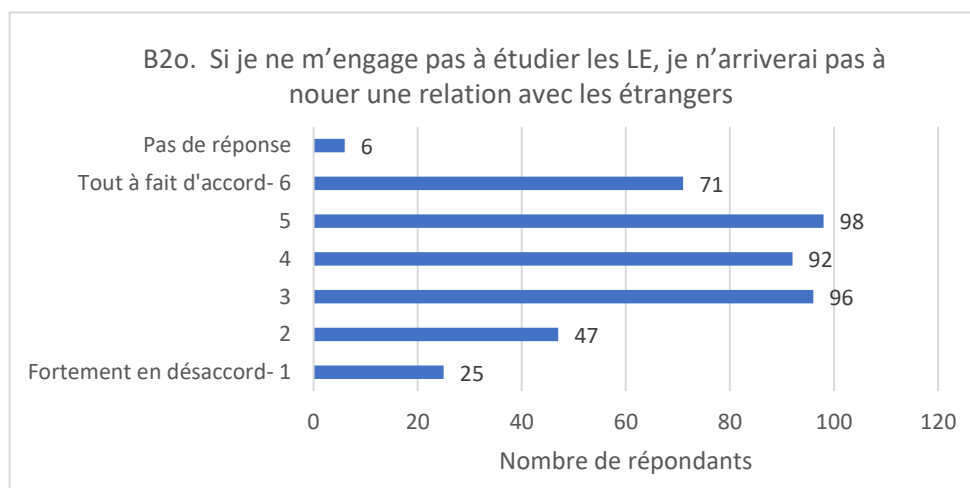
Schéma 22 (graphique B2n) : Item concernant l'aspect international de l'apprentissage de la langue étrangère.



B2o *Si je ne m'engage pas à étudier les LE, je n'arriverai pas à nouer une relation avec les étrangers.*

Les réponses sont plus ou moins équilibrées bien que la majorité des répondants (261 sur 435) soient d'accord avec cette affirmation.

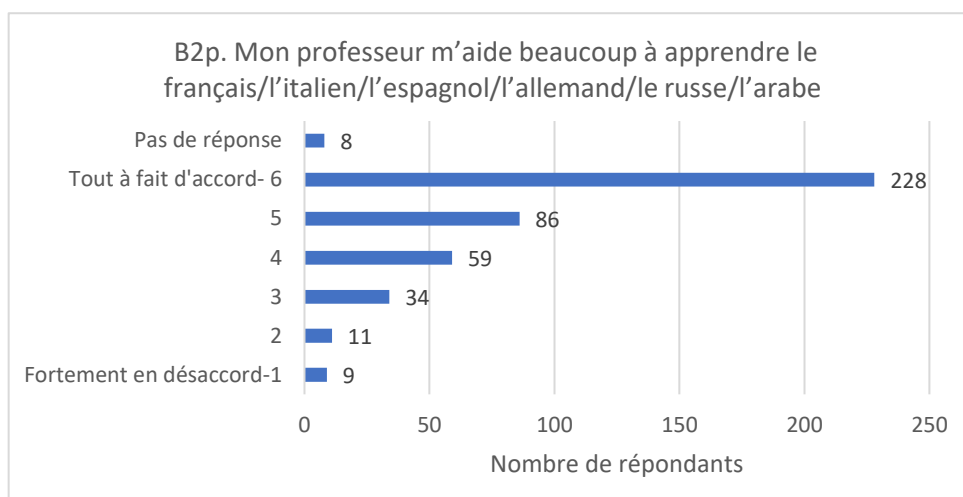
Schéma 23 (graphique B2o) : Item concernant l'apprentissage de la langue étrangère vis-à-vis d'une relation avec les étrangers.



B2p *Mon professeur m'aide beaucoup à apprendre le français/l'italien/l'espagnol/l'allemand/le russe/l'arabe.*

La réaction des répondants est puissante : une immense majorité (373 sur 435) est d'accord, dont 228 répondants qui sont tout à fait d'accord.

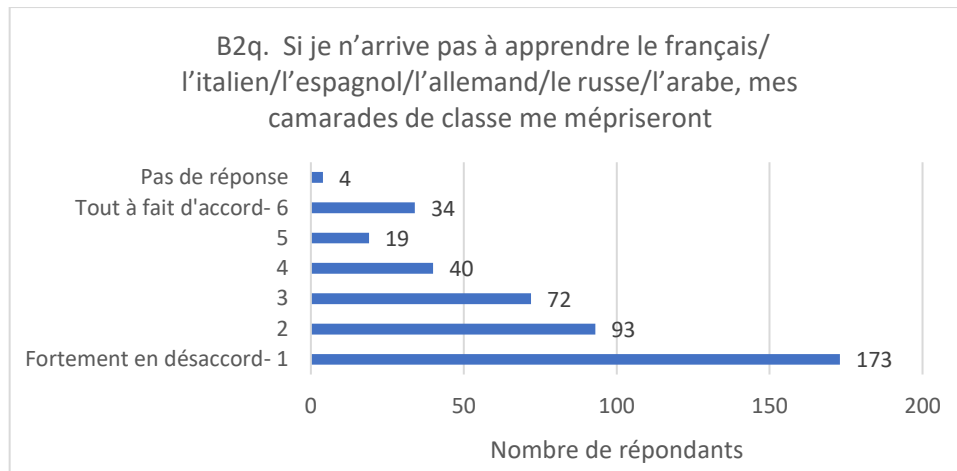
Schéma 24 (graphique B2p) : Item concernant l'aide apportée par le professeur telle qu'attestée par les répondants.



B2q Si je n'arrive pas à apprendre le français/l'italien/l'espagnol/l'allemand/le russe/l'arabe, mes camarades de classe me mépriseront.

Une vaste majorité des répondants (au total de 338) ne croient pas risquer de subir le mépris des camarades de classe s'ils n'arrivent pas à maîtriser la langue étrangère. Sur 435 répondants, 173 n'y croient surtout pas.

Schéma 25 (graphique B2q) : Item concernant le risque de subir le mépris des camarades de classe.

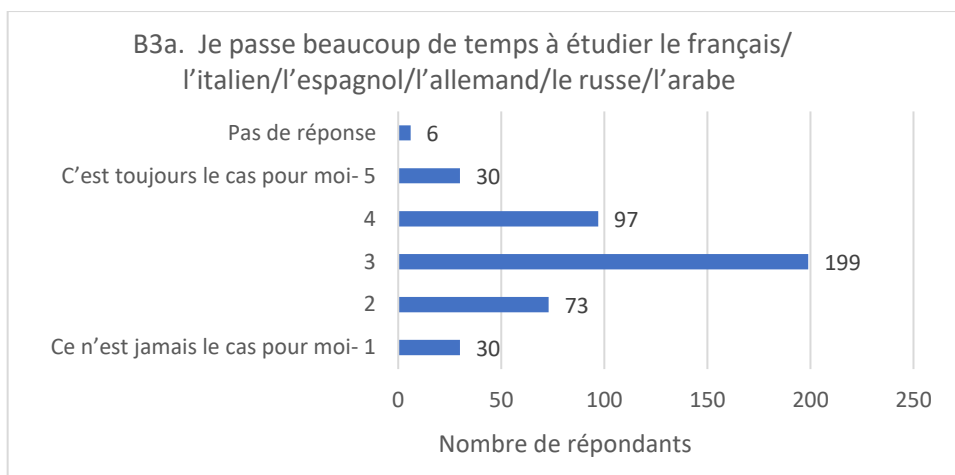


Nous procédons à ce point à révéler les réponses de la deuxième série d'items présentés selon l'échelle de Likert. Elle se compose de huit items qui mesurent le comportement motivé des élèves selon la conscience qu'ils en ont, en termes de « C'est toujours le cas pour moi » (le point 5 sur cette échelle) et « Ce n'est jamais le cas pour moi » (le point 1 sur cette même échelle). Le point 3, au milieu de cette échelle de Likert, correspond à une réponse neutre. Les réponses à chaque item sont aussi présentées au moyen d'un graphique.

B3a Je passe beaucoup de temps à étudier le français/l'italien/l'espagnol/l'allemand/le russe/l'arabe.

Une grande majorité (199 répondants) opte pour une réponse neutre, s'abstenant donc d'indiquer clairement si leur comportement est motivé ou pas. Il se peut que les élèves estiment qu'ils étudient de façon modérée.

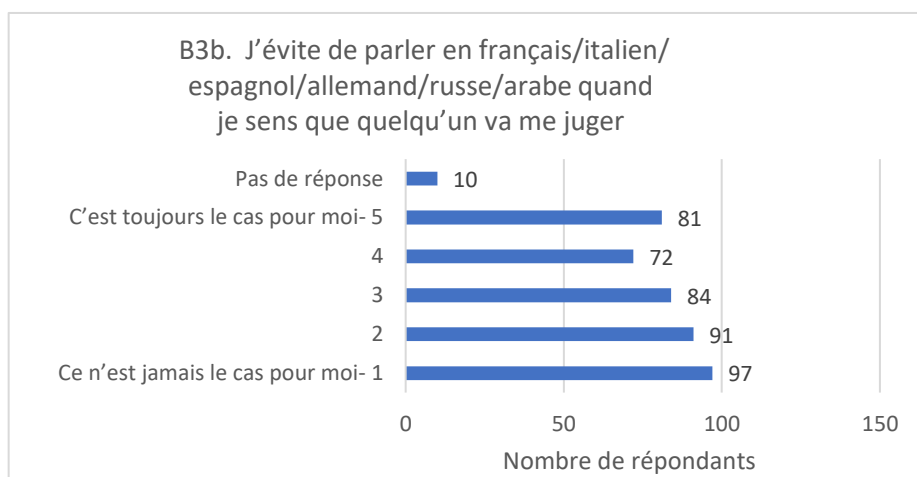
Schéma 26 (graphique B3a) : Passer beaucoup de temps à étudier la langue étrangère.



B3b J'évite de parler en français/italien/espagnol/allemand/russe/arabe quand je sens que quelqu'un va me juger.

Une petite majorité des répondants réfutent ce comportement, le reste des répondants le reconnaissent chez eux à des degrés variables.

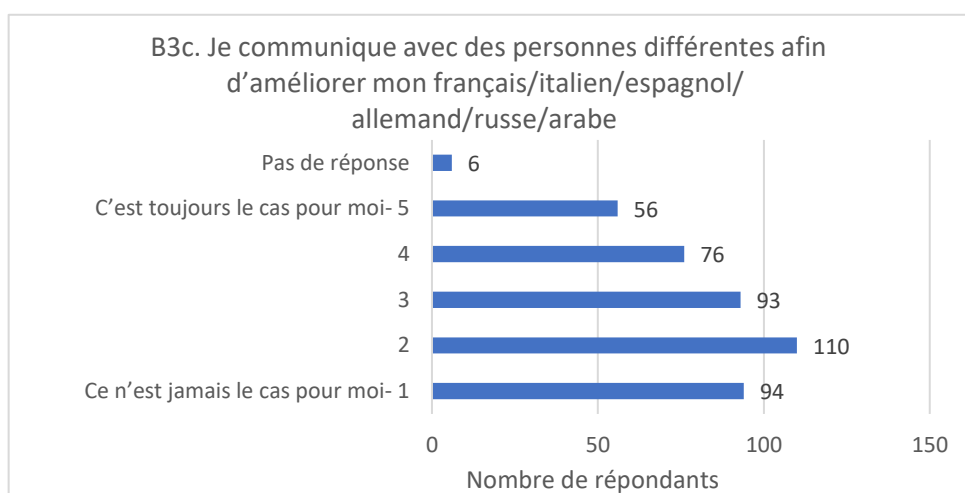
Schéma 27 (graphique B3b) : Éviter de parler la langue étrangère face au jugement des autres.



B3c Je communique avec des personnes différentes afin d'améliorer mon français/italien/espagnol/allemand/russe/arabe.

Une bonne majorité (204 répondants sur 435) réfutent ce comportement. Cinquante-six apprenants ont coché le point 5 (« C’est toujours le cas pour moi ») affirmant donc communiquer avec des personnes différentes dans le but d’améliorer leur langue étrangère. Cependant, 94 apprenants affirment ne jamais interagir avec d’autres personnes en langue étrangère (« Ce n’est jamais le cas pour moi »). Il y a 93 réponses neutres.

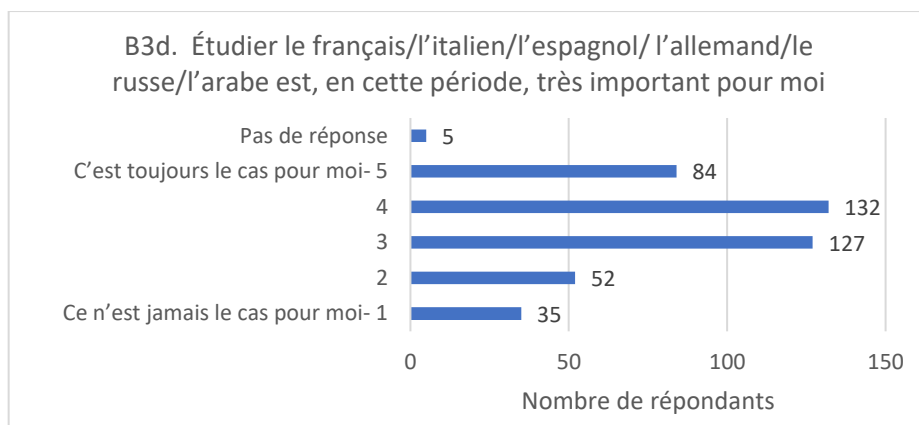
Schéma 28 (graphique B3c) : Communiquer avec des personnes différentes afin d’améliorer la langue étrangère.



B3d Étudier le français/l’italien/l’espagnol/l’allemand/le russe/l’arabe est, en cette période, très important pour moi.

La majorité des répondants (216 sur 435) reconnaissent cette croyance chez eux. À noter 127 réponses neutres indiquant qu’un bon nombre d’apprenants sont dans l’incertitude.

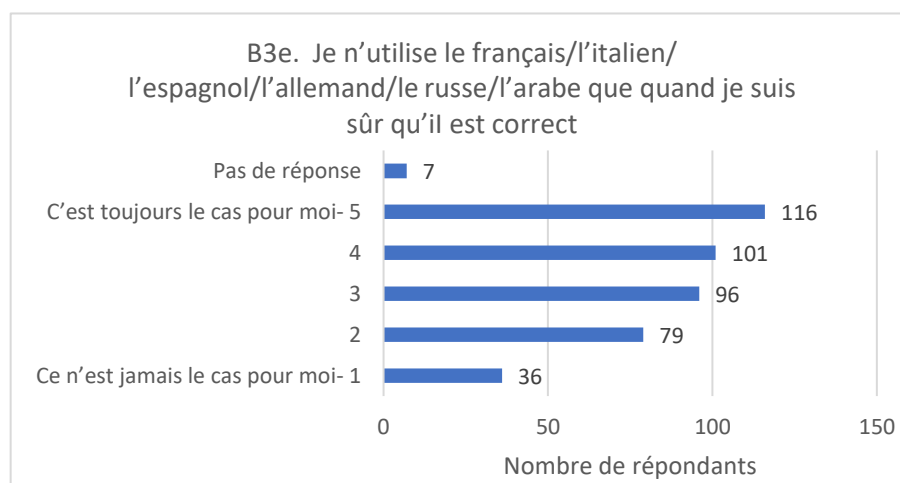
Schéma 29 (graphique B3d) : Étudier la langue étrangère est, en cette période, très important pour moi.



B3e Je n'utilise le français/l'italien/l'espagnol/l'allemand/le russe/l'arabe que quand je suis sûr qu'il est correct.

La majorité des répondants (217) reconnaissent ce comportement chez eux. Cela dénote, de leur part, une forte sensibilité à l'erreur.

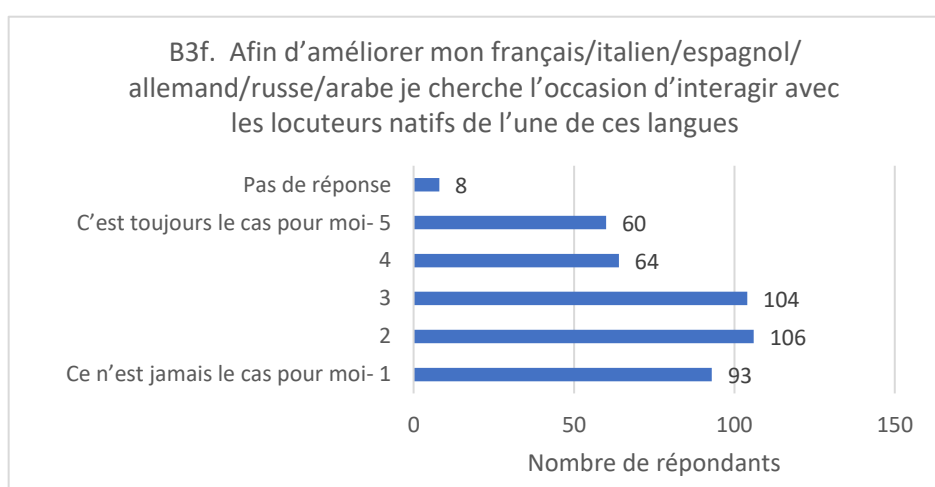
Schéma 30 (graphique B3e) : N'utiliser la langue étrangère que quand on est sûr qu'elle est correcte.



B3f Afin d'améliorer mon français/italien/espagnol/allemand/russe/arabe je cherche l'occasion d'interagir avec les locuteurs natifs de l'une de ces langues.

La majorité des répondants (199 sur 435) réfutent ce comportement chez eux. Le point 1 (« Ce n'est jamais le cas pour moi ») a été coché par 93 répondants. Cela est en toute conformité avec le résultat de la question B3c (94 répondants ayant coché le point 1) qui concerne également la communication en langue étrangère. Les réponses neutres sont au total de 104.

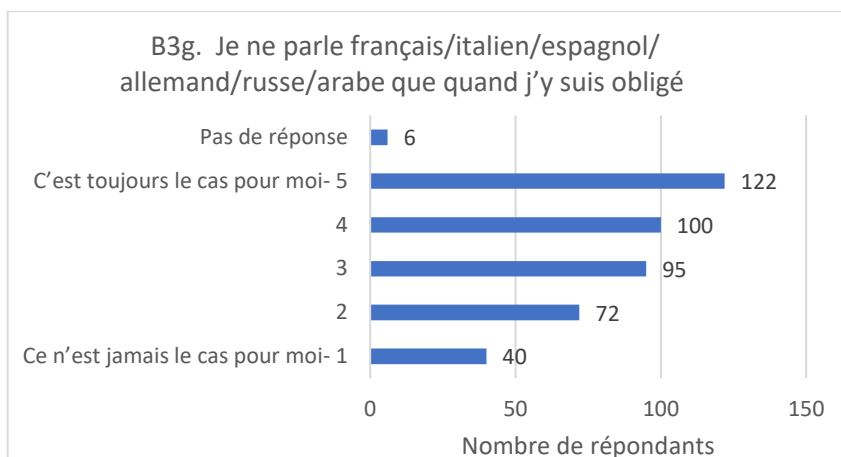
Schéma 31 (graphique B3f) : Chercher l'occasion d'interagir avec les locuteurs natifs de la langue étrangère afin d'améliorer ses compétences en langue cible.



B3g Je ne parle français/italien/espagnol/allemand/russe/arabe que quand j'y suis obligé.

La majorité des répondants (222 sur 435) reconnaissent ce comportement chez eux, dont 122 qui l'affirment de manière absolue.

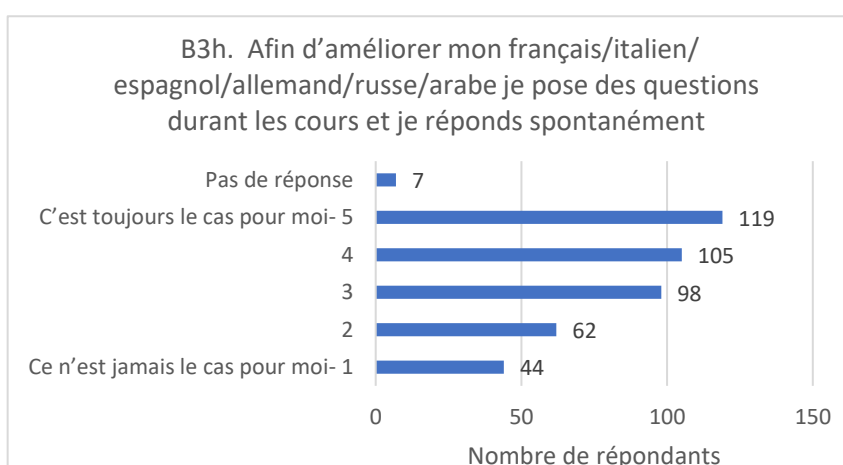
Schéma 32 (graphique B3g) : Ne parler la langue étrangère que quand on est obligé à le faire.



B3h Afin d'améliorer mon français/italien/espagnol/allemand/russe/arabe je pose des questions durant les cours et je répons spontanément.

La majorité des répondants (224 sur 435) reconnaissent ce comportement chez eux. Sur la totalité des répondants, 62 tendent à ne pas poser des questions ni à répondre de manière spontanée durant les cours de langue étrangère. À noter que 44 répondants ne reconnaissent pas du tout ce comportement chez eux.

Schéma 33 (graphique B3h) : Poser des questions et répondre spontanément durant les cours de langue étrangère afin d'améliorer ses compétences en langue cible.



Nous traitons ci-dessous les réponses aux neuf questions de la section C. Comme antérieurement anticipé (voir la section 3.4.1.4), cette section du questionnaire comporte une bifurcation pour ce qui est des répondants du fait que les quatre premières questions sont destinées aux apprenants de français et les quatre dernières questions sont destinées aux apprenants de l'une (ou deux) des autres LE⁸⁶. À chaque question⁸⁷ correspond une présentation graphique des réponses.

C1 Laquelle/lesquelles des personnes ci-dessous a/ont influencé votre choix d'apprendre le français au collège ? Cochez l'une (ou plus d'une) des options proposées :

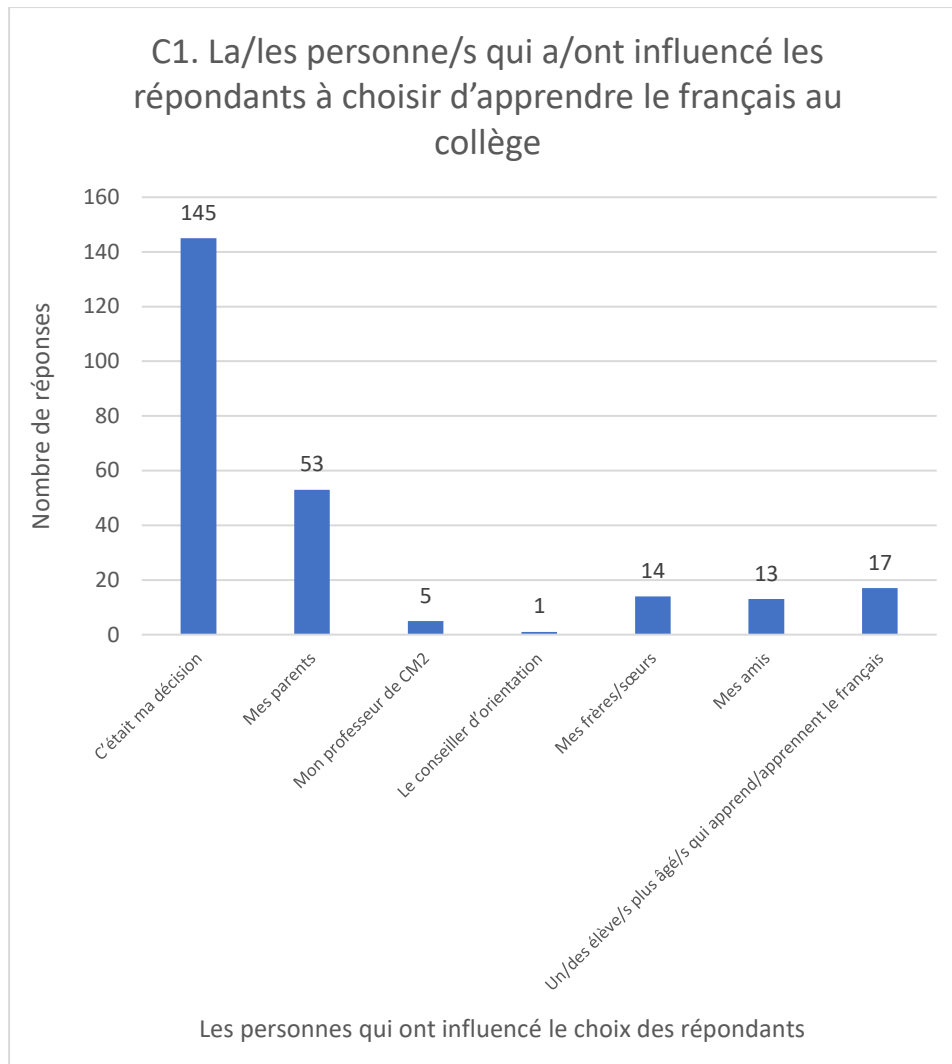
- | | |
|---|---------------------------------------|
| <i>a. C'était ma décision</i> | <i>b. Mes parents</i> |
| <i>c. Mon professeur de CM2</i> | <i>d. Le conseiller d'orientation</i> |
| <i>e. Mes frères/sœurs</i> | <i>f. Mes amis</i> |
| <i>g. Un élève/des élèves plus âgé/s qui apprend/apprennent le français</i> | |

Une vaste majorité des répondants confirment que c'était leur décision d'apprendre le français. Les parents occupent le deuxième rang du classement quoique de loin. Les autres personnes citées (le professeur de CM2, le conseiller d'éducation, les frères/sœurs, les amis et les apprenants de français plus âgés) totalisent un nombre de réponses (50) inférieur à celui totalisé par les parents (53 réponses).

Schéma 34 (graphique C1) : Personnes ayant influencé les élèves à choisir d'étudier le français au collège.

⁸⁶ Nous rappelons que la question numéro cinq concerne tous les apprenants.

⁸⁷ Les questions sont écrites en italiques.



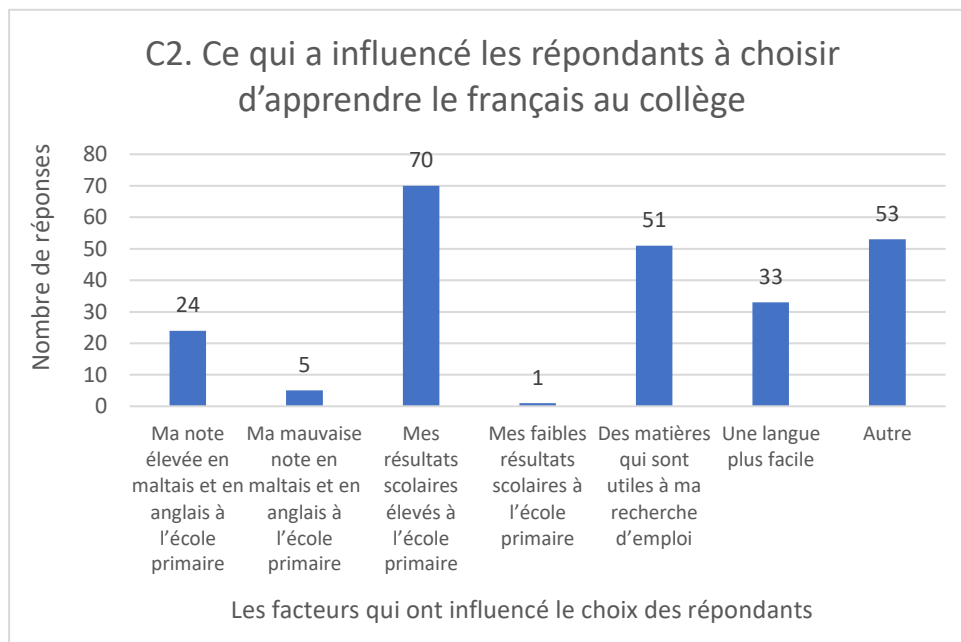
C2 Lequel/lesquels des items ci-dessous a/ont influencé votre choix d'apprendre le français au collège ? Cochez l'une (ou plus d'une) des options proposées :

- a. Ma note élevée en maltais et en anglais à l'école primaire.*
- b. Ma mauvaise note en maltais et en anglais à l'école primaire.*
- c. Mes résultats scolaires élevés à l'école primaire.*
- d. Mes faibles résultats scolaires à l'école primaire.*
- e. Des matières qui sont utiles à ma recherche d'emploi.*
- f. Une langue plus facile.*
- g. Autre*

La majorité des répondants confirment l'influence de leurs résultats scolaires élevés à l'école primaire. Beaucoup de répondants mettent en avant leurs réponses sous l'option 'Autre',

dont 62% se composent des phrases qui expriment l'intérêt des répondants pour la langue française : « I like the language » (« J'aime cette langue »), « Seemed interesting » (« Elle m'a semblé intéressante »). En revanche, 15% des réponses sous l'option 'Autre' soulignent variablement l'utilité de la langue française : « Wanted a job in the EU » (« Je voulais un emploi dans l'UE »), « Always wanted to visit Paris on my own » (« J'ai toujours voulu visiter Paris tout seul »). L'option concernant spécifiquement l'utilité du français pour la recherche d'emploi a été cochée cinquante et une fois.

Schéma 35 (graphique C2) : Les facteurs ayant influencé les élèves à choisir d'étudier le français au collège.

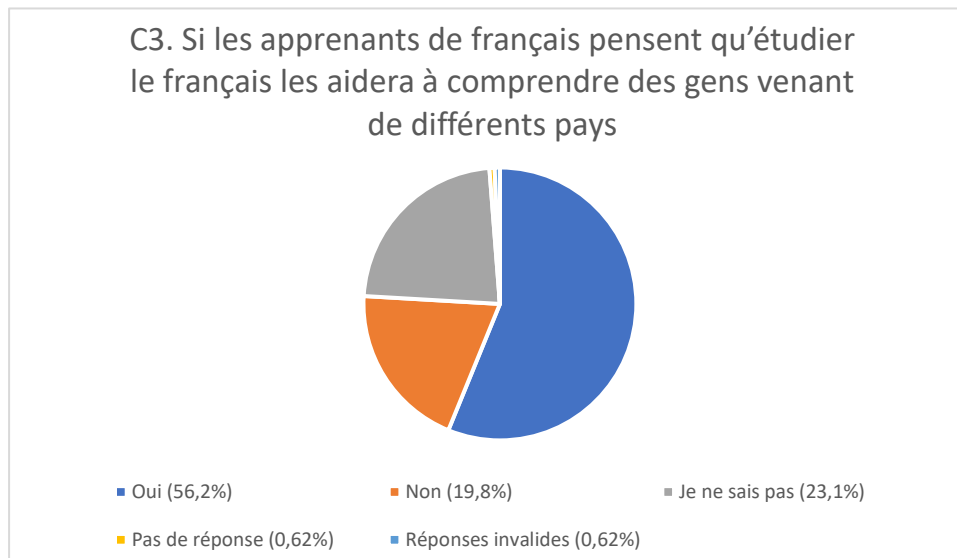


C3 Est-ce que vous pensez qu'étudier le français vous aidera à comprendre des gens qui viennent de différents pays ? Donnez une raison pour votre réponse.

- a. Oui b. Non c. Je ne sais pas

Une grande majorité des répondants (91 sur 162 apprenants de français) ont répondu 'Oui'. Les répondants incertains sont au nombre de 37. Un nombre plus petit (32 sur 162) de répondants ont, à l'égard du français langue internationale, une opinion négative.

Schéma 36 (graphique C3) : Les pourcentages des avis concernant la question si le français aidera les élèves à comprendre des gens venant de différents pays.

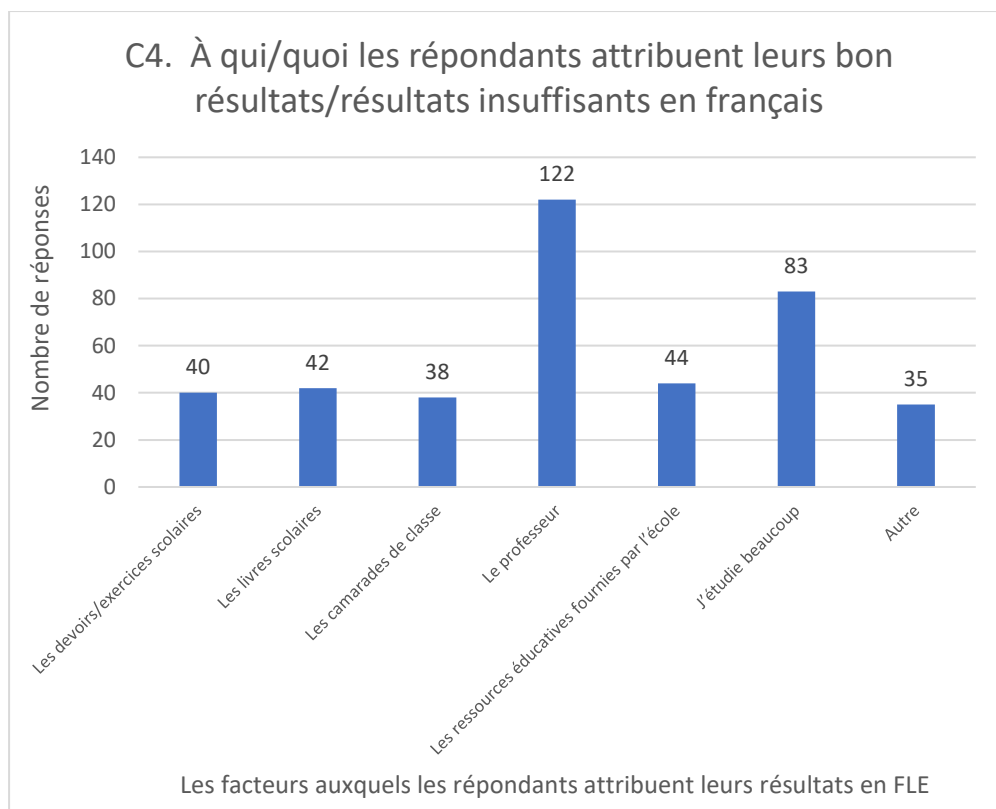


C4 À qui/quoi attribuez-vous vos bon résultats/vos résultats insuffisants en français ? Vous pouvez choisir l'une (ou plus d'une) des options proposées :

- | | |
|---|-------------------------|
| a. Les devoirs/exercices scolaires | b. Les livres scolaires |
| c. Les camarades de classe | d. Le professeur |
| e. Les ressources éducatives fournies par l'école | |
| f. J'étudie beaucoup | g. Autre |

Le professeur occupe le premier rang du classement, à une forte majorité, suivi par l'option 'J'étudie beaucoup'. En ce qui concerne l'option 'Autre', les répondants attribuent surtout leurs résultats à leurs parents et à leur professeur.

Schéma 37 (graphique C4) : Personnes/facteurs à qui/auxquels les élèves attribuent leurs bons résultats et leurs résultats insuffisants en français.

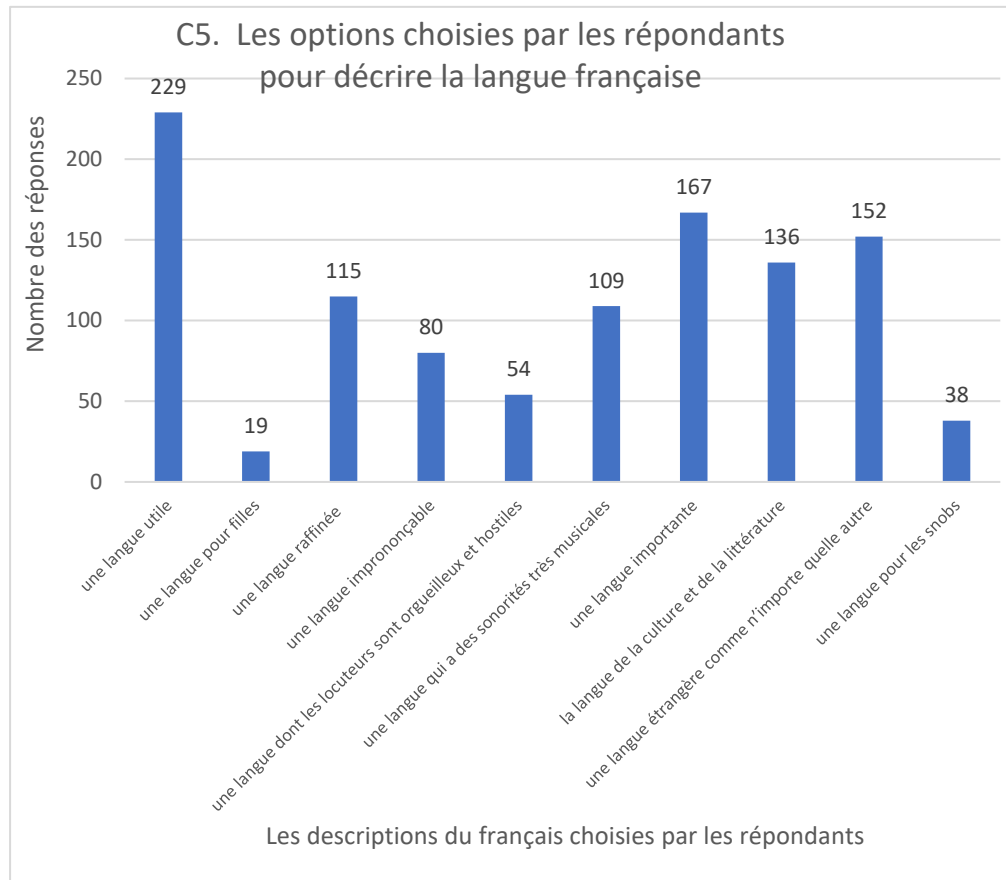


C5 Choisissez l'une (ou plus d'une) des options proposées ci-dessous qui, selon vous, décrit le mieux la langue française par comparaison avec d'autres LE :

- | | |
|---|-----------------------------------|
| a. Une langue utile | b. Une langue surtout pour filles |
| c. Une langue raffinée | d. Une langue imprononçable |
| e. Une langue dont les locuteurs sont orgueilleux et hostiles | |
| f. Une langue qui a des sonorités très musicales | g. Une langue importante |
| h. La langue de la culture et de la littérature | |
| i. Une langue étrangère comme n'importe quelle autre | |
| j. Une langue pour les snobs | |

Une grande majorité des répondants (229 sur 435) décrivent la langue française comme « utile ». Elle est réputée « importante » par un nombre considérable de répondants (167). Pour un bon nombre de répondants (152), elle n'est qu'une « langue comme n'importe quelle autre ». Les répondants ont surtout opté pour les descriptions de la langue française les plus favorables.

Schéma 38 (graphique C5) : Les options choisies par les élèves pour décrire la langue française.

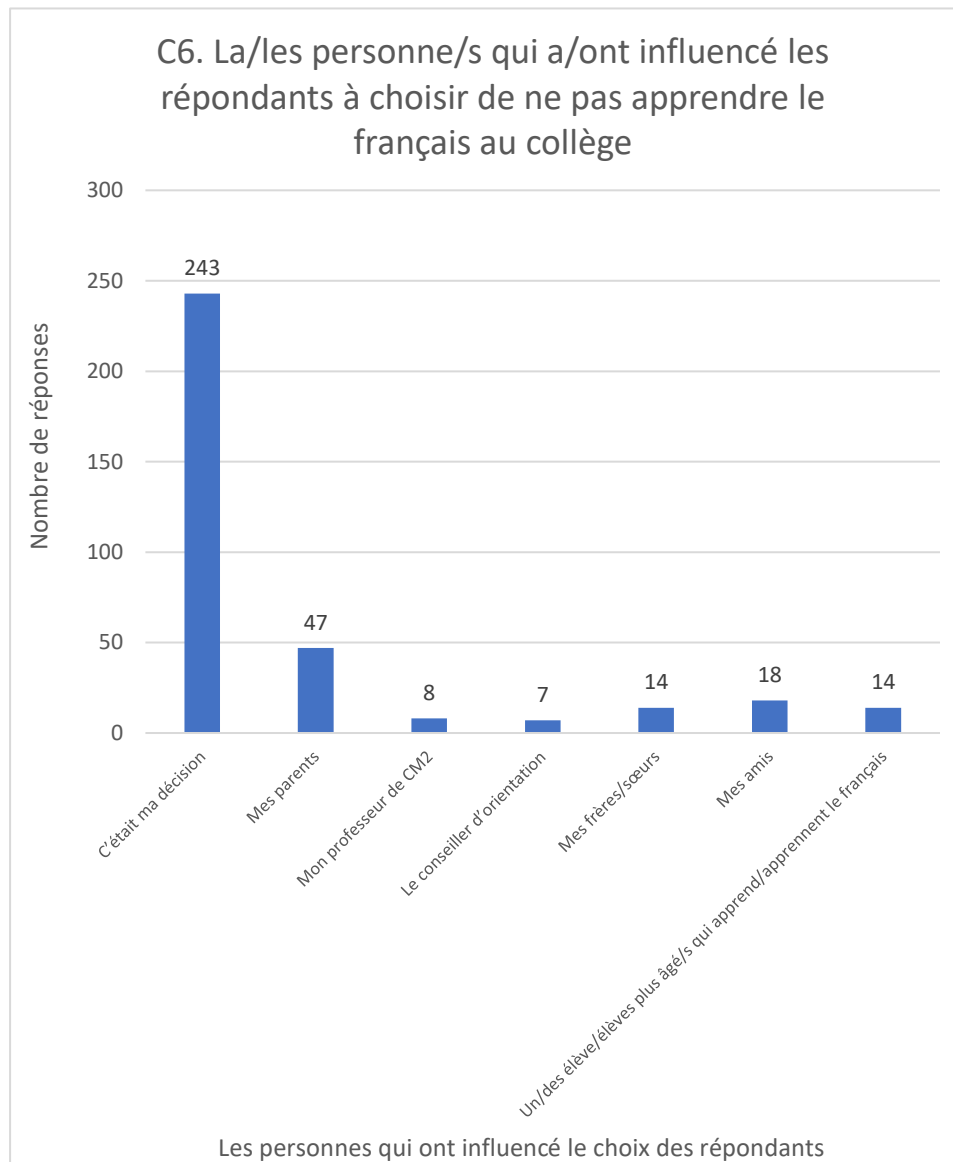


C6 Laquelle/lesquelles des personnes ci-dessous a/ont influencé votre choix de ne pas apprendre le français au collège ? Cochez l'une (ou plus d'une) des options proposées :

- | | |
|--|--------------------------------|
| a. C'était ma décision | b. Mes parents |
| c. Mon professeur de CM2 | d. Le conseiller d'orientation |
| e. Mes frères/sœurs | f. Mes amis |
| g. Un élève/des élèves plus âgé/s qui apprend/apprennent le français | |

Une immense majorité des répondants (243 sur 435) confirment que c'était leur décision. Les parents occupent le deuxième rang du classement quoique très loin derrière les élèves. Les autres personnes citées (le professeur de CM2, le conseiller d'orientation, les frères/sœurs, les amis et les apprenants de français plus âgés) totalisent un nombre de réponses (61) supérieur à celui totalisé par les parents (47 réponses).

Schéma 39 (graphique C6) : Personnes ayant influencé les élèves à choisir de ne pas étudier le français au collège.



C7 Lequel/lesquels des items ci-dessous a/ont influencé votre choix de ne pas apprendre le français au collège ? Cochez l'une (ou plus d'une) des options proposées :

- Ma note élevée en maltais et en anglais à l'école primaire.
- Ma mauvaise note en maltais et en anglais à l'école primaire.
- Mes résultats scolaires élevés à l'école primaire.
- Mes faibles résultats scolaires à l'école primaire.
- Des matières qui sont utiles à ma recherche d'emploi.

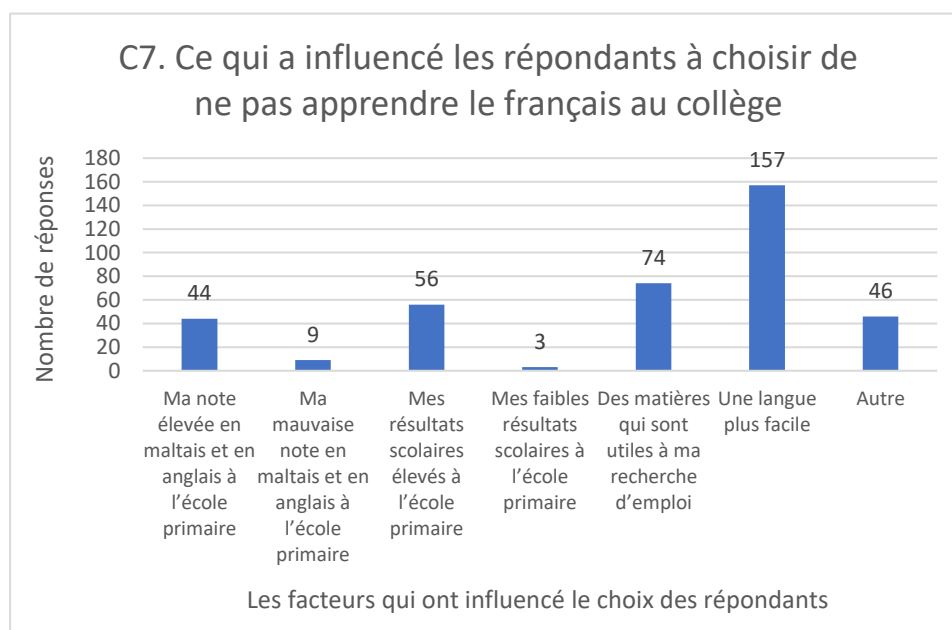
f. Une langue plus facile.

g. Autre

La plupart des répondants (157 sur 435) affirment leur préférence à apprendre une langue étrangère plus facile que le français. Un bon nombre de répondants (74 sur 435) préfèrent une matière scolaire qui est utile à leur recherche d'emploi. Les répondants mettent en avant plusieurs réponses sous l'option 'Autre', notamment (et inversement aux réponses avancées à la question C2) « I didn't like the language » (« Je n'aimais pas cette langue ») et « Ma tantx jogħgobni » (« Je ne l'aime pas tellement »). Au fait, 54% des réponses sous l'option 'Autre' comportent l'absence d'intérêt et d'amour pour la langue française.

Les résultats scolaires élevés de ces répondants n'ont pas tellement influencé leur choix de ne pas apprendre le français. Cela par contraste avec la forte influence que ces mêmes résultats scolaires ont eu sur le choix des apprenants de français (telle qu'illustrée par le graphique C2).

Schéma 40 (graphique C7) : Facteurs ayant influencé les élèves à choisir de ne pas étudier le français au collège.



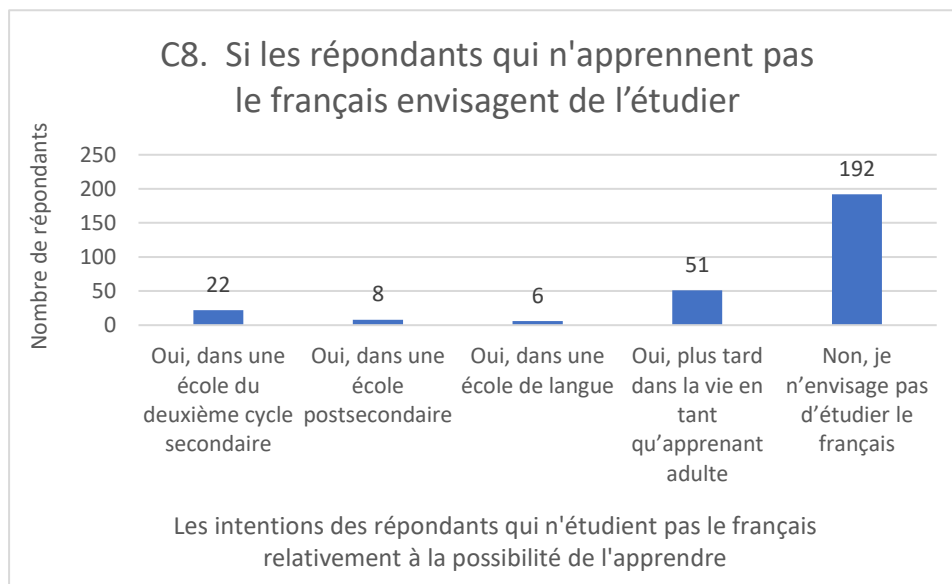
C8 Envisagez-vous d'étudier le français ? Cochez l'une des options proposées ci-dessous :

a. Oui, dans une école du deuxième cycle secondaire.

- b. *Oui, dans une école postsecondaire.*
- c. *Oui, dans une école de langue.*
- d. *Oui, plus tard dans la vie en tant qu'apprenant adulte.*
- e. *Non, je n'envisage pas d'étudier le français.*

Une énorme majorité de ces répondants n'envisagent pas d'étudier le français, dépassant largement le total du reste des répondants qui envisagent d'apprendre le français dans un avenir proche ou lointain.

Schéma 41 (graphique C8) : Si les élèves qui n'apprennent pas le français envisagent de l'étudier.

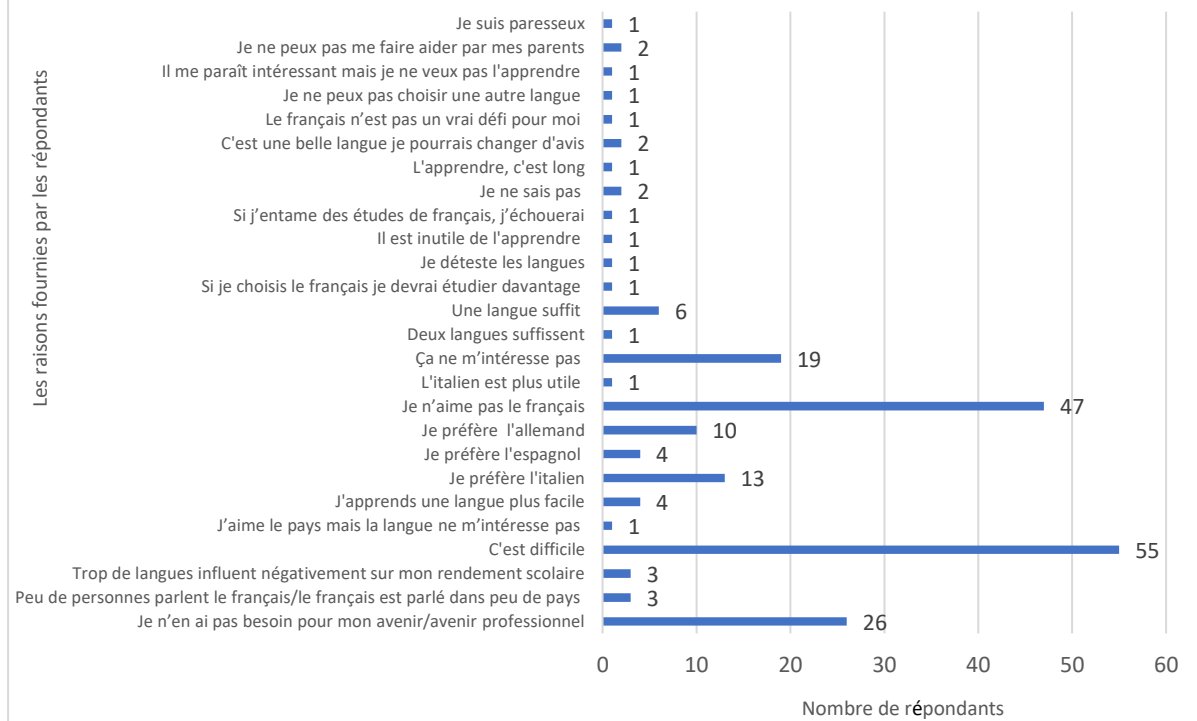


C9 Si vous avez répondu 'Non' à la question précédente, donnez une/des raison/s à votre réponse.

Les deux raisons principales sont que le français est difficile à apprendre et qu'il ne plaît pas aux répondants. La troisième raison des répondants est qu'ils n'en ont pas besoin pour leur avenir/avenir professionnel. À noter que certaines raisons mettent le français en comparaison avec l'une des autres LE. Il en résulte les énoncés qui suivent : « Je préfère l'allemand », « Je préfère l'espagnol » et « Je préfère l'italien ».

Schéma 42 (graphique C9) : Les raisons avancées par des élèves d'autres LE pour ne pas entamer des études de français.

C9. Les raisons avancées par les apprenants d'autres LE pour ne pas entamer des études de français



Les sections suivantes traitent des données issues de l'entretien avec les enseignantes de FLE.

4.3 Étape 1 : La présentation des données de l'entretien avec les enseignantes de FLE

Cette section et les sections 4.3.1 et 4.3.2 exposent les réponses issues de l'entretien avec les enseignantes de FLE conformément à la répartition thématique annoncée dans la section 3.4.2.6, à savoir : les attitudes et les représentations des apprenants de FLE, l'apprentissage formel dans la salle de classe, les deux sois en L2 des élèves du point de vue des enseignantes et les influences externes à l'apprenant et à la situation d'apprentissage qui impacteraient sa motivation pour apprendre le FLE. Il s'agit d'un compte rendu que nous jugeons nécessaire pour arriver à répondre à nos questions de recherche.

4.3.1 L'information sur les enseignantes interviewées

Les quatre premières questions ont pour objectif de cueillir de l'information sur l'expérience professionnelle des enseignantes, ce qui permettrait une contextualisation plus éclairée :

Question 1 *Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?*

Question 2 *Enseignez-vous, à présent, dans une école pour garçons, pour filles ou dans une école mixte ?*

Question 3 *Quelles classes avez-vous enseignées depuis que vous êtes professeur ?*

Question 4 *Quelles classes enseignez-vous à présent ?*

Nous résumons les données relativement aux sept enseignantes dans le tableau 6, ci-dessous :

Tableau 6 : L'expérience d'enseignement des professeures interviewées en termes d'années d'enseignement, de l'établissement scolaire où elles exercent leur profession et des classes qu'elles ont enseignées et/ou enseignent toujours.

	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4
Enseignante 1	Depuis 20 ans	Dans une école pour garçons.	La 6e, la 5e, la 4e, la 3e, la 2nde ⁸⁸	Trois classes de 2nde
Enseignante 2	Depuis 11 ans	Dans une école pour filles.	La 6e, la 5e, la 4e et la 3e	La CM2 ⁸⁹ , la 6e et la 5e
Enseignante 3	Depuis 12 ans	Dans une école mixte.	La CM2, la 6e, la 5e, la 4e, la 3e et la 2nde	La CM2, la 5e, la 4e et la 2nde
Enseignante 4	Depuis 14 ans	Dans une école pour filles.	La 6e, la 5e, la 4e, la 3e et la 2nde	La 5e, la 4e, la 3e et la 2nde
Enseignante 5	Depuis 22 ans	Dans une école mixte.	La 6e, la 5e, la 4e, la 3e et la 2nde	La 6e et la 5e
Enseignante 6	Depuis 7 ans	Dans une école mixte.	La CM2, la 6e, la 5e, la 4e, la 3e et la 2nde	La CM2, la 6e, la 5e, la 4e, la 3e et la 2nde
Enseignante 7	Depuis 10 ans	Dans une école pour filles.	La CM2, la 5e, la 4e, la 3e et la 2nde	La CM2, la 5e et la 3e

4.3.2 Les réponses des enseignantes de FLE au sujet de la motivation de leurs élèves pour l'apprentissage du français

Nous abordons à ce point la cinquième, la neuvième et la dixième questions de l'interview une à une, y ajoutant, à chaque fois, les réactions obtenues. Ces questions traitent des attitudes et des représentations des apprenants de FLE.

Question 5 Quel classement établiriez-vous en fonction de l'intérêt de vos classes (par exemple, la classe de première année d'études de FLE, la classe de deuxième année etc.) à apprendre le français ?

⁸⁸ Le niveau secondaire du système éducatif maltais se compose des classes suivantes : « Year 7 », « Year 8 », « Year 9 », « Year 10 » et « Year 11 ». Elles correspondent respectivement aux classes françaises suivantes : la 6e, la 5e, la 4e, la 3e et la 2nde.

⁸⁹ L'apprentissage du français, de même que d'autres LE, est dispensé en CM2 par les enseignants de LE dans le cadre du FLAP. Nous commentons ce programme dans la section 2.5.4.1.

Cette question apporte des premières réponses unanimes : les sept enseignantes interviewées placent leurs classes de 6e et de 5e en haut du classement. Quant au reste des classes, la 4e et la 3e signalent, d'après trois enseignantes, une perte de motivation. En ce qui concerne les classes de 2nde, deux enseignants remarquent un intérêt généralement accru de la part des apprenants en vue de passer et de réussir leur examen du SEC. Trois enseignantes soulignent que le manque d'intérêt persiste chez les élèves de 2nde. Deux enseignantes ne commentent pas ce dernier groupe d'élèves.

Question 9 Comment vos apprenants expérimentent-ils le FLE ? Veuillez choisir et commenter l'une (ou plus d'une) des options suivantes et/ou inclure éventuellement vos propres observations : C'est agréable/ Je le maîtrise/ Il pique ma curiosité/ C'est utile/ Je suis fier de moi/ Il est de première nécessité/ Il manque de pertinence/ Il est une source de savoir/ Il est une source d'anxiété.

Toutes les enseignantes ont développé longuement les attitudes positives de leurs élèves à l'égard du FLE. Elles concordent que les élèves de CM2, de 6e et de 5e trouvent le français agréable. Selon six enseignantes, le français pique la curiosité de leurs élèves qui sont surtout fiers de le parler. Selon trois enseignantes, leurs élèves les plus âgés (de 3e et de 2nde) réfléchissent à l'utilité du français. Cinq enseignantes affirment que leurs élèves considèrent le français comme pertinent tandis que deux enseignantes ne partagent pas cet avis. Quatre enseignantes soulignent l'anxiété ressentie par certains élèves, surtout par les perfectionnistes, précise l'une d'elles. D'après l'une des enseignantes, les « school-based assessments » (« l'évaluation organisée par l'enseignant »)⁹⁰ ne font qu'accroître l'anxiété de ses élèves.

⁹⁰ L'évaluation a, dans toutes les écoles maltaises, deux composantes : Les « school-based assessments » (en vigueur depuis l'année 2018) et l'épreuve de la fin de l'année scolaire. L'enseignant est responsable des « school-based assessments », c'est-à-dire, du style/de la méthode à employer pour évaluer ses élèves qui devraient respecter la distinction entre l'évaluation continue et les contrôles périodiques. Au fait, seuls ces derniers accordent une note (par exemple, des tests et des épreuves). Quant à la fréquence des évaluations,

Question 10 Croyez-vous que la motivation pour apprendre le français est favorisée ou entravée par une disposition favorable ou défavorable à l'égard des locuteurs natifs de la langue cible ? Veuillez focaliser vos réponses sur la communauté linguistique et culturelle de France.

Trois enseignantes nous font part de l'attitude positive de leurs élèves à l'égard des Français. L'une d'elles considère que : « ħafna Maltin konxji li l-pajjiz u l-Francizi huma nies li huma ta' ċerta edukazzjoni, ta' ċertu suċċess, speċi huwa poplu elevat » (« beaucoup de Maltais sont conscients que la France et les Français sont des personnes cultivées, qu'ils ont du succès, que les Français sont un peuple habitué à un niveau de vie élevé »). Les deux autres enseignantes signalent que : « kiek u kelli jigi grupp ta' tfal Francizi żgur li ħa jarawha bħala xi ħaġa pożittiva » (« si un groupe de jeunes Français venait [à notre école], je suis sûre qu'ils [mes élèves] verraient cela d'un bon œil ») ; et que : « il-kwistjoni tal-futbol, naħseb illi kienet waħda mill-*highlights* anka mal-*girls*, jigi fieri, mhux mal-*boys* biss, anka mill-*highlights* ta' għalfejn, kif qed iħarsu, lejn il-Francizi b'mod aħjar » (« la question du football, je pense que c'était l'un des temps forts, même auprès des filles, c'est-à-dire, pas seulement auprès des garçons, l'un des temps forts qui explique pourquoi ils perçoivent les Français de manière plus favorable »).

Trois enseignantes concordent sur l'existence des stéréotypes culturels : « jaħsbu li l-Francizi huma nies antipatiċi, huma nies *snob*, huma nies li ma jħobbux jgħinu » (« ils pensent que les Français sont des personnes désagréables, qu'ils sont des snobs, qu'ils sont des personnes qui n'aiment pas offrir leur aide aux autres ») ; « jarawhom bħala *snob*. [...] jekk tmur fil-pajjiz trid tkellimhom bilfors bil-Franciz », (« ils les regardent comme des snobs [...], si on va dans leur pays on est obligé de leur parler en français ») ; « jgħidulek għax huma *snob* jew għax huma *proud* » (« ils disent qu'ils [les Français] sont des snobs ou qu'ils sont orgueilleux »). Ces trois enseignantes ne s'en

elle dépend aussi des programmes. L'enseignante en question affirme que la fréquence des épreuves a augmenté avec ce système, ce qui explique l'anxiété des élèves qui passent d'un test à l'autre.

exaspèrent pas. L'une d'elles compte redresser les préjugés au moyen des cours de culture française⁹¹, l'autre au moyen des voyages scolaires en France. La troisième enseignante regrette ne pas avoir, durant les cours, assez de temps à consacrer à la culture française.

Nous rapportons à ce point les réactions des enseignantes aux deux questions relatives à l'apprentissage formel dans la salle de classe.

Question 6 La nouvelle vague d'études de motivation confirme que les trois composantes de la situation d'apprentissage, c'est-à-dire, l'enseignant, les programmes d'études et le groupe d'apprenants, impactent la motivation des apprenants. Choisissez l'option de l'échelle ci-dessous, qui correspond le mieux à votre avis sur ce sujet et expliquez votre choix par rapport à chaque composante.

L'échelle proposée aux enseignantes : Très peu important - Peu important - Neutre - Important - Très important.

Les interviewées ont exprimé, au sujet de l'enseignant, des opinions convergentes. Quatre interviewées estiment que l'enseignant est très important, le réputant « kruċjali » (« crucial »), « importanti ħafna, ħafna, ħafna » (« très, très, très important »). Deux enseignantes interviewées considèrent l'enseignant comme important : l'une d'elles veille pourtant à ce que les limites de son influence soient connues « jirrikjedi wkoll ċertu interess mill-istudent » (« Il faut qu'il y ait aussi de l'intérêt de la part de l'élève ») tandis que l'autre délimite le rôle de l'enseignante « l-irwol tagħha huwa importanti kif ħa tippreżenta l-lingwa » (« son rôle est important par rapport à comment elle va présenter la langue »). La septième enseignante opte pour l'entre deux « bejn importanti u importanti ħafna » (« entre important et très important »).

⁹¹ La composante culture et civilisation n'est plus formellement intégrée dans les programmes du FLE. Les enseignants peuvent exploiter cette composante à leur gré.

Deux enseignants pensent que les programmes sont très importants et que les élèves en ont conscience. Une autre enseignante affirme pourtant le contraire « jekk issaqsihom x'inhum s-syllabus jgħidulek lanqas naf » (« si l'on demande aux élèves ce que c'est que le programme, ils diront qu'ils ne savent pas ce que c'est »). Pour sa part, elle encourage ses élèves à s'informer sur la matière. Selon quatre autres enseignantes, les programmes sont importants puisqu'ils constituent des lignes directrices en matière d'enseignement et d'apprentissage.

Toutes les enseignantes conviennent que les apprenants influent les uns sur les autres. Elles constatent deux types d'influences : l'une sur le choix de LE fait, et à faire, et l'autre sur l'engagement et l'apprentissage durant les cours. Quatre enseignantes estiment finalement que le groupe d'élèves est une composante très importante de la situation d'apprentissage. Seulement une enseignante s'attarde sur l'importance de la dynamique de groupe :

« Le groupe fait toute la différence. Comment ils s'entendent, ou ne s'entendent pas, comment ils se comportent, si on réussit (ou pas) à susciter le respect de l'autre, qu'ils doivent apprendre et travailler ensemble. »	« Il-grupp jagħmel id-differenza kollha. Kif jaqblu jew ma jaqblux bejniethom, kif igibu ruħhom bejniethom, jekk jirnexxielekx iddaħħal element ta' rispettt ġo fihom lejn xulxin, li jridu jitgħallmu u jaħdmu flimkien. »
--	---

Notre traduction

Texte original

Question 8a *Quelle est votre opinion sur l'affirmation suivante : « L'on n'apprend pas une langue étrangère de la même manière que l'on apprend d'autres matières scolaires » ?*

L'affirmation a recueilli le consensus de toutes les interviewées dont deux spécifient que la langue est surtout « vivante » (« ħajja »). Pour une autre enseignante, la langue est « dynamique » (« dinamika »).

Question 8b Veuillez indiquer, en relation à l'enseignement du FLE, les stratégies que vous utilisez durant vos cours pour augmenter la motivation des apprenants.

Quatre enseignantes s'appuient sur les outils multimédia disponibles dans les salles de classe (des ordinateurs connectés à Internet et des vidéoprojecteurs) et sur des ressources audiovisuelles telles que les vidéos sur « Youtube ». L'une de ces enseignantes utilise des applications telles que « Kahoot ! » et « Quizlet ». Une autre enseignante privilégie toujours les méthodes ludiques traditionnelles telles que les jeux de société « Ġħax it-tfal, illum il-ġurnata, ġħandhom ħafna teknoloġija d-dar u kieku taf kemm jieħdu gost meta noħorgilhom il-board games » (« parce que, de nos jours, les enfants sont, à la maison, entourés de beaucoup de technologie et si seulement vous saviez comment ils se réjouissent dès que je fais sortir les jeux de société »). Une toute dernière enseignante estime qu'écouter le professeur parler en français est motivant pour les apprenants, de même que toute ressource concrète : les « realia » (« des échantillons »), « the French club » (« le club français »), « the library » (« la bibliothèque »), et des représentants de France distingués « l-ambaxxaturi » (« les ambassadeurs »). Cette enseignante nous informe que les élèves « ġħandhom knowledge ta' lingwi oħrajn li allura jistgħu jużaw dak l-affarijiet li jafu diġà biex ikuni jistgħu jifhmu ċerta kliem bil-Franċiż » (« connaissent déjà d'autres langues qu'ils pourraient utiliser pour comprendre certains mots français »). Selon elle, l'inférence serait un processus qui favorise la motivation pour l'apprentissage du français. En plus, l'inférence « ittihom qisu ċerta link ma xi ħaġa li diġà jafu, dik is-security, is-safety » (« crée un lien avec ce que les élèves connaissent déjà, tout en les rassurant »).

La prochaine question cherche à savoir si les enseignantes identifient les deux représentations futures en français de leurs apprenants, autrement dit, le soi idéal et le soi devoir.

Question 7 *Vous êtes priés de vous servir de votre expérience en matière de l'interaction de vos apprenants avec la langue française pour évaluer les deux énoncés suivants :*

« Les apprenants de langues se voient futurs locuteurs d'une langue étrangère ».

« Les apprenants de LE se sentent obligés de s'appliquer ».

Choisissez l'option de l'échelle ci-dessous, qui correspond le mieux à votre avis sur ce sujet et expliquez votre choix par rapport à chaque énoncé : Pas du tout probable - peu probable - neutre - assez probable - tout à fait probable.

Trois enseignantes estiment qu'il est probable que les apprenants de langues se voient futurs locuteurs d'une langue étrangère. Deux autres enseignantes l'estiment très probable. La sixième enseignante l'estime peu probable tandis que la septième enseignante opte pour une réponse neutre.

Aucune des sept enseignantes n'opte, relativement au deuxième énoncé, pour le niveau « tout à fait probable ». Trois enseignantes pensent qu'il est probable que les apprenants de LE se sentent obligés de s'appliquer. Deux enseignantes estiment qu'il est peu probable. Une autre enseignante opte pour une réponse neutre. La dernière enseignante insiste sur le niveau « pas de tout probable » tout en ajoutant que les apprenants « Ma jarawx il-futur. Bil-Malti ngħidu jaraw sa mniħirhom » (« Ils n'imaginent pas leur avenir. Comme l'on dit en maltais, ils ne voient pas plus loin que le bout de leur nez »)⁹².

⁹² Nous précisons que par contraste à la locution française, l'expression maltaise ne se réfère qu'au manque de prévoyance et ne comporte pas la notion d'une perspicacité réduite.

Les deux questions qui suivent interrogent les enseignantes sur les influences externes à l'apprenant et à la situation d'apprentissage qui impacteraient sa motivation pour apprendre le FLE.

Question 11 *Quel jugement portez-vous sur le soutien que les parents apportent à leurs enfants pour que ces derniers s'investissent dans les études de français ?*

Les sept enseignantes confirment l'influence des parents. Deux de leurs observations, à l'égard du choix de la langue étrangère, se font écho : « *Ħafna ġenituri li jkunu tgħallmu huma l-Frañçiz iħajruhom it-tfal* » (« Beaucoup de parents qui ont appris le français encouragent leurs enfants à en faire de même »), « *Jekk il-ġenituri dawn qatt ma kellhom esperjenza tal-lingwa Frañçiza, ġeneralment ħa jittargetjawa li hija lingwa tqila* » (« Si les parents n'ont pas fait l'expérience du français, ils se figeront l'image d'une langue difficile »). L'une des enseignantes précise le type de soutien que certains apprenants reçoivent hors de la classe : les cours particuliers et les cours en ligne. Deux enseignantes citent les voyages en France en tant que récompense offerte par les parents. Une dernière enseignante insiste sur le besoin du soutien moral des parents dont beaucoup pensent que les élèves de 6e sont assez grands pour affronter seuls les études.

Question 12 *En ce qui concerne le choix de matières que les apprenants devront faire à l'avenir, y compris celui de poursuivre les études de LE, quelles sont, d'après vous, les influences et/ou les facteurs déterminant le choix des apprenants ?*

Les réponses des enseignantes sont variées. L'une des enseignantes explique, que les élèves⁹³ ont tendance à poursuivre les études de deux LE quoique dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ils n'optent que pour les études de l'une d'elles. Ils décident normalement de poursuivre, à l'école, les

⁹³ Il s'agit, dans ce cas, d'élèves qui apprennent deux LE durant le premier cycle du secondaire. Avant d'accéder au deuxième cycle ils doivent choisir entre garder les deux LE ou seulement l'une d'elles. À cette dernière s'ajouteraient deux autres matières scolaires selon les préférences des élèves.

études de la langue étrangère qu'ils ne peuvent pas étudier au moyen des cours particuliers. Elle estime que dans son école, peu d'élèves de français décident d'arrêter leurs études de la langue. Selon une deuxième enseignante, les possibilités d'emploi futures déterminent le choix des apprenants. En revanche, les apprenants qui n'y pensent toujours pas pourraient décider de poursuivre les études de français à condition qu'ils aiment cette langue-ci. Une troisième enseignante distingue la « language person » (« une personne ayant des prédispositions pour les langues ») du reste des apprenants. Les « language persons » seraient motivées à apprendre davantage de LE. Une quatrième enseignante indique les parents et les amis en tant que facteurs influant sur le choix des apprenants. Elle constate, par ailleurs, que les apprenants qui seraient aptes à, ou voudraient, poursuivre les études de français au lycée optent finalement pour l'anglais. Cette enseignante regrette le choix fait par ces apprenants qui l'attribuent, à leur tour, aux conditions d'admission aux institutions postsecondaires maltaises. Ces dernières privilégient la langue anglaise, d'où l'affirmation suivante : « Jgħiduli, "Nixtieq li nagħzlu imma hemm l-Ingliż" » (« Ils me disent : "J'aimerais le choisir mais il y a l'anglais" »). Une cinquième enseignante se demande s'il vaut la peine d'apprendre une quatrième langue, c'est-à-dire en plus du maltais, de l'anglais et du français. Au fait, elle atteste qu'il y a très peu d'élèves qui choisissent d'apprendre une deuxième LE durant le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Une sixième enseignante indique le facteur Brexit qui aurait changé les perspectives de ses élèves. Plusieurs élèves ambitionnent d'étudier à l'étranger et/ou d'y travailler, ce qui a renouvelé leur intérêt à poursuivre les études de LE. La septième enseignante estime que pour ce qui est du choix fait ou à faire, les apprenants s'influencent les uns les autres. Elle reconnaît les déterminants suivants : la « disparité » (« the gap ») entre la motivation des élèves de 6e et les élèves de 2nde, les autres matières scolaires et ce qu'elle nomme « outside factors » (« des facteurs externes ») sans préciser davantage.

4.4 Conclusion

Le présent chapitre a exposé les résultats de notre recherche empirique. Il s'agit d'une description des participants et d'un compte rendu de leurs réponses à travers des tableaux et des graphiques, avec des explications des données obtenues. Les points saillants sont les suivants : i) l'italien est la langue la plus populaire parmi les répondants ; ii) la plupart des répondants (69%) affirment avoir obtenu une note supérieure à 75/100 en leur dernier examen de LE ; iii) les réponses des élèves aux dix-sept items composant la première partie de la section B du questionnaire reflètent une tendance d'accord avec les items dont le contexte est positif. En ce qui concerne les huit items de la deuxième partie de la section B, elles reflètent de manière variable la fréquence de leur comportement modérément motivé ; iv) les réponses des élèves aux questions de la section C font la lumière sur les facteurs externes aux élèves influençant l'intérêt de ces derniers à apprendre les LE (les parents, les professeurs, leur avenir professionnel) et sur des facteurs internes (les images mentales des LE telles que les élèves les ont forgées) ; v) les enseignantes ont souligné le rôle du professeur vis-à-vis de l'intérêt de ses élèves pour l'apprentissage du FLE, elles ont indiqué les stratégies motivationnelles qu'elles utilisent durant leurs cours, les attitudes (généralement positives) de leurs élèves envers l'apprentissage du FLE, et les agents qui détermineraient, selon elles, le choix de poursuivre (ou de ne pas poursuivre) les études de français. La faible utilité des études de FLE par rapport aux conditions d'admission aux institutions postsecondaires maltaises a notamment été mise en cause.

Nous estimons, à ce point, être en mesure de procéder à l'étape suivante, dans le chapitre 5, c'est-à-dire, mettre nos résultats empiriques en comparaison avec notre étude bibliographique et nos attentes quant aux réponses aux questions de recherche, dans le but de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

Chapitre 5

Discussion

5.1 Introduction

Ce chapitre comporte l'interprétation des données quantitatives. Il tient également compte des données qualitatives et des résultats de notre recherche théorique. Nos hypothèses (voir la section 3.2.1) se placent nécessairement au premier plan dans le but d'être validées ou infirmées. Chacune des sections qui suivent traite les données par rapport à la question de recherche correspondante.

Nous souhaitons traiter, dans la section 5.6, les points qui pourraient favoriser la motivation des élèves. Il s'agit de l'enjeu des modèles (« modelling ») et de la médiation en classe de LE.

5.2 Étape 2 : La première question de recherche

« Quels sont les niveaux et les types de motivation des jeunes élèves maltais pour l'apprentissage des langues et du français langue étrangère ? »

Il nous paraissait naturel de supposer que « les niveaux de motivation de notre groupe cible varient considérablement (entre les apprenants et chez l'apprenant individuel, mais aussi en fonction de la langue étrangère que ces élèves étudient) mais n'afficheraient pas de très bas degrés » (voir la section 3.2.1). Grâce aux résultats de notre recherche empirique, nous sommes en état de confirmer cette hypothèse. Cependant, il s'avérait risqué de supposer qu'une « motivation instrumentale et un focus préventif caractérisent la plupart de ces élèves » et que « la motivation intrinsèque distinguerait un petit nombre d'élèves ». Nous estimons être en mesure de confirmer la forte présence du motif instrumental chez les apprenants. Quant à un éventuel focus préventif fort, nous le constatons à travers les stratégies comportementales que les répondants affirment utiliser dans un cadre particulier. Nous ne confirmons pas que seulement un petit nombre de répondants soient intrinsèquement motivés.

5.2.1 Les niveaux de motivation des apprenants de LE

Côté apprenants, nos conclusions se basent sur l'analyse que nous faisons des réponses des apprenants à deux items (B3a et B3d)⁹⁴ qui ne comportent pas de biais régulateur (promotif par rapport à préventif), ciblant donc la totalité des répondants d'une manière équitable. Face aux deux items mesurant leur comportement motivé actuel (c'est-à-dire, l'effort déployé, « the effort expended », Dörnyei, 2001, p. 7), 6,9% de la totalité des apprenants affirment ne jamais passer beaucoup de temps à étudier la langue étrangère ; pour 8% des apprenants, il n'est pas très important, à présent, d'étudier une langue étrangère. Ces deux groupes de répondants seraient les moins motivés. Il y aurait peut-être, parmi eux, des apprenants démotivés qui ne s'intéressent pas du tout aux études des LE (« lack of value or interest », Ryan et Deci, 2020, p. 3). Les réponses du reste des répondants (dans les deux cas, il s'agit de plus de 90% des 435 répondants) indiquent de plus hauts niveaux - quoique variés - de comportement motivé.

Les niveaux de motivation varient effectivement entre les répondants. Nous basons notre constat à partir de la distribution des réponses des élèves aux items mesurant les deux comportements suivants : passer beaucoup de temps à étudier la langue étrangère et étudier la langue étrangère étant, en cette période, très important (voir respectivement les graphiques B3a et B3d schémas 26 et 29 dans la section 4.2.2). Les réponses des élèves pour ces deux items impliquent les points extrêmes de l'échelle de Likert (les points 1 et 5) ainsi que les points intermédiaires (les points 2,3 et 4), d'où la variété de niveaux concernant le comportement motivé. Pour ce qui est de l'item B3a (passer beaucoup de temps à étudier la langue étrangère), une grande partie des élèves (199 sur 435) ont coché le point 3, c'est-à-dire un point estimé neutre qui signale normalement de l'incertitude. L'incertitude représenterait, selon nous, davantage de variété, au niveau de la motivation, parmi ce groupe d'élèves.

Côté enseignantes, l'une d'elles constate une plus grande variété de niveaux d'intérêt entre les apprenants les plus âgés : « Meta tgħallem il-kbar, tibda tinduna li jkun hemm forsi naqra iktar varjetà. Jigifieri, jkollok dejjem dak il-grupp ta' studenti li x'imkien fit-triq ikunu tilfu l-interest » (« Quand on enseigne aux élèves plus âgés, on s'aperçoit qu'il y a peut-être [parmi

⁹⁴ L'item B3a : « Je passe beaucoup de temps à étudier le français/l'italien/l'espagnol/l'allemand/le russe/l'arabe ». L'item B3d : « Étudier le français/l'italien/l'espagnol/l'allemand/le russe/l'arabe est, en cette période, très important pour moi ».

eux] une variété [d'intérêt] légèrement majeure. Autrement dit, il y a toujours un groupe d'élèves ayant perdu l'intérêt chemin faisant »). Cette remarque corrobore les résultats de Mallia (2005, p. 107) : « en comparant les réponses des Form 1 avec celles des Form 4 », la chercheuse s'aperçoit d'une évolution négative pour ce qui est du FLE, de la perception que les apprenants en ont et de leur motivation pour l'apprendre. Bezzina (2017, p. 92) confirme qu' :

<p>« En ce qui concerne la motivation pour apprendre, elle diffère dans chaque cas, cependant, les deux enseignants interviewés par Gauci (2016), affirment, qu'avec le temps, les apprenants perdent l'enthousiasme initial envers l'apprentissage de la langue étrangère. »</p>	<p>« As regards learners' motivation to learn, this will differ in each case, however, interviewed in Gauci (2016), the two participating teachers do claim that with time, learners gradually lose some of the excitement they initially feel about the fact of learning a FL. »</p>
<p>Notre traduction</p>	<p>Texte original</p>

Quand la motivation des apprenants est à son plus bas, il reviendrait au professeur de les aider à la retrouver « Imma ovvjament imbagħad trid tagħmel l-almu tiegħek [...] biex tara kif ħa terġa tiġbidhom lej » (« Mais évidemment, on doit faire de son mieux [...] pour attirer de nouveau leur intérêt »).

Les résultats des données indiquent aussi que les niveaux de motivation varient chez l'apprenant individuel. La majorité des répondants ont coché, par rapport aux items mesurant leur comportement motivé (les items B3a et B3d) des points différents sur l'échelle de Likert. Sur 435 répondants, seulement 136 ont coché les mêmes points sur une échelle de 1 à 5. Ce groupe minoritaire affirme une consistance sur le plan motivationnel car alors que le contexte change (« *Passer beaucoup de temps à étudier une langue étrangère* » diffère de « *Étudier une langue étrangère est, en cette période, très important pour moi* »), leur comportement motivé n'en serait pas affecté.

Ces variations au niveau individuel seraient peut-être attribuables à l'inconstance et à la fragilité de la motivation de chaque apprenant. Les changements de motivation pour apprendre, même dans le quotidien des apprenants, « the daily 'ups and downs' of

motivation to learn » (Shoaib et Dörnyei, 2005, p. 23 cités par Kruk et Mahmoodzadeh, 2018, p. 2), sont confirmés, et s'expliquent au moyen du « flux motivationnel » (« motivational flux », Ushioda, 1996a, p. 240).

5.2.2 Une forte présence du motif instrumental chez les apprenants.

Comme expliqué dans la section 2.3.2.2, la motivation instrumentale comporte un intérêt à apprendre une langue étrangère en se donnant des objectifs pratiques et utilitaires. Ce type de motivation est similaire à la motivation extrinsèque qui vise la récompense associée à effectuer la tâche et s'apparente à la notion d'obligation (voir la section 2.3.1.2). En formulant les questions/items nous avons remarqué qu'en ce qui concerne l'apprentissage des LE, les motifs instrumentaux/extrinsèques sont plus variés que les motifs intrinsèques, de sorte qu'ils réapparaissent plus fréquemment dans notre questionnaire.

La plupart des répondants impliquent le motif instrumental pour apprendre la langue étrangère dans des contextes positifs variés : s'assimiler au locuteur natif (item B2a), parler éventuellement avec des amis de l'étranger (item B2c), alimenter l'espoir de leurs parents (item B2f), mériter également leur encouragement (item B2j), être source de fierté pour leur famille (item B2i), alimenter l'espoir de leur professeur de langue étrangère (item B2k) tout en étant digne de l'aide qu'il leur accorde (B2p). Inversement, une grande partie des répondants sont motivés pour apprendre les LE pour prévenir une situation négative particulière : décevoir leur professeur de langue étrangère (item B2g). Une faible majorité de répondants apprennent les LE pour éviter des échecs, qu'ils soient au niveau scolaire (item B2m) ou social (item B2o). Le motif instrumental est donc fortement présent chez les répondants, en dépit des trois situations qui suivent : pour la majorité des répondants, il n'est pas question de se consacrer à l'apprentissage des LE pour alléger la pression parentale (69,9% ne seraient pas d'accord avec l'item B2d), ni pour échapper au mépris des camarades (77,7% expriment leur désaccord avec l'item B2q), ni pour assurer leur avenir professionnel (76,1% affichent leur désaccord avec l'item B2b).

Le motif instrumental des répondants se lie aux deux focus régulateurs préconisés par Higgins (1997, 1998) : le focus promotif et le focus préventif. Quant à la force et l'efficacité

de chacun des deux focus pour les répondants, elles varieraient, selon le contexte évoqué par l'item. Nous comparons les exemples suivants à titre explicatif :

- Côté focus promotif : beaucoup plus de répondants (347 sur 435) seraient motivés à s'appliquer en LE pour alimenter l'espoir de leur professeur que pour alimenter l'espoir de leurs parents (293 répondants sur 435).
- Côté focus préventif : presque autant de répondants (261 sur 435) seraient motivés à s'appliquer en LE pour éviter un type d'isolement social (ne pas nouer de relation avec les étrangers) que pour ne pas décevoir leur professeur (260 répondants sur 435). Moins d'apprenants seraient motivés à s'appliquer en LE pour éviter l'échec scolaire (215 répondants sur 435).

Nous proposons deux autres exemples, qui opposent les deux focus régulateurs des répondants face à deux influenceurs principaux :

- Le focus promotif vis-à-vis du focus préventif : beaucoup plus de répondants (347 sur 435) seraient motivés à s'appliquer en LE pour alimenter l'espoir de leur professeur que pour ne pas décevoir leur professeur (260 sur 435) ; beaucoup plus de répondants seraient motivés à s'appliquer en LE pour alimenter l'espoir de leurs parents (293 répondants sur 435) que pour alléger la pression parentale (122 sur 435).

Le focus promotif prévaut dans les deux cas susmentionnés. Face à certaines réalités supposées de l'avenir (des visions futures), nos répondants préféreraient s'approcher aux plus positives d'entre elles : alimenter l'espoir du professeur/des parents plutôt que de les décevoir.

5.2.2.1 Une vigilance affichée par les répondants dans des situations spécifiques.

Afin de mieux cerner le comportement des répondants, nous avons mesuré les deux stratégies comportementales que les répondants affirment utiliser. La stratégie enthousiaste caractérise les apprenants de LE qui préfèrent explorer de nouvelles pistes tandis que la stratégie vigilante caractérise les apprenants qui privilégient des voies habituelles et sans risques. Nous procédons à expliquer la méthode employée pour mesurer les deux types de stratégies comportementales.

Les items ci-dessous (tableau 7) nous ont servi de corpus. Il s'agit de six items repartis en deux groupes : l'un représentant une stratégie enthousiaste (SE), l'autre représentant une stratégie vigilante (SV). Les deux étapes ci-dessous expliquent la méthode utilisée pour traiter les données pour chacun des six items repartis en deux groupes :

1. Additionner les points cochés (parmi les six disponibles sur l'échelle de Likert) pour chaque répondant et pour chaque item. Le tableau 8, ci-dessous, présente, relativement au premier répondant, les points cochés et leur total.
2. Calculer une moyenne des points obtenus par les 435 répondants pour chacun des deux construits. Le tableau 9 expose le résultat du construit pour la totalité des répondants.

Tableau 7 : Les trois items représentant une stratégie enthousiaste et les trois items représentant une stratégie vigilante

Groupe SE : Les items mesurant la stratégie enthousiaste des répondants

B3c	Je communique avec des personnes différentes afin d'améliorer mon français/italien/espagnol/allemand/russe/arabe.
B3f	Afin d'améliorer mon français/italien/espagnol/allemand/russe/arabe je cherche l'occasion d'interagir avec les locuteurs natifs de l'une de ces langues.
B3h	Afin d'améliorer mon français/italien/espagnol/allemand/russe/arabe, je pose des questions durant les cours et je réponds spontanément.

Groupe SV : Les items mesurant la stratégie vigilante des répondants

B3b	J'évite de parler en français/italien/espagnol/allemand/russe/arabe quand je sens que quelqu'un va me juger.
B3e	Je n'utilise le français/l'italien/l'espagnol/l'allemand/le russe/l'arabe que quand je suis sûr qu'il est correct.
B3g	Je ne parle français/italien/espagnol/allemand/russe/arabe que quand j'y suis obligé.

Tableau 8 : Les points sur l'échelle de Likert du premier répondant pour chacun des six items.

1er répondant

Les types de stratégies	SE				SV			
Points sur l'échelle de Likert	1+	2+	5=	8	1+	3+	5=	9
Item de la section B du questionnaire	3c	3f	3h		3b	3g	3e	

Tableau 9 : Le résultat du construit mesurant les deux stratégies utilisées par les répondants

Le résultat du construit

Les types de stratégies	SE	SV
La moyenne des 435 répondants	8,8	9,6

Le résultat de notre construit (tableau 9, ci-dessus) indique que les répondants utilisent plus une stratégie vigilante qu'une stratégie enthousiaste. Ce résultat est en contraste avec les deux cas que nous venons de discuter dans la section 5.2.2 (le focus promotif des apprenants étant représenté par l'espoir qu'ils tiennent à alimenter chez leur professeur de langue étrangère et chez leurs parents). Du point de vue théorique, il est établi qu'un individu qui embrasse un focus promotif préfère une stratégie enthousiaste, celui qui adopte un focus préventif utilise de préférence une stratégie vigilante (voir la section 2.3.1.6 qui traite de la théorie des focus régulateurs de Higgins, 1997, 1998).

Or, nous ne saurions discuter du résultat obtenu en faveur d'une stratégie vigilante sans une mise en garde : bien que le contexte change en rapport à chaque item ainsi mesuré, un facteur est commun à tous les six items en question, c'est-à-dire, parler la langue étrangère. Il en ressort que les répondants manifestent une certaine réticence, voire de la résistance, à l'égard de l'expression orale. Bien qu'ils soient enclins à alimenter l'espoir de leur professeur de langue étrangère, ils préfèrent adopter, face à lui, un focus préventif, spécifiquement lors des situations de communication orale en langue cible. À l'avis de Zammit (2018, p. 2) « l'oral représente un véritable défi pour les apprenants maltais dont la prise de parole en langue

cible en tant que production et interaction orale laisse beaucoup à désirer ». Selon les enseignantes, l'oral provoque l'anxiété chez certains de leurs apprenants « Iva, il-pronunzja. "Imma Miss ħa ngiba sew ? Ħa nitkellem sew ? " » (« Oui, la prononciation. "Madame, est-ce que j'arriverai à bien prononcer ? Est-ce que je réussirai à parler correctement ? " ») ; « Ġieli kelli tfal li jirrifjutaw li jitkellmu, jiġifieri. U *it takes time*. Trid taħdem ħafna ħafna fuqha » (« C'est-à-dire qu'il m'est arrivé d'enseigner à des enfants qui refusaient de parler. Cela prend du temps. Il faut travailler dur à cela »). L'évaluation de la production orale intensifie l'anxiété de certains élèves qui « jinfaqqgħu jibku » (« fondent en larmes »), de même, qu'il y a toujours telle ou telle élève qui « ħa tkun qed itterter » (« frissonne de peur »).

5.2.3 Une très forte motivation intrinsèque envers l'apprentissage des LE

Comme l'explique la section 2.3.1.2, les motifs intrinsèques impliquent « la joie et la satisfaction à effectuer une tâche ». Les résultats de notre recherche au sujet de la motivation intrinsèque infirment notre hypothèse de départ : « La motivation intrinsèque distinguerait un petit nombre d'élèves ». En effet, 78,9% des répondants affirment qu'ils aiment apprendre les LE (item B2h)⁹⁵ et 78,4% des répondants affirment trouver les LE vraiment intéressantes (item B2l)⁹⁶. Certaines réponses des apprenants confirment la forte présence du motif intrinsèque : « I was really interested in German » (« L'allemand m'intéressait beaucoup ») ; « I really like Italian » (« J'aime beaucoup l'italien ») ; « I just prefer Spanish » (« Je préfère tout simplement l'espagnol ») ; « Always liked French » (« J'ai toujours aimé le français »). Les apprenants de français - surtout ceux qui le considèrent comme leur langue étrangère préférée - apprécient le français (79,8% de ces répondants ; voir le schéma 43, graphique B2li) et aiment l'apprendre (83,2% de ces répondants ; voir le schéma 44, graphique B2hi).

Schéma 43 (graphique B2li) : L'intérêt pour la langue française des élèves qui apprennent seulement le français/des élèves qui apprennent deux LE avec le français comme langue préférée.

⁹⁵ Le texte de l'item B2h est le suivant « J'aime beaucoup apprendre le français /l'italien/ l'espagnol/ l'allemand/le russe/l'arabe ».

⁹⁶ Le texte de l'item B2l est le suivant « Je trouve le français/l'italien/l'espagnol/l'allemand/le russe/l'arabe vraiment intéressant ».

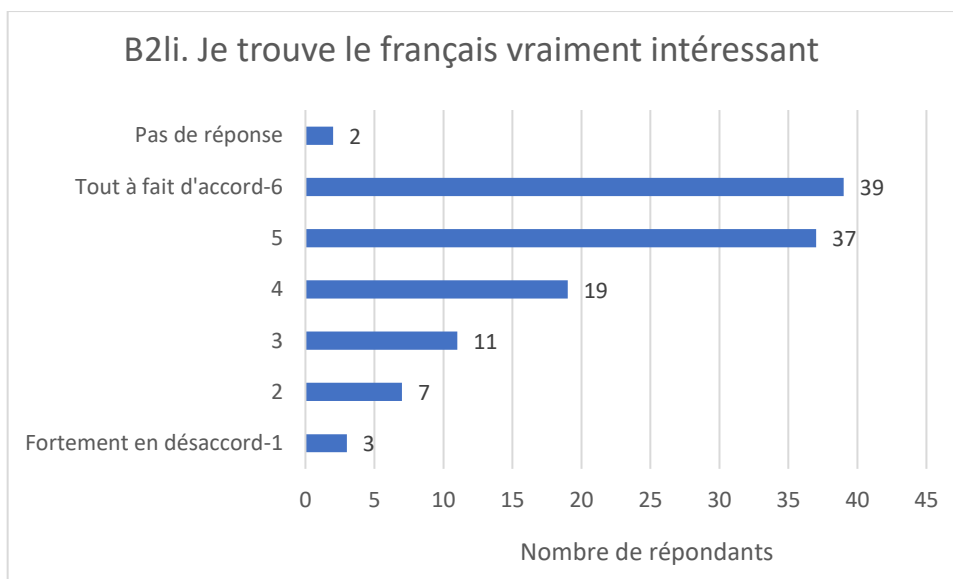
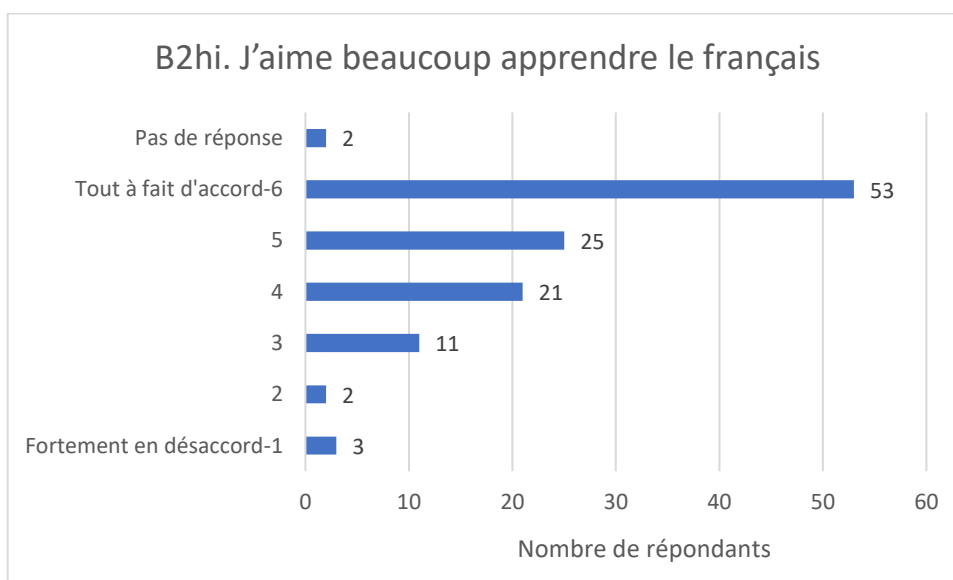


Schéma 44 (graphique B2hi) : L'affect que les élèves qui apprennent seulement le français/les élèves qui apprennent deux LE avec le français comme langue préférée ressentent pour l'apprentissage du français.



Ces résultats font écho au constat de Camilleri (2021, p. 38) : « qui a Malta gli studenti nelle scuole maltesi mostrano un atteggiamento favorevole verso l'insegnamento delle lingue

straniere » (« À Malte, les élèves qui fréquentent les écoles maltaises affichent une attitude favorable à l'apprentissage des LE »).

En ce qui concerne les réponses des apprenants de français, elles s'alignent sur les réponses obtenues par Mallia (2005, p. 59), au moyen de la technique d'association libre. Il en résulte que le « profil de motivation » des élèves se fonde, aujourd'hui, tout comme il y a 20 ans, sur « l'agréable »⁹⁷.

Les enseignantes attestent qu'en général, les élèves de cinquième s'intéressent au français : « Ifhem, l-ewwel u t-tieni sena ma narax differenza. Ikunu entuzjasti ħafna » (« Vous comprenez, je ne vois aucune différence entre les élèves de la première année et les élèves de la deuxième. Ils sont très enthousiastes ») ; « Year 8 l-istess, ikun hemm *cohorts* illi jkunu interessati ħafna » (« Il en est de même pour les élèves de cinquième, il y a, parmi eux, des groupes qui s'intéressent beaucoup [au français] ») ; « Naħseb l-interess l-iktar li rajtu fil-Year 8 » (« Je pense avoir perçu plus d'intérêt [pour le français] de la part des élèves de cinquième »).

Du point de vue théorique, la motivation intrinsèque implique l'engagement et la maîtrise (« interested engagement and mastery », Ryan et Deci, 2020, p. 2). Elle correspond, dans l'éducation formelle, aux raisons intrinsèques inhérentes au processus d'apprentissage des langues (« intrinsic reasons inherent in the language learning process », Noël, 2003, cité par Dörnyei, 2009, p. 30), au plaisir/à l'amour de la langue (« Language-related enjoyment/liking », Ushioda, 2002, cité par Dörnyei, 2009, p. 30) et à l'expérience (positive) d'apprentissage (« L2 Learning Expérience », Dörnyei, 2009, p. 30).

Pour mieux confirmer notre conclusion relativement à la forte motivation intrinsèque des élèves, nous faisons appel au concept des sois futurs en LE. Les répondants/élèves qui sont intrinsèquement motivés pour apprendre la langue étrangère devraient en principe privilégier leur soi guide idéal : plusieurs études ont confirmé qu'il existe une corrélation positive entre le soi idéal et la motivation intrinsèque « As several empirical studies have proven the positive correlations between the ideal self and intrinsic motivation », Zhu et al.,

⁹⁷ Nous précisons qu'en plus de « l'agréable », Mallia identifie « l'utile » comme le deuxième composant du profil de motivation des élèves pour ce qui est de l'apprentissage du français. Ses conclusions concordent, relativement au choix des LE, avec le profil de motivation, proposé par Candelier et Hermann-Brennecke (1993).

2023, p. 6). Il est important, à ce point, de déterminer lequel des sois guides en LE des répondants est le plus fort.

5.2.3.1 Le rapport entre la motivation intrinsèque des répondants et leur soi guide dominant.

Le binôme motivationnel dont il est question se compose du soi idéal vis-à-vis du soi devoir. Avant d'évaluer ces deux sois, nous avançons la réflexion suivante : il ne s'agit pas - relativement à l'apprentissage des LE - de deux binaires parallèles ou même de deux pôles opposés mais plutôt d'un processus cognitif qui progresse au fil des ans. Les humains sont des êtres sociaux de telle manière que la plupart d'entre nous se conforment, dans une certaine mesure, aux normes du groupe (« humans are social beings, most of us adhere to some extent to these norms », Dörnyei, 2009, p. 14). La pression pour intérioriser l'image que quelqu'un d'autre a de nous existe bel et bien. Cela nécessite un processus cognitif qui consiste à intégrer ces normes sociales et des comportements relatifs, à divers degrés. Au niveau de la classe de FLE, ce processus explique, par exemple, pourquoi la majorité des apprenants réussissent à intégrer des comportements d'abord imposés par l'enseignant, tels que prendre part à une courte conversation en français ou faire attention à son orthographe. L'intégration atteint des degrés divers : certains apprenants adoptent ces comportements, les maîtrisent, s'y identifient, s'approchant ainsi de leur soi idéal en FLE ; certains autres apprenants acceptent ces comportements et s'y conforment par culpabilité, par honte, ou par complaisance, conformément à leur soi devoir. Quelle que soit la situation, l'enseignant est censé favoriser le soi idéal en LE de ses apprenants, et surtout, le rendre plausible (« making the ideal L2 self plausible » Dörnyei, 2009, p. 36).

Ainsi rassurée, nous exposons le résultat de notre deuxième construit mesurant les deux représentations de sois (les deux sois guides) en LE des 435 apprenants. Les items utilisés proviennent de la section B2 du questionnaire. Ils sont au nombre de douze, répartis en quatre groupes, dont chacun se compose de trois items. Les quatre groupes correspondent aux deux représentations de soi, chacune ultérieurement divisée selon les points de vue (conformément au construit 2x2 de Papi et al., 2019) : le soi idéal point de vue de soi-même (SIS), le soi idéal point de vue des autres (SIA), le soi devoir point de vue de soi-même (SDS) et le soi devoir point de vue des autres (SDA). Le tableau 10 présente les groupes et les items

en question et le tableau 11 présente, relativement au premier répondant, les points cochés et leur total.

Tableau 10 : Les douze items repartis en quatre groupes dont chacun correspond à l'une des représentations du soi qui suivent : le soi idéal point de vue de soi-même, (SIS), le soi idéal point de vue des autres (SIA), le soi devoir point de vue de soi-même (SDS) et le soi devoir point de vue des autres (SDA)

Groupe SIS : Les items mesurant le soi idéal point de vue de soi-même

a	J'imagine un jour où je parle le français/l'italien/l'espagnol/l'allemand/le russe/l'arabe comme un locuteur natif.
c	J'imagine un jour parler le français/l'italien/l'espagnol/l'allemand/le russe/l'arabe avec mes amis de l'étranger.
e	J'imagine un jour lire et écrire aisément en français/italien/ l'espagnol/ allemand/ russe/arabe.

Groupe SIA : Les items mesurant le soi idéal point de vue des autres

f	Mes parents espèrent qu'un jour je parlerai le français/ l'italien/ l'espagnol/ l'allemand/le russe/l'arabe.
i	Ma famille sera fière de moi si un jour je maîtriserai le français/l'italien/l'espagnol/ l'allemand/le russe/l'arabe.
k	Mon professeur espère qu'un jour je maîtriserai le français/l'italien/l'espagnol/ l'allemand/le russe/l'arabe.

Groupe SDS : le soi devoir point de vue de soi-même

b	Si je ne m'engage pas à apprendre le français/l'italien/l'espagnol/l'allemand/le russe/ l'arabe, je raterai mon avenir professionnel.
m	Si je n'améliore pas mes LE, mes résultats scolaires en subiront les conséquences.

o	Si je ne m'engage pas à étudier les LE, je n'arriverai pas à nouer une relation avec les étrangers.
---	---

Groupe SDA : le soi devoir point de vue des autres

d	Ma famille fait pression sur moi pour apprendre le français/l'italien/ l'espagnol/ l'allemand/le russe/l'arabe.
g	Si je n'améliore pas mon français/italien/espagnol/allemand/russe/arabe, je décevrai mon professeur.
q	Si je n'arrive pas à apprendre le français/l'italien/l'espagnol/l'allemand/le russe/ l'arabe, mes camarades de classe me mépriseront.

Tableau 11 : Les points sur l'échelle de Likert du premier répondant pour chacun des douze items.

1er répondant

Les sois possibles en LE	SIS				SIA				SDS				SDA			
	4+	4+	4=	12	2+	6+	4=	12	1+	4+	3=	8	2+	3+	1=	6
Item de la section B du questionnaire	2a	2c	2e		2f	2i	2k		2b	2m	2o		2d	2g	2q	

Les résultats de notre construit (tableau 12, ci-dessous) indiquent que le soi idéal point de vue des autres (SIA) dépasse les trois autres représentations de soi en LE des répondants. Cela signifie que ce qui motive les répondants à apprendre les LE correspond à l'image que les répondants se font de ce que les autres personnes voudraient qu'ils deviennent en la matière, par exemple, des locuteurs efficaces ou des apprenants performants. Le soi idéal point de vue de soi-même (SIS) des répondants est en deuxième position de ce classement à quatre. Il s'agit, dans ce cas, de ce que les répondants désirent pour eux-mêmes. Les deux soi devoir, point de vue de soi-même et point de vue des autres (le SDS et le SDA) suivent, respectivement, en troisième et en quatrième position. Les obligations les moins intériorisées (composant le SDA) sont définies par Pudo (2021, p. 27) comme des traits que les apprenants de LE croient devoir, selon les autres, posséder. Elles constituent finalement l'instrument de motivation le moins puissant.

Tableau 12 : Le résultat du construit mesurant les quatre représentations du soi en LE des répondants.

Le résultat du construit

Les sois possibles en LE	SIS	SIA	SDS	SDA
La moyenne des 435 répondants	11,7	13,9	9,8	8,8

Ce résultat se conforme au constat de Dörnyei (2009) et à l'étude de Teimouri (2017) selon lesquels le soi idéal des élèves serait plus fort que leur soi devoir. Il vient s'ajouter à notre résultat relativement à la forte motivation intrinsèque pour l'apprentissage des LE des élèves de cinquième.

Cependant, notre analyse s'appuie ultérieurement sur le modèle de Papi et al. (2019) d'où la bifurcation respective des deux sois qui aboutit précisément au soi idéal point de vue des autres (SIA) dépassant les trois autres représentations de soi en LE des répondants. Nous discutons davantage de ce résultat dans la section suivante.

Nous tenons à dire, pour l'instant, que grâce à ce type de guide futur, les répondants seraient peut-être en mesure de progresser, avec l'aide du professeur (l'« autre » dont le point de vue pourrait peut-être toujours les influencer) et d'acquérir toujours plus d'autonomie en conformité avec leurs propensions motivationnelles inhérentes à apprendre et à s'épanouir (« inherent motivational propensities for learning and growing », Ryan et Deci, 2020, p. 1).

Il incombe également au professeur de langue étrangère de s'adapter à la vigilance des apprenants en matière de l'oral et de s'investir pour en faire des locuteurs confiants. À ce propos, l'une des enseignantes témoigne que les apprenants « jafu jghidulek *greetings* però li jkunu kunfidenti fihom infushom mhumix il-ħafna » (« ils arrivent à dire bonjour et à saluer [en français], mais ce ne sont que très peu d'apprenants à être confiants en eux »).

5.2.3.2 La motivation intrinsèque par rapport au soi idéal point de vue des autres des élèves.

Le soi idéal point de vue des autres serait, d'après notre construit statistique, le soi guide le plus fort des élèves. D'autre part, leur motivation intrinsèque pour l'apprentissage des LE serait très forte aussi.

Mais, comment concilier ces deux résultats ?

La majorité des élèves affirment aimer beaucoup apprendre les LE et les trouvent vraiment intéressantes. La réaction des élèves se rapporte à la situation d'apprentissage puisque c'est essentiellement dans ce contexte qu'ils font l'expérience de la langue étrangère. Le soi idéal point de vue des autres correspondrait, d'une part, à l'objectif à long terme des élèves, de l'autre, aux deux versions de motivation extrinsèques les plus intériorisées de l'élève (l'une identifiée, l'autre intégrée, Ryan et Deci, 2020).

Afin de mieux discuter le rapport entre la forte motivation intrinsèque des élèves pour apprendre les LE et leur soi idéal dominant (le point de vue des autres), nous avons voulu explorer d'abord la relation entre les quatre représentations de soi des répondants en espérant détecter jusqu'à quel point l'une dépend de l'autre. Nous avons utilisé l'outil d'analyse des données Microsoft pour calculer le coefficient de corrélation Pearson entre différents construits pour comprendre la relation entre deux variables selon le cas.

Le tableau 13 et l'explication qui l'accompagne, illustrent la corrélation entre ces représentations présentées en binôme. Sur une échelle de -1 à +1, un coefficient de 1 indique que les deux représentations s'associent parfaitement et positivement (c'est-à-dire, lorsque l'une des variables augmente, l'autre augmente dans la même proportion) ; un coefficient de -1 indique que les deux représentations s'associent parfaitement mais négativement (c'est-à-dire, lorsque l'une des variables augmente, l'autre diminue dans la même proportion). Les valeurs entre ces deux extrémités sont les suivantes :

de -0,1 à 0,1 n'indiquent pas de corrélation

de 0,1 à 0,5 indiquent une faible corrélation

de 0,5 à 0,8 indiquent une corrélation modérée

de 0,8 à 1,0 indiquent une forte corrélation

Le tableau 13 : la corrélation entre les quatre représentations de soi en LE des répondants.

	Le construit SIS	Le construit SIA	Type de corrélation
Le construit SIS	1		Modérée
Le construit SIA	0,555695173	1	
	Le construit SDS	Le construit SDA	Type de corrélation
Le construit SDS	1		Faible
Le construit SDA	0,372263569	1	
	Le construit SIS	Le construit SDS	Type de corrélation
Le construit SIS	1		Faible
Le construit SDS	0,20687123	1	
	Le construit SIA	Le construit SDA	Type de corrélation
Le construit SIA	1		Faible
Le construit SDA	0,236027576	1	
	Le construit SIS	Le construit SDA	Type de corrélation
Le construit SIS	1		Faible
Le construit SDA	0,123767116	1	
	Le construit SIA	Le construit SDS	Type de corrélation
Le construit SIA	1		Faible
Le construit SDS	0,321190044	1	

Le résultat de chacun des six binômes indique une corrélation positive entre les deux représentations composant chaque binôme. Cela veut dire, respectivement à chaque binôme, que lorsque l'une de ses variables augmente, l'autre variable augmente d'une manière proportionnelle. Seulement le premier binôme (le SIS par rapport au SIA) dénote une corrélation modérée. Une faible corrélation entre les variables caractérise les cinq autres binômes. Nous en concluons que ce sont les deux représentations au sein du soi idéal en LE des répondants qui s'influencent le plus. En revanche, le soi idéal point de vue de soi-même et le soi devoir point de vue des autres s'influencent le moins. Les résultats de tous les six binômes excluent l'hypothèse nulle (c'est-à-dire, que les variables ne sont pas associées).

Cela confirme que le processus cognitif, tel qu'expliqué par la théorie des sois, progresse chez les répondants (les apprenants de LE), à travers des associations continues et que leur soi idéal (et ses deux points de vue) est en phase de mutation/de maturation. Ceci étant dû au fait que même les sois guides ne seraient pas fixes (« the 'static target' understanding of future self-guides hides the dynamic nature of these concepts » (Henry, 2015 ; You et Chan, 2015, cités par Dörnyei et Ryan, 2015, p. 94).

La motivation intrinsèque consiste dans l'intérêt et le plaisir que les élèves de cinquième trouvent à apprendre la langue étrangère. Le soi idéal point de vue des autres correspondrait à la motivation identifiée de ces élèves. Cela en raison des deux facteurs suivants :

- i) à ce stade, les élèves de cinquième déterminent déjà leur comportement relativement à l'apprentissage de la langue étrangère. Ils s'y identifient puisqu'ils le considèrent important et valable. Les élèves de cinquième ne dépendraient donc plus d'une pression extérieure (leur soi devoir en L2 ayant perdu de son intensité) ;
- ii) à ce stade, ces élèves semblent toujours avoir besoin de partager leur idéal⁹⁸ en L2 avec les 'autres' personnes qui comptent ; ce qui indique que leur motivation n'atteint toujours pas le niveau 'intégré' (voir le modèle de Ryan et Deci dans la section 2.3.1.2).

Nous appuyons nos conclusions - au sujet du rapport entre la forte motivation intrinsèque du groupe d'élève sondé et leur soi guide dominant - sur le constat de Maekawa et Yashima (2012, p.86) : « [...] possession of a clearer vision of the ideal L2 self is strongly related to high level of intrinsic motivation » ([...] le fait d'avoir une vision plus claire du soi idéal est fortement lié à des niveaux plus élevés de motivation intrinsèque »).

L'étude de Lai (2013) suit la perspective de divers théories de la motivation en L2 tout en confirmant qu'il existe un fort rapport entre le soi idéal et la motivation intrinsèque (« the ideal L2 self has a strong link with intrinsic motivation », Lai, 2013, p. 97). La figure 10 illustre les divers rapports en termes de corrélations. À la suite de ces résultats, Lai souligne le

⁹⁸ L'idéal des élèves sondés varie, par exemple, certains aspirent à maîtriser la L2, d'autres ambitionnent de converser avec les locuteurs de la L2, d'autres encore ne visent qu'à s'exprimer de manière plus ou moins efficace.

caractère inhérent du soi idéal en L2 des élèves taiwainais « they have this ideal L2 self "intrinsically" since the ideal L2 self has a strong link with intrinsic motivation », Lai, 2013, p. 97).

Figure 10 : la corrélation entre les différents construits issus des trois principales théories motivationnelles. Source : Lai, 2013, p. 97

Table 5. Correlations (Spearman's rho)

	Integrative	Instrumental	Intrinsic	External	Ideal	Ought-to	Travel
Integrative	1.000	.634**	.699**	-.120	.618**	.163**	.703**
Instrumental	.634**	1.000	.595**	.136*	.569**	.335**	.590**
Intrinsic	.699**	.595**	1.000	-.187**	.739**	.114	.615**
External	-.120	.136*	-.187**	1.000	-.089	.581**	.003
Ideal	.618**	.569**	.739**	-.089	1.000	.243**	.635**
Ought-to	.163**	.335**	.114	.581**	.243**	1.000	.215**
Travel	.703**	.590**	.615**	.003	.635**	.215**	1.000

*p<0.05; **p<0.01. N=267

Le soi idéal en L2 guide les élèves de cinquième de manière à ce qu'ils choisissent de s'engager durant les cours de langue étrangère quoiqu'ils les trouvent intéressants ou pas. Étant donné qu'ils les trouvent intéressants, il s'ensuit que la détermination des élèves se renforce. Ces élèves sont, à notre avis, sur la bonne voie, à moins que des conditions adverses ne viennent pas les dérouter.

5.3 Étape 2 : La deuxième question de recherche

« Existe-t-il une différence de croyances et/ou de représentations à l'égard du français par rapport aux notes en langues étrangères de ces élèves ? »

Selon Bandura (1992), les élèves les plus performants se caractérisent par un haut sentiment d'efficacité. Nous avons émis l'hypothèse que les apprenants de français, de même que les apprenants de l'une des autres LE, ayant obtenu >75 sur 100 en leur dernier examen de langue étrangère, auraient intérêt à valoriser les LE. « Ils afficheraient donc, à l'égard de la

langue française, des représentations et des croyances plus positives » (voir la section 3.2.1). Les données issues des réponses des élèves ne nous permettent pas de confirmer cette hypothèse. Dans la section suivante, nous discutons de notre démarche analytique.

5.3.1 Des représentations généralement positives du français quelles que soient les notes en LE des répondants.

Afin de répondre à cette question, nous nous appuyons sur les réponses de chaque élève à la question B1 et à la question C5 pour identifier des liens entre les résultats en LE des élèves et les croyances et/ou les représentations de ces mêmes élèves à l'égard du français.

Les réponses à la question B1 correspondent à la dernière note obtenue en LE par les élèves. Pour ce qui est des élèves qui apprennent deux LE, ils ont, à la suite des instructions fournies dans le questionnaire, coché la case correspondante à leur dernière note d'examen en leur langue étrangère préférée.

La question C5 propose aux élèves dix options dont ils doivent choisir l'une (ou plus d'une) qui, selon eux, décrit le mieux la langue française par comparaison avec d'autres LE. Nous avons divisé les réponses en deux catégories : l'une comportant les représentations favorables des élèves à l'égard du français, l'autre comportant leurs représentations défavorables. Le tableau 14, ci-dessous, illustre cette première répartition.

Tableau 14 : Répartition des représentations des élèves à l'égard du français.

Représentations favorables	Représentations défavorables
a. Une langue utile	b. Une langue surtout pour filles ⁹⁹
c. Une langue raffinée	d. Une langue imprononçable
f. Une langue qui a des sonorités très musicales	e. Une langue dont les locuteurs sont orgueilleux et hostiles

⁹⁹ Cet énoncé relève d'un esprit dénigrateur à l'égard des filles, et par extension, à l'égard du français. L'étude de Williams, Burden et Lanvers (2002), par exemple, explique que les garçons associent le français aux filles et qu'ils ne le considèrent pas « cool ».

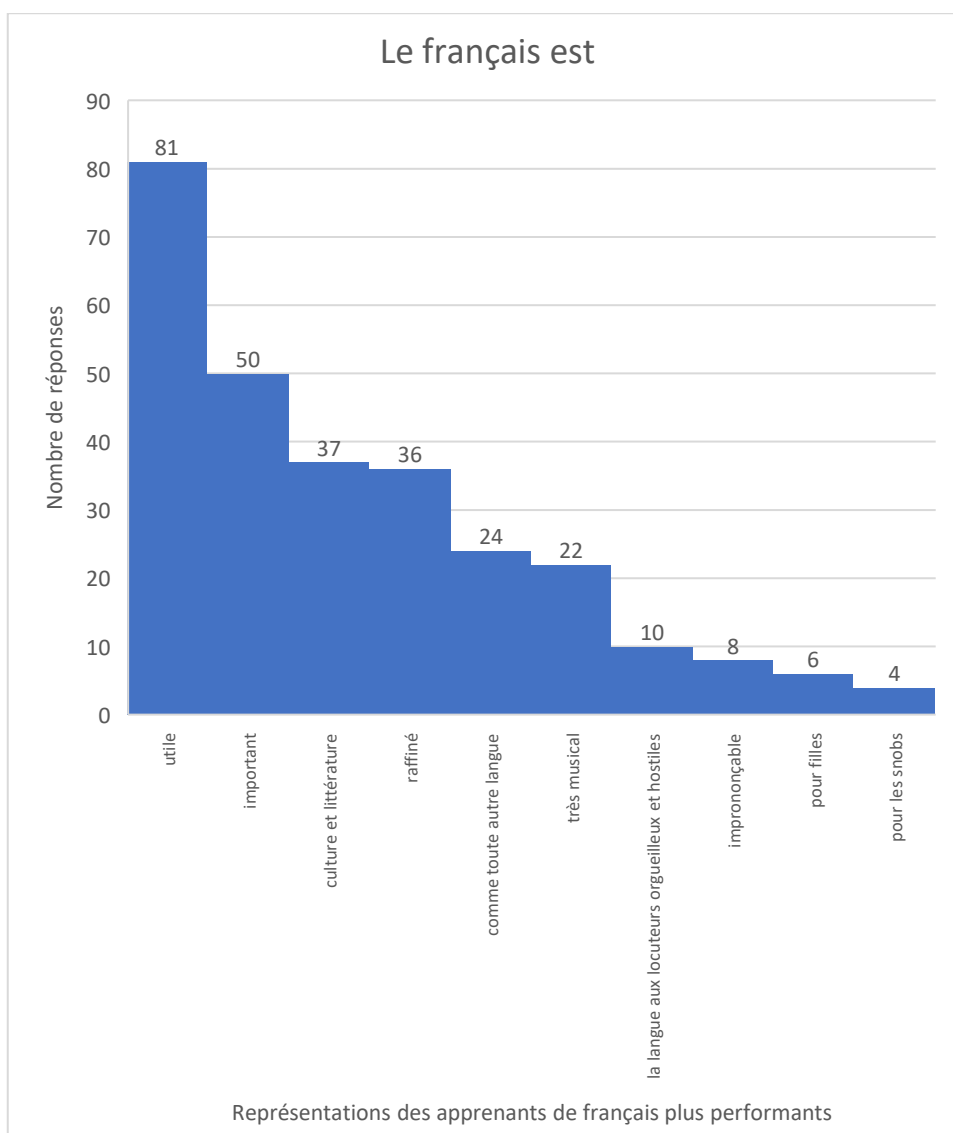
- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> g. Une langue importante
 h. La langue de la culture et de la littérature | <ul style="list-style-type: none"> i. Une langue étrangère comme n'importe quelle autre
 j. Une langue pour les snobs |
|---|--|

Ensuite, nous avons divisé les élèves en deux groupes : le groupe des apprenants de LE plus performants et le groupe des moins performants. Tel qu'énoncé dans la section 3.2.1 du chapitre sur la méthodologie, la ligne qui démarque ces deux groupes d'apprenants est une note égale, ou supérieure, à 75 sur 100 en leur tout dernier examen de LE.

Nous discutons d'abord du premier graphique (C5i) relatif aux apprenants de LE plus performants. Ce graphique (voir le schéma 45) présente le total des réponses, réparties par catégories (options choisies), des élèves qui n'apprennent que le français et des élèves qui apprennent deux LE, dont le français est la langue préférée¹⁰⁰. Le graphique trace les diverses représentations de ces élèves en ordre décroissant. Au fait, les représentations favorables à la langue française occupent les quatre premières places du classement. L'écart entre les représentations favorables et les représentations défavorables résulte évident.

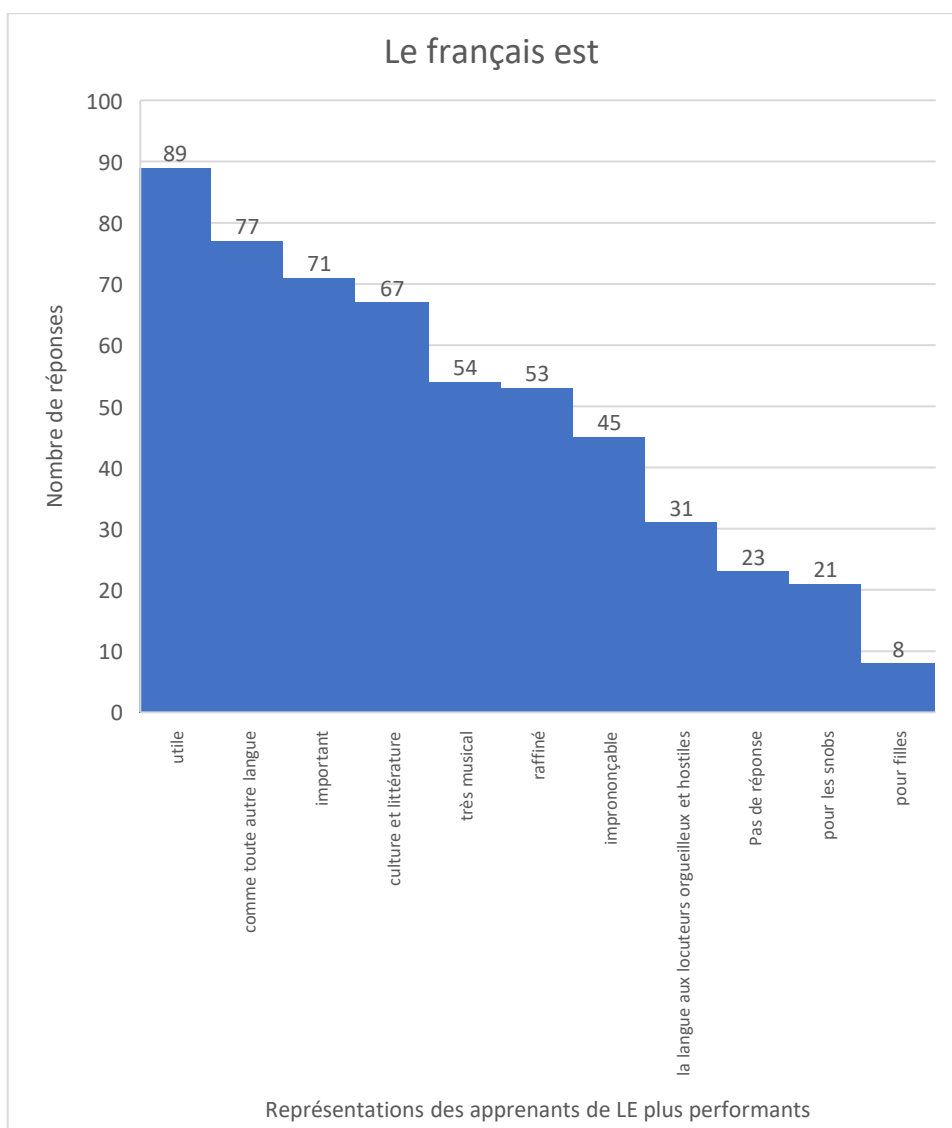
Schéma 45 (graphique C5i) : Les représentations des apprenants de français plus performants.

¹⁰⁰ Il n'y a pas moyen de connaître la note en français des 37 élèves qui préfèrent leur autre langue étrangère au français.



Le deuxième graphique (voir le schéma 46, graphique C5ii) se rapporte aux représentations des apprenants des LE (autres que le français) plus performants. Le classement est plus ou moins conforme au classement du premier graphique (voir le schéma 45). À l'exception de la deuxième place - accordée à la représentation du français en tant que « langue étrangère comme n'importe quelle autre » - les six premières places consistent dans des représentations favorables. D'ailleurs, la représentation citée ci-dessus, est, selon nous, à peine défavorable et constituerait peut-être une justification voilée du choix fait en ce qui concerne les LE, en ce sens qu'une langue étrangère en vaut autant qu'une autre.

Schéma 46 (graphique C5ii) : Les représentations des apprenants de LE plus performants.



Nous proposons deux autres graphiques, l'un relatif aux répondants moins performants en français (voir le schéma 47, graphique C5iii), l'autre aux moins performants en l'une des autres LE (voir le schéma 48, graphique C5iv). Ces apprenants ont eu une note inférieure à 75 sur 100 en leur tout dernier examen de LE. Pour ce qui est du graphique C5iii, il représente les réponses des élèves qui n'apprennent que le français et des élèves qui apprennent deux LE dont le français est leur langue préférée¹⁰¹.

Les deux mêmes représentations sont confirmées aux premiers rangs : le français est utile et il est une langue comme toute autre. En troisième et en cinquième positions se placent des représentations favorables à l'égard du français. La proportion de « pas de réponse » est, dans

¹⁰¹ Également dans ce cas, il n'y a pas moyen de connaître la note en français des 7 élèves qui préfèrent leur autre langue étrangère au français.

le cas des répondants qui n'apprennent pas le français, assez élevée. Nous en concluons que ces répondants se sentent moins concernés par le français et/ou son apprentissage. Le français « langue étrangère comme n'importe quelle autre » conserve sa deuxième position. Du point de vue des apprenants de français moins performants, il y aurait peut-être intérêt à déprécier le français pour conserver leur sentiment d'efficacité personnelle. Quant aux apprenants d'une autre langue étrangère, leur intérêt serait peut-être à ne pas déprécier que le français, mais les LE en général.

Schéma 47 (graphique C5iii) : Les représentations des apprenants de français moins performants.

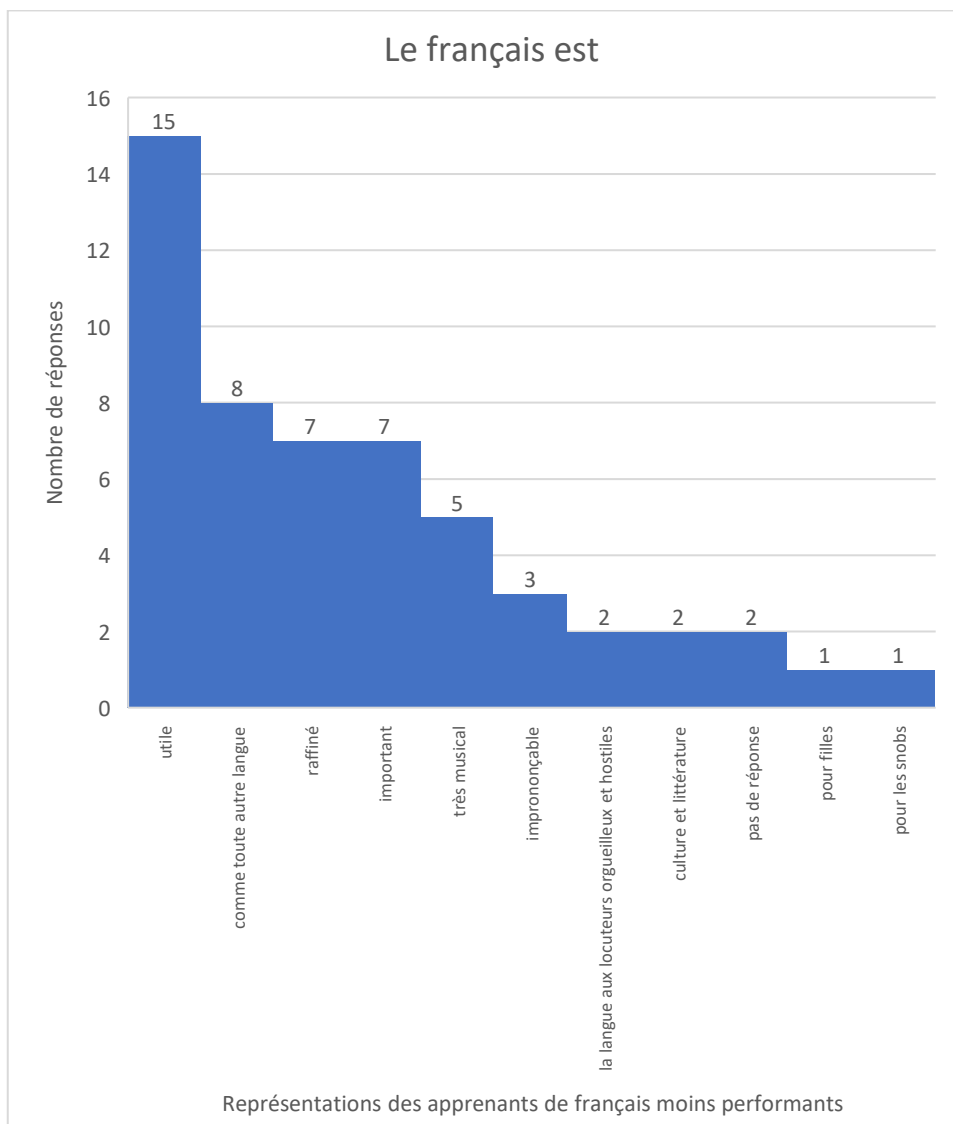
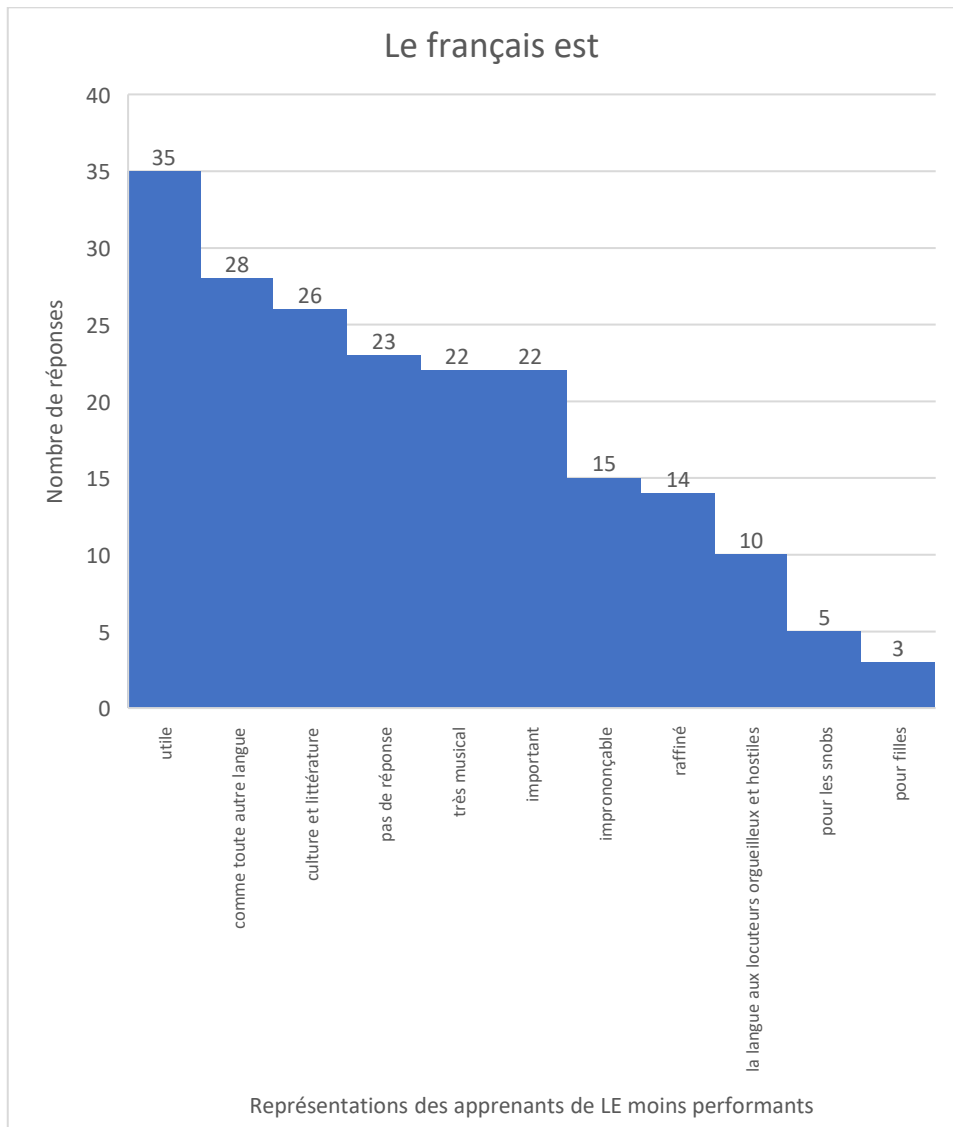


Schéma 48 (graphique C5iv) : Les représentations des apprenants de LE moins performants.



Les graphiques présentées ci-dessus illustrent déjà que les représentations positives sont aux premiers rangs de chacun des quatre classements,¹⁰² exception faite pour la suivante : le français est une « langue étrangère comme n’importe quelle autre ». Cette représentation se place à la deuxième place du classement pour les apprenants de LE plus performants (>75/100), les apprenants de français moins performants (<75/100), et les apprenants de LE

¹⁰² Les quatre classements en question correspondent aux quatre groupes d’apprenants qui suivent : les apprenants de français plus performants (>75/100), les apprenants de LE plus performants (>75/100), les apprenants de français moins performants (<75/100), et les apprenants de LE moins performants (<75/100).

moins performants (<75/100). Nous avons également estimé cette représentation « à peine défavorable » en comparaison avec les autres représentations négatives proposées aux répondants.

Nous présentons ci-dessous (voir le tableau 15) les données en question telles qu'exprimées en pourcentages, d'où nous tirons, à ce point, nos conclusions.

Tableau 15 : Les chiffres résultant des représentations positives ou négatives à l'égard du français des apprenants de français plus performants (>75 F), des apprenants de LE plus performants (>75 LE), des apprenants de français moins performants (<75 F) et des apprenants de LE moins performants (<75 LE).

Représentations positives	Apprenants				Apprenants			
	>75 F		>75 LE		<75 F		<75 LE	
	Nb R*	%	Nb R*	%	Nb R*	%	Nb R*	%
Le français est								
utile	81	29,1	89	16,5	15	28,3	35	17,2
important	50	18	71	13,1	7	13,2	22	10,8
la langue de la culture et de la littérature	37	13,3	67	12,4	2	3,8	26	12,8
raffiné	36	12,9	53	9,8	7	13,2	14	6,9
très musical	22	7,9	54	10	5	9,4	22	10,8

Représentations négatives	Apprenants				Apprenants			
	>75 F		>75 LE		<75 F		<75 LE	
	Nb R*	%	Nb R*	%	Nb R*	%	Nb R*	%
Le français est								
comme toute autre langue	24	8,6	77	14,3	8	15,1	28	13,8
la langue aux locuteurs orgueilleux et hostiles	10	3,6	31	5,8	2	3,8	10	4,9
imprononçable	8	2,9	45	8,3	3	5,7	15	7,4
pour filles	6	2,2	8	1,5	1	1,9	3	1,5
pour les snobs	4	1,4	21	3,9	1	1,9	5	2,5
Pas de réponse	0	0	23	4,3	2	3,8	23	11,3

* Nombre de réponses

Il résulte qu'aucune représentation positive du français (« utile », « important », « la langue de la culture et de la littérature », « raffiné » et « très musical »,) n'obtient un pourcentage exclusivement supérieur pour les apprenants plus performants (ayant une note >75/100 en français ou en l'une des LE). Inversement, il ne résulte pas que les scores des représentations négatives (« comme toute autre langue », « la langue aux locuteurs orgueilleux et hostiles », « imprononçable », « pour filles » et « pour les snobs ») soient exclusivement plus bas pour les apprenants ayant une note >75/100 en français ou en l'une des LE. Les représentations positives du français obtiennent finalement des pourcentages plus élevés que les représentations négatives (à l'exception de « le français est comme toute autre langue ») pour tous les quatre groupes d'apprenants. Ce résultat infirme notre hypothèse que les apprenants de français, de même que les apprenants de l'une des autres LE, ayant obtenu >75 sur 100 en leur dernier examen de langue étrangère, afficheraient, à l'égard de la langue française, des représentations et des croyances plus positives (voir la section 3.2.1).

La prééminence des représentations positives du français rejoint le constat de Mallia (2005, p. 58) : les élèves de Form 1 ont une « perception positive » de la langue française en tant que « belle », « intéressante » et « importante ». Sultana (2021, p. 87) nous informe - au sujet des représentations du français exprimées par les élèves maltais du postsecondaire - que : « negative perceptions are not held by a large number of participants » (« les représentations négatives ne sont pas partagées par un grand nombre de participants »).

Côté praticiens, les enseignantes que nous avons interviewées citent plus de représentations positives de leurs élèves à l'égard du français que de représentations négatives. Elles soulignent également que les élèves de cinquième qui apprennent le français sont généralement enthousiastes. Les enseignantes se gardent pourtant d'associer ou d'attribuer les représentations positives de leurs élèves aux notes en français de leurs élèves. Nous en déduisons que les enseignantes n'établissent pas de relation entre les deux facteurs en cause.

Certaines approches socio psychologiques à l'apprentissage de la L2 (notamment Gardner et Lambert, 1972, et Gardner, 1985) lient les représentations (« perceptions ») des apprenants à leurs attitudes et à leur motivation pour apprendre la L2. L'aptitude déterminant le niveau de réussite en L2 des apprenants, occupe, de ce point de vue, une place à part. Cela

expliquerait, relativement à notre échantillon d'élèves, que (même) certains répondants qui sont moins performants en français, en ont une représentation positive.

Le lien entre les représentations des répondants et les notes qu'ils ont obtenues ne serait surtout pas direct puisqu'il est aussi influencé par deux contextes, l'un « macro », l'autre « micro » :

<p>« [...] il est communément admis que les représentations et les attitudes à l'égard des LE et de la motivation pour les apprendre se lient autant au macro-contexte (des facteurs géopolitiques, sociaux et historiques aboutissant à des opinions spécifiques soutenues par certains groupes de personnes) qu'au micro-contexte, c'est-à-dire à la sympathie ou à l'antipathie qu'un individu ressent pour le professeur, à l'admiration ou à l'aversion pour des locuteurs particuliers de la langue cible. » (Dewaele, 2009, p. 178)</p>	<p>« [...] there is a broad agreement that perceptions and attitudes towards foreign languages and motivation to learn them are linked to both the macro context (geopolitical, social and historical factors resulting in specific opinions within groups of people) and the micro context, an individual's like or dislike of the language teacher, admiration or distaste for specific speakers of the target language. » (Dewaele, 2009, p. 178)</p>
<p>Notre traduction</p>	<p>Texte original</p>

5.3.2 Deux clichés qui ne seraient plus à la mode

Il ressort, de notre analyse statistique, que tous les quatre groupes d'apprenants de LE relèguent l'image du français comme une langue pour filles et l'image du français comme une langue pour les snobs, aux derniers rangs de leur classement. Le stéréotype du genre (le français serait pour les filles) n'existerait que pour un nombre infime de répondants. Il persistait, par exemple, au sein des élèves de sixième, de cinquième et de quatrième interviewés par William, Burdens et Lanvers (2002, p. 520). Ces élèves avaient expliqué que

les garçons préféraient l'allemand au français parce qu'ils considéraient ce dernier comme une langue pour filles, tandis que l'allemand était pour les garçons (« the participants tended to explain the boys' preference for German in terms of French being a more feminine language and German more masculine »). En 2017, Lamb (p. 327) confirme une représentation des langues qui est commune et internationalement admise, c'est-à-dire que les langues sont une matière pour filles, dont l'enseignement est dispensé par des professeures (« In fact, there is a common perception globally that language is a 'feminine subject', taught by female teachers. »).

L'étude maltaise de Sultana (2021, p. 87) nous informe pourtant que très peu d'élèves maltais du postsecondaire affirment concevoir le français comme une langue pour filles (« very few students claim that they perceive French as a language for girls »). Peut-être qu'il est temps de balayer ce vieux cliché.

5.4 Étape 2 : La troisième question de recherche

« Quel est l'effet des influences et des exigences sociétales (en tant que milieu familial, scolaire et communautaire) sur l'intérêt des élèves à apprendre une langue étrangère, particulièrement le français ? »

En ce qui concerne les influenceurs tels qu'identifiés par les élèves, nous construisons notre analyse au moyen des données issues des questions C1, C2, C4, C6 et C7 relativement au milieu familial, scolaire et communautaire. Une comparaison avec les résultats des items B2d, B2f, B2g, B2i, B2j, B2k, B2p et B2q complètera ce tableau.

Nous avons supposé à ce propos que « l'influence parentale est généralement forte surtout pour ce qui est du choix de la langue étrangère fait en CM2. Elle impacterait ensuite le soi devoir des élèves. L'effet sur le soi devoir d'autres influenceurs peuplant l'environnement d'apprentissage de la L2 (les enseignants et les camarades de classe) serait considérable » (section 3.2.1).

Les résultats de la recherche ne confirment qu'en partie notre hypothèse. Le choix de la langue étrangère fait en CM2 ne dépendrait généralement pas des parents. Relativement aux contextes que nous avons proposés aux élèves, il ressort que leur soi devoir en LE n'en dépendrait pas, non plus. Il dépendrait, en revanche, du professeur de langue étrangère. L'influence considérable des camarades de classe sur le soi devoir en LE des répondants n'est pas évidente.

5.4.1 Les apprenants assument la responsabilité de leur choix de LE en CM2.

En ce qui concerne le choix de langue étrangère fait en CM2, les apprenants en assument fortement la responsabilité. En effet, 145 sur 162 apprenants de français et 243 sur 273 apprenants d'une autre langue étrangère (ou de deux autres LE) s'attribuent ce choix. Ils sembleraient revendiquer « leur pouvoir d'agir » (Nagels, Abel et Tali, 2018, p 2) face aux influenceurs proposés dans les questions C1 et C6¹⁰³: leurs parents, leur professeur de CM2, le conseiller d'orientation, leurs frères/sœurs, leurs amis et les élèves plus âgés qui apprennent le français.

Du point de vue théorique, il est admis depuis longtemps que l'agentivité (« personal agency », Bandura, 1982, p. 129) est profitable à tout apprenant (Williams et Burden, 1997). Or, nous ne sommes pas en mesure d'identifier d'autres facteurs qui expliqueraient aussi la faible influence des parents en matière de choix de LE. En admettant que partout, sur cinq continents, les parents s'efforcent d'assurer que leurs enfants arrivent à maîtriser des LE (« Parents around the five continents strive to ensure that their children achieve a good command in a number of foreign languages », Pace, 2015, p. 99), la plupart des parents maltais décideraient de ne pas interférer avec le choix de LE de leurs enfants.

Côté enseignantes, elles attribuent beaucoup d'influence aux parents pour ce qui est du choix de langue étrangère « Il-ġenituri ħa jippuxjaw lil uliedhom x'jagħżlu b'ħala lingwa jew le »

¹⁰³ Les questions C1 et C6 sont les suivantes : « Laquelle/lesquelles des personnes ci-dessous a/ont influencé votre choix d'apprendre le français au collège ? Cochez l'une (ou plus d'une) des options proposées » ; « Laquelle/lesquelles des personnes ci-dessous a/ont influencé votre choix de ne pas apprendre le français au collège ? Cochez l'une (ou plus d'une) des options proposées ». Les options proposées sont les mêmes pour les deux questions : « C'était ma décision/Mes parents/Mon professeur de CM2/Le conseiller d'orientation/Mes frères/Mes sœurs/Mes amis/Un élève/des élèves plus âgé/s qui apprend/apprennent le français ».

(« Les parents poussent leurs enfants à choisir une langue étrangère plutôt qu'une autre »), « Jigifieri, l-ġenitur, iva, jħoll u jorbot kollox naħseb » (« C'est-à-dire, oui, tout revient au parent »). L'avis des enseignantes s'aligne finalement sur le jugement du professeur interviewé par Facciol (1980, p. 162)¹⁰⁴, quoique les enseignantes s'expriment de manière plus nuancée. Elles ne donnent pas à entendre que leurs élèves manquent de prise d'initiative.

5.4.2 Le soi devoir en LE des répondants en comparaison avec leur soi idéal.

Nous développons notre argument à partir d'une réflexion proposée dans le deuxième chapitre (voir la section 2.3.2.6) : « le soi devoir comporte deux versions de motivation extrinsèque : l'une plus intériorisée, l'autre subissant toujours fortement l'influence extérieure (par exemple l'influence des parents, des enseignants et des camarades) en tant que contrainte ». Le soi devoir en LE dont nous traitons dans cette section constitue la version de motivation extrinsèque la plus externe, autrement dit, le point de vue des autres tel que confirmé par Teimouri (2017) et Papi (2019).

5.4.2.1 L'influence des parents sur le soi devoir point de vue des autres en LE des élèves par rapport au soi idéal en LE des élèves.

Déjà d'après nos résultats, le soi devoir point de vue des autres des répondants est le moins puissant des sois guides. Relativement aux contextes qui leur ont été proposés, la grande majorité des répondants (304 élèves sur 435, voir le schéma 12, graphique B2d) rejettent la pression de leur famille en tant qu'instrument motivationnel mais confirment les encouragements apportés par leurs parents (347 élèves sur 435, voir le schéma 18, graphique B2j). Face à la pression parentale, les élèves du collège sembleraient revendiquer leur indépendance (« the secondary school students are at an age where they start asserting independence from their parents », Kormos, Kiddle et Csizér, 2011, p. 509). Au contraire des

¹⁰⁴ Selon le professeur en question, ses élèves auraient choisi d'apprendre le français tout en étant dépourvus de « véritable motivation personnelle » (« No true personal motivation », Facciol, 1980, p. 162 ; voir la section 2.2.4).

élèves du secondaire sondés par Kormos, Kiddle et Csizér, 2011¹⁰⁵, nos répondants (79,7% de leur totalité) seraient généralement sensibles aux encouragements des parents. Ces encouragements alimentent, selon nous, le soi idéal des répondants, caractérisé par un élan promotif et par l'épanouissement personnel » (« feeling of advancement and accomplishment », Papi et al., 2019, p. 354). En outre, un très grand nombre de répondants (239 sur 435, voir le schéma 17, graphique B2i) sont tout à fait d'accord que leurs parents seraient fiers d'eux si un jour ils maîtrisaient la langue étrangère. Il s'agirait, dans ces cas, d'alimenter le soi idéal point de vue des autres des élèves.

5.4.2.2 L'influence du professeur sur les deux sois guides point de vue des autres.

D'autre part, le soi devoir point de vue des autres des élèves serait surtout sensible à l'influence du professeur de langue étrangère. La déception éventuelle du professeur (si les élèves n'arrivent pas à améliorer leur compétence en langue étrangère) constitue, pour 59,8% d'entre eux (260 élèves sur 435, voir le schéma 15, graphique B2g) un fort motif pour s'appliquer en langue étrangère.

Cependant, le professeur inspirerait plus le soi idéal point de vue des autres des répondants. Ils lui reconnaissent, sur ce plan, le premier rôle : 79,8% du total des élèves (347 élèves sur 435, voir le schéma 19, graphique B2k) seraient de l'avis que « Mon professeur espère qu'un jour je maîtriserai le français/l'italien/l'espagnol/ l'allemand/le russe/l'arabe ». De même, Lay (2008, p. 10) atteste que les apprenants d'allemand affirment étudier assidûment la langue cible afin que leur enseignant soit satisfait de leur travail en classe (« They study German diligently so that the instructor will be satisfied with their work in class »).

Les enseignantes conviennent du premier rôle joué par le professeur de langue étrangère. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, elles l'estiment important, « krućjali » (« crucial ») et « importanti ħafna, ħafna, ħafna » (« très, très, très important »). Durant les

¹⁰⁵ Nous rapportons ici la citation complète « In contrast, the secondary school students are at an age where they start asserting independence from their parents, and thus their parents' views and encouragement have somewhat weaker effect on their attitudes ». (« En contraste, il s'agit, pour les élèves du secondaire, d'une période où ils commencent à revendiquer leur indépendance des parents, et donc l'avis et les encouragements de leurs parents influent de manière plus faible sur leurs attitudes »).

interviews, elles ont souvent évoqué la curiosité des élèves (qu'elles essayeraient d'éveiller ou de sauvegarder), le côté « *fun* » (« ludique ») de l'apprentissage du FLE (qu'elles essayeraient de faire ressortir) et les récompenses (qu'elles offrent à leurs apprenants). Les enseignantes se chargeraient, assez consciemment, de motiver leurs apprenants.

Selon les apprenants de français, le professeur de FLE jouerait un rôle pivot en ce qui concerne leur apprentissage : 122 sur 162 de ces apprenants lui attribuent leurs bons résultats, de même que leurs résultats insuffisants (voir le schéma 37, graphique C4). L'un des apprenants fait référence, sous l'option 'Autre', aux méthodes d'enseignement de sa professeure de FLE, tout en les appréciant, « How teacher explains and her notes » (« La manière dont ma professeure explique et les notes qu'elle fournit »). En moyenne, un quart de ces répondants (25,8%, environ 42 élèves) attribuent leur réussite aux devoirs/exercices scolaires, aux livres scolaires et aux ressources éducatives fournies par l'école. Ces chiffres semblent indiquer que les apprenants distinguent nettement l'enseignant de FLE de ses outils/ressources.

Les théoriciens confirment généralement la prééminence du professeur de langue étrangère. Moskovski et al. (2012, p. 55), par exemple, attestent qu'il existe énormément de recherche théorique (voir Brophy, 2004 ; Burden, 2000 ; Oxford & Shearian, 1994 ; Wlodkowski, 1999) qui reconnaît le comportement du professeur comme le plus fort moyen permettant de motiver les élèves (« There is a huge amount of theoretical research that recognizes teacher behavior as the most powerful means for motivating learners »).

En ce qui concerne l'approche motivationnelle adoptée par les enseignants, nous aimerions souligner la distinction entre ce que Good et Brophy (1994, cités par Dörnyei et Csizér (1998, p. 208) appellent un « unsystematic “bag-of-tricks” » (« un sac à malice non systématique ») et un processus méthodique, autrement dit, la « dynamique motivationnelle » (Viao, 2004, p. 5). Tel que précisé par l'étude de Papi (2012, p. 590), la pratique motivationnelle adoptée par l'enseignant et le comportement motivé des élèves (en tant que réaction) vont de pair (« the teachers' motivational practice was found to go hand in hand with the students' motivated behavioral response »). Il nous semble essentiel que le professeur de langue étrangère utilise une méthodologie qui incorpore la motivation en tant que compétence. À cet égard, la conclusion de Jurešević et Pižorn (2013, p. 193) est d'autant plus significative : « such a vision requires from the teachers to understand and to be able to recognise language and

motivational competences and the needs of their students » (« Pour réaliser cette vision, il faut que les enseignants comprennent, et soient à même de reconnaître, les compétences linguistiques et motivationnelles de leurs élèves, et les besoins de ces derniers »). Le professeur serait finalement plus en mesure d'aider ses élèves à créer/consolider/renouveler leur(s) soi(s) guide(s) en LE, selon le cas.

5.4.2.3 Les camarades de classe.

Notre recherche quantitative indique que le soi devoir point de vue des autres des répondants ne serait pas particulièrement sensible à l'influence des camarades de classe. Nos réflexions se basent sur le résultat obtenu pour l'item B2q (« Si je n'arrive pas à apprendre le français/l'italien/l'espagnol/l'allemand/le russe/l'arabe, mes camarades de classe me mépriseront » : la majorité des répondants (77,7%, 338 élèves sur 435, voir le schéma 25, graphique B2q¹⁰⁶) réfutent un rapport quelconque entre leur échec éventuel en langue cible et le mépris éventuel de leurs camarades de classe. Nous résumons nos réflexions sur deux plans :

1. En ce qui concerne le soi devoir des répondants, il résulte que le mépris éventuel des camarades de classe ne constitue généralement pas de motif pour que les répondants s'appliquent en langue étrangère.
2. En ce qui concerne la situation d'apprentissage, le désaccord de la majorité des répondants avec l'item B2q en dit long sur la cohésion du groupe.

Les réponses des enseignantes de FLE n'élucident pas assez l'impact des camarades sur le soi devoir des élèves ni sur leur soi idéal. Selon certaines, les élèves se consultent l'un l'autre (« it-tfal jitekellmu bejniethom ») et ils s'influencent l'un l'autre (« they do effect each other ») quoique la motivation ne serait pas en soi, absolument contagieuse : « Mhux kollha ħa jiġu mbaġħad influwenzati fir-rigward tal-*motivation* lil xulxin » (« Pour ce qui est de la motivation, ce ne sont pas tous les élèves qui subissent l'influence les uns des autres »). Les élèves attribueraient, par exemple, la motivation pour le français de certains d'entre eux, à l'aptitude qu'ils auraient à apprendre le français « So, jekk jiena mitlufa u dik qed twieġeb, ħeqq, imma forsi dik qed tifhem aktar » (« Donc, si moi, je suis désemparée, tandis que cette

¹⁰⁶ Sur la totalité des répondants, 173 (39,7%) se déclarent « Fortement en désaccord » avec cet item ; 165 (37,9%) ne se déclarent pas d'accord non plus.

autre, elle répond, c'est peut-être parce qu'elle comprend mieux [que moi] ». L'aptitude, elle, ne pourrait surtout pas se transmettre.

En ce qui concerne les 162 apprenants de français, le graphique C4 (voir le schéma 37) indique que 38 apprenants attribuent leurs bons résultats et leurs résultats insuffisants à leurs camarades de classe. Ce nombre résulte faible en comparaison avec le nombre (au total de 83) d'apprenants qui attribuent leur réussite à leur engagement « I study a lot » (« J'étudie beaucoup »). L'un des répondants implique ces deux parties prenantes « I'm good at it but my classmates do help » (« Je suis doué pour cela mais mes camarades de classe m'aident aussi »).

Toutefois, il semble que le groupe d'élèves fait la différence (« Il-grupp jagħmel id-differenza kollha »). Nous lions cette affirmation (prononcée par l'une des enseignantes) au concept du « group-specific motivational components » (« les composantes motivationnelles spécifiques du groupe », Dörnyei et Ushioda, 2011, p. 52) et en discutons, dans les sections 5.6 et 5.6.1.

5.4.3 Les influences et les exigences de la société par rapport aux études de LE

Toute réponse aux questions évaluant la motivation des individus exprime normalement les influences et les exigences sociétales telles que ressenties par ces mêmes individus. Outre la famille et l'école, l'environnement social qui impacte directement nos jeunes répondants consiste dans leurs amis. Sur la totalité des apprenants de français, 7,9% confirment l'influence de leurs amis en ce qui concerne le choix de langue étrangère. Il en est de même pour le 6,6% des apprenants d'une autre langue étrangère (au total de 273). Ce sont de faibles pourcentages, quoique supérieurs aux pourcentages obtenus pour l'influence des professeurs de CM2 (3,1% et 2,9%) et les conseillers d'éducation (0,6% et 2,6%).

L'exigence sociale de trouver un emploi préoccupe déjà certains de nos jeunes répondants quoique certaines enseignantes n'en conviennent pas, tout en estimant que le monde du travail, est, du point de vue des apprenants, encore loin (« Id-dinja tax-xogħol għadha l-bogħod »).

Les élèves s'expriment, relativement aux études de LE, de manière contrastante : 31,5% des apprenants de français affirment avoir opté pour une matière (une langue) utile pour trouver un emploi, 27,1% des apprenants d'une autre langue étrangère justifient leur choix par la même raison (voir les schémas 35 et 40, graphiques C2 et C7). Cependant, 32,2% de la totalité des apprenants expriment fortement leur désaccord avec l'énoncé « manquer de s'engager dans son apprentissage de LE signifie rater son avenir professionnel ». En plus, 43,9% de cette même totalité d'apprenants, signalent leur tendance de désaccord avec cet énoncé par moyen des points 2 et 3 sur l'échelle de Likert (voir le schéma 10, graphique B2b).

Nos répondants n'impliquent pas l'environnement médiatique et informationnel à leur choix et à leur apprentissage de la langue étrangère. Seulement un nombre très restreint d'apprenants de français citent Internet, *YouTube* et *Duolingo* tout en attribuant leur réussite en français à ces outils et/ou à ces plateformes numériques. Pourtant les enseignantes affirment, de manière générale, utiliser les outils multimédia (« YouTube ») et certaines applications numériques (« Kahoot » et « Quizlet »). Dornyei et Ushioda (2021, p. 131) estiment, pour leur part, que les innovations technologiques n'ont pas révolutionné le champs dédié à l'apprentissage de la L2. Elles n'ont pas non plus revitalisé les pratiques motivationnelles: « it does not appear to be the case that technology-based innovations have radically transformed the field of SLA or have revitalised our motivational practices ».

5.5 Étape 2 : La quatrième question de recherche

« Quelle est l'attitude des élèves qui apprennent des langues autres que le français à l'égard des études de la langue française ? »

Nous cherchions à sonder l'attitude (c'est-à-dire, les réactions affectives, « affective réactions », Gardner et Lalonde, 1985, p.7) des élèves de LE (autres que le français) à l'égard des études du français. Nous hypothétisons « des réponses relatives à la faible pertinence du français vis-à-vis des ambitions des élèves » (section 3.2.1).

Nous ne sommes pas à même de confirmer pleinement notre hypothèse. En revanche, nous sommes en mesure de discerner certaines attitudes des élèves qui préfèrent ne pas entamer, à l'avenir, des études de français. Ce groupe d'élèves correspond à 71,3% de la totalité des élèves qui apprennent d'autres langues que le français. Il s'agit d'une forte majorité, d'où l'importance d'en discuter.

5.5.1 Le français par rapport aux ambitions des apprenants d'autres LE

Le tableau 15 (voir la section 5.3.1) présente le pourcentage des réponses pour l'utilité des études de français¹⁰⁷, dont environ 17%, sont avancées par les élèves qui apprennent une langue étrangère (ou deux LE autres que le français), et 28% sont avancées par les apprenants de français. Ces résultats confirment plus ou moins notre hypothèse, en ce sens que l'utilité des études de français est admise par un plus petit pourcentage des apprenants de LE (autres que le français).

Le graphique C9 (voir le schéma 42, section 4.2.2), représente les raisons fournies par les élèves qui ne considèrent pas entamer des études de français. Le manque d'utilité des études de français constitue la troisième raison la plus avancée par ces mêmes élèves. Il s'agit de 12,5% de la totalité des réponses. Encore une fois, ce résultat ne nous permet pas de confirmer pleinement notre hypothèse, vu surtout que l'écart entre les deux premières raisons avancées (26,4% pour « Le français est difficile », 22,6% pour « Je n'aime pas le français ») et la troisième, est considérable. Deux des trois raisons dont il est question, corroborent le constat de Pace (2018) au sujet des étudiants maltais du postsecondaire, c'est-à-dire, que ces étudiants se représentent les LE comme des matières difficiles et inutiles.

5.5.2 Les attitudes de la majorité des apprenants de LE (autres que le français).

Il est, à notre avis, important de discerner les attitudes des élèves optant de ne pas apprendre le français. Nous les dégageons des raisons qu'ils avancent pour justifier leur choix et les

¹⁰⁷ À notre sens, l'utilité des langues étrangères (à l'occurrence, du français) fait appel à tous les avantages qu'elles apportent dans n'importe quel contexte (scolaire/professionnel/social ou autre), présent ou futur.

répartissons en catégories selon le model socio-éducatif de Gardner (1985, 2006) pour mieux développer notre discussion :

Catégorie 1 Les attitudes envers la communauté parlant le français.

L'aspect intégratif ou l'intérêt pour les francophones sont largement absents de ce groupe d'élèves : « Don't like the way they speak » (« Je n'aime pas leur façon de parler ») ; « Franza ma tidhirx sabiħa u ma narax lili mmur hemm fil-futur » (« La France ne semble pas belle et je n'envisage pas d'y aller »). Nous ne constatons qu'une réponse francophobe « I don't like the baguette language » (« Je n'aime pas la langue de la baguette »).

L'intérêt pour les hispanophones/germanophones/italophones est variablement présent. Selon Oakes et Howard (2022, p. 13), le construit de la motivation intégrative semblerait plus adéquat (« a more apposite construct ») aux apprenants de français qu'aux apprenants d'anglais. Il semblerait aussi adapté aux apprenants d'espagnol/d'allemand/d'italien participant à notre enquête.

Catégorie 2 Les attitudes envers l'apprentissage du français.

L'intérêt pour l'apprentissage du FLE de ce groupe d'élèves fait défaut. Plusieurs de leurs réponses avancent des versions différentes de « Not interested » (« Ça ne m'intéresse pas »). Tel que discuté précédemment, la plupart le considèrent surtout difficile (voir la section 4.2.2, schéma 42, graphique C9). D'après l'un des élèves, le français est un peu ennuyeux (« Narah naqra *boring* »). Selon un autre, les études du français comporteraient beaucoup plus de choses à apprendre (« Jekk nistudja l-Franċiż iktar ikolli biex nistudja »). Un autre élève affirme qu'il ne supporte pas la langue (française), surtout sa prononciation. Il ne veut donc pas la parler (« I can't stand the language especially how it's pronounced. So, I don't want to speak it »). Pour un autre élève ce n'est finalement pas la peine d'apprendre le français, ce ne

serait qu'une perte de temps (« I don't see the point to why to waste my time on learning it »).

Tous les élèves n'affichent pas une attitude négative envers l'apprentissage du français quoique leur attitude se base sur des représentations contradictoires « It sounds like a difficult and important language », (« On dirait qu'il [le français] est une langue difficile et importante »), « I like it but I don't need it » (« Je l'aime mais je n'en ai pas besoin »).

Catégorie 3 Les attitudes envers la situation d'apprentissage du FLE

Nous tenions pour acquis que les apprenants de LE (autres que le français), y compris ceux d'entre eux qui ne comptent pas, à l'avenir, apprendre le français, ne seraient généralement pas au courant de ce qui se passe durant les cours de FLE. Ces élèves vivraient évidemment une tout autre situation durant leurs cours d'espagnol/d'allemand/d'italien/d'arabe/de russe.

Deux enseignantes affirment pourtant que les élèves de différentes LE se consultent et arrivent à comparer les programmes de LE : « Jiena bħala għalliema jgħiduli li l-Ġermaniż huwa eħfef u t-Taljan huwa eħfef » (« Étant enseignante, ils [les élèves] me disent que l'allemand est plus facile, que l'italien est plus facile »).

En plus, l'influence du professeur de FLE, porterait au-delà de la salle de français et atteindrait les élèves d'autres LE. Selon l'une des enseignantes, les élèves répéteraient ce qu'ils ont entendu à propos des professeurs :

<p>« [...] par exemple, ils [les élèves] disent : “Parce ce que durant le cours de français on a fait ceci” ou “Ce professeur, ce professeur-là”... Ils savent, relativement aux professeurs de LE, à quoi ils s’attendent. Ils auraient peur d’eux ou ils attendraient avec impatience de les rencontrer ; il se peut que cela influe sur leur choix de langue [étrangère] ».</p>	<p>« [...] pereżempju jgħidu “Għax fil-Frañċiż kellna hekk”, jew “Dik it-<i>teacher</i>, dik it-tali <i>teacher</i>”... jafu lil min ħa jistennew, taf kif? Allura qishom jew jibżgħu jew ħerqanin biex ikunu ħa jiltaqgħu magħhom, jew forsi taffetwahom skont il-lingwa li ħa jkunu ħa jagħzlu ».</p>
<p>Notre traduction</p>	<p>Texte original</p>

Certains professeurs de français arrivent à nouer des liens avec des apprenants d’autres LE : « inkun bnejt ċerta entużjażmu u reputazzjoni tajba fis-sugġett ma’ tfal li ma ngħallimx. Dawn li ngħidlek jiġu jkellmuni » (« je déclenche l’enthousiasme et j’établis une bonne réputation, relativement à la matière [que j’enseigne], auprès des enfants auxquels je n’enseigne pas. Ceux que, comme j’ai dit, viennent parler avec moi »).

Cependant, l’influence du professeur de FLE n’est pas que positive. Elle aurait eu, pour l’une des élèves qui réfléchissait, en CM2, à la possibilité d’apprendre le français, un effet dissuasif. Cette élève a opté pour des études d’italien et d’allemand à l’école secondaire. En affirmant pouvoir « peut-être » (« maybe ») étudier le français à l’âge adulte, elle se démarque du groupe d’élèves dont nous discutons dans cette section. Ceci va de pair avec l’étude de Dörnyei (1998) qui nous prévient « que l’enseignant·e, sa personnalité, son engagement, sa compétence, sa façon d’enseigner sont de loin le facteur le plus déterminant pour la démotivation des élèves » (Wokusch, 2022, p. 23).

5.6 L'enjeu des modèles et de la médiation en classe de FLE.

Nous aimerions, à ce point, développer une réflexion sur les apprenants de français. Nous pensons que durant les cours de FLE l'expérience linguistique positive des apprenants plus motivés et performants serait susceptible de susciter un intérêt croissant de la part des élèves moins motivés et moins performants. Nos données nous permettraient de jeter les bases d'un scénario pédagogique possible en classe de FLE. Nous précisons toutefois que notre objectif ne consiste pas à proposer des solutions détaillées visant à améliorer la motivation des élèves puisque notre mémoire ne porte pas là-dessus. Notre objectif consiste en effet à avancer quelques suggestions, conformément aux recommandations du CEFR, qui devraient avoir des effets positifs sur le niveau de motivation de l'apprenant et des groupes d'apprenants.

5.6.1 Miser davantage sur les apprenants de FLE en relation les uns avec les autres.

Relativement à qui et à quoi les apprenants attribuent leurs bons résultats ou leurs résultats insuffisants en français, seulement 38 sur 162 indiquent les camarades de classe (voir le schéma 37, graphique C4). En revanche, les enseignantes affirment généralement que les apprenants s'influencent les uns les autres : « they do effect each other ». L'une d'elles estime que « Pour ce qui est de la motivation, ce ne sont pas tous les élèves qui subissent l'influence les uns des autres »¹⁰⁸ tandis qu'une autre enseignante spécifie que : « Jiena nara li meta jkollok student naqra iktar mitluq u jkun go klassi li huma kollha motivati, ovsjament, ha jmur, ha jmur ahjar, ghax hu ha jipprova jmur bhalhom » (« Moi, je trouve que quand un élève fainéant rejoint une classe d'élèves motivés, il s'améliore, évidemment il s'améliore car il essaie de faire aussi bien qu'eux »). À ce propos, les enseignantes citent le « *pair work* » et le « *group work* » comme deux de leurs stratégies que nous liions au thème « Apprendre à apprendre et l'apprentissage coopératif (« Learning to Learn and Cooperative Learning », LOF, 2015, p. 27).

¹⁰⁸ Nous reprenons la traduction en maltais de la section 5.4.2.3 : « Mhux kollha ha jigu mbaghad influwenzati fir-rigward tal-*motivation* lil xulxin ».

Les chercheurs insistent depuis longtemps sur les avantages du travail de groupe (par exemple, Cohen, 1994 ; Dörnyei, 2001). Pourtant il s'avère que : « Hekk, ikollok tfal, pereżempju, li għalkemm tgħidilhom issa *pair work* jew issa ħa nagħmlu *group work* xorta tarahom li ħa jippruvaw jaħdmu weħidhom ». (« Il y a, par exemple, des élèves qui même lors du travail de groupe, essaient de travailler seuls »). Peut-être qu'il reste à convaincre les apprenants de FLE des bienfaits du travail de groupe. Ou peut-être que l'efficacité du travail de groupe dépend d'un autre facteur, dont nous procédons à discuter.

5.6.1.1 L'importance d'un groupe très soudé

Notre réflexion favorise l'équité et ne vise surtout pas à établir une quelconque hégémonie de certains membres (les modèles) au sein des groupes d'élèves en classe de FLE. Notre réflexion s'appuie sur l'avis de Stevick (1980, cité par Wazzan, 2015, p. 184) :

« Le succès dépend moins du matériel, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans la salle de classe, en chaque personne et entre les personnes qui s'y trouvent. »	« Success depends less on materials, techniques and linguistic analyses, and more on what goes on inside and between the people in the classroom. »
Notre traduction	Texte original

Le principe sur lequel nous nous basons est axé sur la cohésion du groupe (« group cohesion », Dörnyei et Csizér, 1998, p. 207). Selon l'étude suédoise de Brander (2013), la cohésion du groupe d'apprenants et la fixation de buts communs, sont les facteurs qui ont le plus d'impact sur les deux sois guides des lycéens. Pour ce qui est de notre échantillon d'apprenants, nous estimons le fort désaccord (77,7%) de l'ensemble des 435 répondants avec l'item B2q (« Si je n'arrive pas à apprendre le français/l'italien/l'espagnol/l'allemand/le russe/l'arabe, mes camarades de classe me mépriseront ») indicatif généralement d'un esprit d'équipe. L'esprit d'équipe devrait mieux permettre aux élèves de remplir l'une des conditions nécessaires à l'efficacité de leur(s) soi(s) futur(s) en LE : créer ou assurer une relation harmonieuse entre le moi idéal et le moi devoir des élèves (« harmony between the ideal and ought selves »,

Dörnyei, 2009, p.18). Il est essentiel que l'idéal en L2 de chaque élève n'entre pas en conflit avec les attentes ou les exigences de ses camarades de classe.

L'une des enseignantes affirme que ses classes comptent sur l'entraide et sur le tutorat par les pairs : « *We are going to help each other, nağhmlu ħafna peer tutoring* ». Cependant, nous réitérons que peu d'apprenants de français (38 sur 162) impliquent leurs camarades pour ce qui est de leurs résultats en FLE.

À ce stade, nous sollicitons l'unité parmi les apprenants formant des classes de FLE : que les classes soient très soudées pour que chaque apprenant puisse observer les autres accomplir une tâche (« vicarious experience », Bandura, 1977) et inversement que chaque apprenant serve davantage de modèle aux autres (« modelling », Pintrich et Schunk, 2002, p. 153). Et qu'il le fasse surtout de manière consciente et méthodique :

« L'imitation ne se produit pas de façon automatique dès que l'observateur et le modèle s'associent. Les observateurs doivent accorder leur attention aux modèles et être motivés à en tirer des enseignements. En plus, les études théoriques et des recherches ont identifié des caractéristiques des modèles qui constituent d'importantes influences pour le processus d'imitation : la compétence, la perception de la ressemblance, la crédibilité, et l'enthousiasme. »

Notre traduction

« Modelling does not occur automatically when observer and model are paired. Observers must attend to models and be motivated to learn from them. In addition, theory and research have identified characteristics of models that are important influences on modelling: competence, perceived similarity, credibility, and enthusiasm. »

Texte original

Il s'agit, en effet, d'une sorte de réaction en chaîne qui part, en l'occurrence, des apprenants de FLE (dont 83 sur 162 s'attribuent les bons résultats ou les résultats insuffisants en français), aidés par le professeur (auquel, 122 apprenants sur 162, attribuent leurs résultats en français). Grâce à l'une des compétences préconisées par le CECR, autrement dit, la

médiation, les apprenants seraient à même de faciliter l'interaction en situation d'apprentissage du FLE au moyen de la coopération et de l'entraide. La réaction en chaîne, dont il est question, se base, en effet, sur l'une des fonctions de la médiation au niveau communicatif : créer des relations solidaires et empathiques entre les apprenants de la L2 « Dans la médiation, par exemple, on est moins concerné par nos besoins, nos idées ou notre façon de nous exprimer que par ceux de la partie ou des parties pour laquelle ou lesquelles on médie. » (CECR, 2018, p. 109). Les efforts des apprenants seraient évalués en termes de compétences motivationnelles.

5.6.2 L'aspect motivationnel de la médiation en classe de FLE

Selon Dörnyei (2001), la motivation détermine la réussite des apprenants. D'après North et Piccardo (2016, p. 15) « Fondamentalement, un enseignement réussi est une forme de médiation ». Étant donné qu'un enseignement réussi correspond à la réussite des apprenants, il serait raisonnable d'établir un lien entre la motivation et le concept de médiation.

Nous citons la description générique de la médiation fournie par Coste et Cavalli (2015, cités par North et Piccardo, 2016, p. 51) :

« Médier, c'est, entre autres, reformuler, transcoder, altérer linguistiquement et/ou sémiotiquement en rephrasant dans une même langue, en alternant les langues, en passant de l'oral à l'écrit ou inversement, en changeant de genre discursif, en combinant texte et autres modes de représentation, en prenant appui sur les ressources - tant humaines que techniques - présentes dans l'environnement. La médiation fait feu de tout bois et c'est bien ce qui intéresse l'apprentissage des langues et le développement des compétences discursives plurielles. »

Nous nous intéressons, à ce point, à deux types de médiation. Le premier type consiste dans la médiation intralinguistique : il s'agit d'utiliser une seule langue pour s'assurer que l'information soit accessible à son interlocuteur. C'est, par exemple le cas du médecin qui communique au patient les résultats de son analyse de sang. La médiation du médecin est

nécessaire pour que le patient comprenne les résultats. Nous pourrions, par exemple, imaginer un élève qui résume les consignes du professeur de FLE pour que ses camarades comprennent mieux. La médiation interlinguistique se réfère aux cas où deux langues interviennent pour mieux communiquer de l'information. Un élève francophone qui vient d'écouter une chanson française pourrait, par exemple, décider de communiquer le message de la chanson à ses camarades de classe maltais au moyen de la langue anglaise (la langue commune à tous les élèves en question).

L'étude de Bezzina (2017, p. 87) atteste une pratique assez courante en classe de FLE à Malte qui correspondrait à la médiation interlinguistique, réalisée à travers le transcodage, là où les concepts à apprendre sont abordés au moyen de trois langues (le maltais, l'anglais et le français), tout en confirmant que :

« Ce va-et-vient entre trois langues n'aboutit pas à des résultats confus ; au contraire, les apprenants réagissent constamment en démontrant qu'ils ont compris les concepts discutés lors du cours. »

« This to and fro movement between three languages does not produce any confusing results; on the contrary, learners constantly respond by showing understanding of the concepts being discussed. »

Notre traduction

Texte original

Il s'avère que dans des salles de classe toujours plus multiculturelles, les enseignants et les apprenants passent toujours de plus en plus nécessairement d'une langue à l'autre.

À l'instar de Swain et Lapkin (2013, p. 122), nous avançons que les apprenants devraient légitimement se servir de leur langue première, de manière privée ou collaborativement, en tant que médiation pour faciliter leur compréhension et leur production de concepts compliqués (« languaging ») tout en préparant une version finale en langue cible. Il s'ensuit que :

« avec l'augmentation de leur maîtrise en L2, les élèves devraient être encouragés à négocier et à construire le sens du message en utilisant la L2 comme un outil de

«... as student proficiency in the L2 increases, students should increasingly be encouraged to language using the L2 as a mediating tool. Further, when new and

médiation. En plus, lorsqu'on introduit du nouveau matériel complexe aux classes différentes, on devrait permettre aux apprenants d'utiliser la L1 pour construire du sens, ce qui comporte une médiation de leurs réflexions. »	complex material is introduced within and across grades, students should again be allowed to make use initially of their L1 to language, that is, to mediate their thinking. »
Notre traduction	Texte original

L'étude de Swain et Lapkin (2013) atteste d'ailleurs l'efficacité, au niveau de la motivation, de ce type de médiation telle que faite durant le travail en pair et à l'aide du professeur, dont les corrections constituent une énième médiation. Les deux apprenantes de sixième citées par Swain et Lapkin (2013, p. 106) collaborent pour rédiger un récit à partir des images illustrant une jeune fille qui s'endort bien que son réveil ait sonné. Les deux apprenantes, effectuent plus tard une dernière médiation qui comprend le retour de leur professeur, et rédigent séparément leur version souhaitée : « Dara wrote '*elle s'endort silencieusement*' and Nina wrote '*elle s'endort en silence*' » (« Dara a écrit '*she falls silently asleep*' et Nina a écrit '*she sleeps silently*' »).

Nous nous inspirons de la remarque de Van Lier (2000, citée par Menezes, 2011, p. 1) « Perhaps, after all, we 'learn' language in the same way that an animal 'learns' the forest, or a plant 'learns' the soil » (« Peut-être que nous 'apprenons' la langue de la même manière que les animaux 'apprennent' la forêt, ou une plante 'apprend' le sol »). Van Lier (2002) insiste à exposer les apprenants à des opportunités (« affordances ») plutôt que de leur fournir des données (« input »).

Sampasivam et Clément (2014, p.36) recommandent des stratégies motivationnelles basées sur l'interaction en L2. Les praticiens devraient être à même d'orchestrer des situations de contact avec la langue cible pour favoriser la confiance langagière des apprenants : cela étant un instrument essentiel en vue d'assurer le soi désiré en L2 (« orchestrating contact situations to generate L2C is the main instrument of achieving a desired L2 self »).

Une révision de la pédagogie du FLE pourrait, de ce point de vue, comporter des séances audiovisuelles en langue cible¹⁰⁹ mais aussi des moyens interactifs¹¹⁰ structurés comme parti prenant des études de la langue cible et comportant un pourcentage préétabli des heures d'enseignement. En notre sens, ce modèle prend aussi en compte l'avis de Kramersch 2000, cité par North et Piccardo (2016, p. 18) « le langage émane de l'activité sociale et culturelle et ne devient objet de réflexion que par la suite », c'est-à-dire par le biais des heures d'enseignement et de la méthodologie axées sur l'interprétation et l'appréciation de la grammaire, du lexique et des autres connaissances codées.

5.7 Conclusion

Le présent chapitre a tenu compte des résultats de notre recherche empirique et de notre recherche bibliographique de manière à confirmer ou à infirmer nos hypothèses. Relativement à notre première hypothèse, nous confirmons que les répondants sont variablement motivés pour apprendre les LE. Seulement un bas pourcentage (6,9%) des répondants affirme ne pas déployer d'effort (y compris du temps) pour étudier la langue étrangère. Les niveaux de motivation varieraient aussi pour chaque apprenant.

Le motif instrumental est fortement présent tant à des fins de promotion qu'à des fins de prévention. Le focus promotif des apprenants l'emporte sur leur focus préventif quoique ce bilan dépende des contextes proposés aux répondants, d'où il ressort en revanche, qu'ils privilégient, face à l'oral en classe de langue étrangère, une stratégie vigilante plutôt qu'une stratégie enthousiaste.

En ce qui concerne notre deuxième hypothèse, elle n'est pas validée. Au fait, ce ne sont pas que les apprenants plus performants à afficher des représentations positives de la langue française. En outre, les représentations positives dépassent les représentations négatives pour l'ensemble des répondants. Les réponses des enseignantes confirment notre résultat.

¹⁰⁹ Par exemple, des tubes, des films, des bandes dessinées, des dessins animés, des livres, des journaux, des extraits d'un journal télévisé.

¹¹⁰ Par exemple, des jeux de société et des jeux vidéo en langue cible, des réseaux sociaux fiables, des locuteurs de la langue cible participant régulièrement aux cours, des excursions et des voyages scolaires dans des pays francophones.

La troisième hypothèse concerne certaines influences externes impactant le soi devoir des répondants. Contrairement à ce que nous supposions, et à ce que les enseignantes de FLE croient, il résulte que les parents influeraient peu sur le choix de langue étrangère en CM2. Ils influeraient plus sur le soi idéal point de vue des autres des répondants que sur leur soi devoir point de vue des autres. L'influence du professeur s'étendrait jusqu'aux deux sois guides des répondants. Le rôle pivot du professeur de langue étrangère est d'ailleurs confirmé par plusieurs théoriciens.

Les données ne valident pas complètement notre quatrième hypothèse, c'est-à-dire, la faible pertinence des études de français relativement aux ambitions des élèves qui ne l'apprennent pas. La difficulté (supposée) de la langue française et l'absence d'affect à son égard, se veulent plus dissuasifs. Les données attestent tout à fait le faible intérêt de ce groupe d'élèves à apprendre le français.

L'enjeu des modèles et de la médiation en classe de FLE se confirme comme tel. Les enseignantes assument leur rôle en matière de moteurs de motivation pour leurs élèves tandis que le rôle des apprenants serait, à notre avis, encore sous-estimé, surtout par les apprenants eux-mêmes. Selon plusieurs études - par exemple Dörnyei et Csizér (1998), Dörnyei (2001), Brander (2013) et Wazzan (2015) - un groupe d'apprenants unis favorise davantage de motivation chez chaque membre. Deux agents facilitateurs, à savoir, les modèles et leur médiation¹¹¹ seraient surtout à promouvoir.

¹¹¹ La médiation constitue une nouvelle compétence préconisée par le CECR (2018). Voir à ce sujet les sections 5.6.1.1 et 5.6.2.

Chapitre 6

Conclusion générale

6.1 Introduction

Cette étude explore le niveau et les types de motivation des élèves de cinquième maltais pour l'apprentissage des LE, en particulier du français. Elle cherche à savoir aussi quelles sont les influences externes qui ont une incidence sur ce groupe d'élèves. Des apprenants de FLE et des apprenants d'autres LE (que le français) en font l'objet. Cette étude tient aussi compte de l'avis des praticiens, autrement dit, des professeurs de FLE. Elle trouve finalement sa place dans le cadre d'une très faible participation des élèves maltais du postsecondaire à l'apprentissage des LE.

Ce dernier chapitre se structure sur trois plans : les objectifs et les données de notre recherche (c'est-à-dire un résumé des résultats obtenus et ce que nous en concluons), ses limites et les recommandations que cette recherche nous inspire.

6.2 Les résultats de cette recherche

Les données quantitatives au sujet de la motivation des élèves de cinquième pour l'apprentissage des LE apportent des réponses statistiquement concrètes à nos questions de recherche. Leur interprétation telle qu'elle s'entrecroise avec les données qualitatives est, à notre avis, plausible, mais surtout pas catégorique. Les chercheurs proposent des pistes variées et toutes aussi valables. Le constat de Brophy (1998, cité par Dörnyei, 2001, p. 135) demeure, à notre avis, absolu : « the whole topic of motivation is much more complicated than you thought » (« la motivation est un sujet beaucoup plus compliqué qu'on ne le croit »).

6.2.1 L'embarras d'interpréter les résultats d'un phénomène qui est en constante évolution

Nous comptons évaluer les niveaux de motivation pour les LE des élèves par le biais de deux de leurs comportements actuels (comme ils les affirment) : passer beaucoup de temps à étudier la langue étrangère et l'importance que les élèves accordent aux études de LE. Ces deux comportements correspondent à l'effort déployé, (« the effort expended », Dörnyei, 2001, p. 7). Les réponses des élèves étaient corroborées par les enseignantes : seulement un

bas pourcentage d'élèves affiche un faible niveau de motivation ; les enseignantes confirment que les élèves de cinquième sont généralement motivés pour apprendre le français.

Nos données confirment, chez l'ensemble des 435 élèves, des niveaux variables de motivation que les chercheurs attribuent aux caractéristiques individuelles propres à chaque élève (Dörnyei, 2001), mais aussi à l'aspect dynamique de la motivation :

<p>« La motivation est un phénomène fluide plutôt qu'une caractéristique. C'est un phénomène toujours changeant, issu de l'interaction de plusieurs agents formant le monde complexe et toujours changeant de l'apprenant, dont certains sont internes à l'apprenant, tandis que certains autres lui sont externes. » (Ellis and Larsen-Freeman, 2006, p. 563)</p>	<p>« Motivation is less a trait than fluid play, an ever-changing one that emerges from the processes of interaction of many agents, internal and external, in the ever-changing complex world of the learner. » (Ellis and Larsen-Freeman, 2006, p. 563)</p>
<p>Notre traduction</p>	<p>Texte original</p>

Les motifs pour apprendre les LE (ou pour ne pas les apprendre) varient considérablement. Notre recherche bibliographique nous avait d'ailleurs prévenue sur la disparité, par exemple, des motifs extrinsèques (Ryan et Deci, 2020). Estimant qu'une grande variété de réponses au sujet de la motivation pour la langue étrangère, ne mènerait pas à des conclusions universellement applicables (ni, en fait, à des mesures viables en classe de langue), nous nous sommes chargée de proposer des contextes précis à travers les items du questionnaire. D'autre part, c'est grâce à ces contextes préétablis que nous avons pu discerner une forte présence du motif intrinsèque chez les élèves envers l'apprentissage des LE. C'est peut-être le résultat le plus surprenant de notre enquête, quoique certaines réactions des enseignantes au sujet de l'intérêt de leurs élèves pour le français, l'anticipaient en quelque sorte : « Ikunu entuzjasti ħafna. » (« Ils sont très enthousiastes. »), « ikunu interessati ħafna » (« ils s'intéressent beaucoup [au français] »).

La prévalence du soi idéal (point de vue des autres) des élèves, relativement aux contextes que nous leur avons proposés, constitue en soi, un (deuxième) résultat surprenant. Il s'agit finalement du profil motivationnel en LE du groupe d'élèves en question. La conclusion que nous en tirons est la suivante : pour que ces élèves soient maximale­ment réceptifs durant les cours de langue étrangère, leur professeur devrait logiquement s'adapter (et adapter ses méthodes d'enseignement et d'évaluation, son approche et ses stratégies motivationnelles) aux sensibilités et aux tendances de leur soi idéal en LE et de leur focus promotif¹¹². Comme toutes les personnes ayant un fort focus promotif, ces élèves attacheraient un vif intérêt au besoin d'avancer, de s'épanouir et de se réaliser. Ils ressentiraient vivement la présence ou l'absence des résultats positifs (« Individuals with a promotion regulatory focus are concerned with the need for advancement, growth, and accomplishments, and sensitive to the presence or absence of positive outcomes. », Papi, 2019, p. 340). Ils auraient, par exemple, tendance à relever un défi, à effectuer une tâche sans trop d'hésitations et à fournir des réponses ou des solutions (quoiqu'elles ne seraient pas forcément élaborées ou correctes). L'audace et la créativité seraient leurs points forts.

Comme annoncé en sous-titre (la section 6.2.1), nous considérons ces résultats et d'autres résultats encore, que nous résumons ci-dessous, comme un instantané d'un processus qui change inéluctablement.

Chez notre échantillon d'élèves, les représentations positives de la langue française priment sur les représentations négatives. C'est un résultat clair que nous accueillons avec plaisir. Mais les représentations sont fragiles et fugaces. Elles reflètent l'interaction entre les circonstances sociohistoriques, sociopolitiques, et linguistiques qui permettent à l'individu de s'investir dans l'apprentissage de certaines langues, et se lient ultérieurement à l'identité sociale, politique, sexuelle et nationale du même individu et à l'avenir qu'il s'imagine (Pavlenko, 2005 citée par Dewaele, 2009).

L'une des réactions des enseignantes est, en ce sens, particulièrement perspicace. Nous la citons en guise de conclusion relativement au sujet des représentations de la langue

¹¹² Comme nous en discutons dans le cadre théorique (voir le chapitre 2, section 2.3.1.6), le soi idéal des individus se caractérise par un focus promotif (Higgins, 1987, 1997).

française par rapport aux influences qu’elles subissent : « Ara, ħafna [studenti] qed isemmu l-punt ta’ *Brexit*, illi allura l-Ingliż m’għadux daqshekk bħala *requirement*, jew li l-Franċiż żdied iktar bħala *requirement*. » (« Vous voyez, beaucoup d’élèves parlent du Brexit, du fait que l’anglais n’est plus la condition d’accès en absolu [aux établissements postsecondaires], ou que le français avance comme l’une des conditions d’entrée. »). Il nous semble important de réfléchir à l’impact du nouveau cadre politique européen, s’il nécessitera, au niveau de l’apprentissage des LE, des changements en termes d’importance à accorder à l’apprentissage des LE qui remettent en question la primauté d’une langue par rapport aux autres langues, et qui sollicitent une révision des plans didactiques.

Nous dirigeons, à ce stade, nos remarques conclusives sur les résultats relatifs au contexte externe et immédiat aux apprenants, c’est-à-dire, le rôle et l’influence des acteurs tels que les parents, la famille, les professeurs, les camarades de classe, et les amis, en matière de motivation pour l’apprentissage de la langue. Notre recherche révèle, par exemple, que l’encouragement des parents et la fierté de la famille motivent la grande majorité des apprenants à maîtriser la langue étrangère. Les enseignantes attestent, de leur côté, le soutien actif (sous forme de récompense) de certains parents¹¹³, alors que l’une d’elles suggère que le soutien moral (par exemple, sous forme d’encouragement) serait plus approprié. Nous ne nous attendions pourtant pas à ce que l’influence des parents sur le choix de la langue étrangère en CM2 soit faible.

Les professeurs de langue étrangère jouent, aux yeux de leurs élèves, un rôle pivot. La plupart des apprenants chercheraient à répondre aux espoirs de leur professeur et à ne pas le décevoir. Côté enseignants, le rôle du protagoniste serait peut-être à savourer : « Hemm min għażel il-*French* għax qaluli, “Għalik Miss”, pereżempju, “Għax Year 6 kont influwenzajtna” » (« Il y a des élèves, qui ont choisi d’étudier le français, qui m’ont dit que “c’est grâce à vous, Madame”, par exemple, “parce que vous nous avez influencés en CM2” »). Le programme FLAP et les stratégies que les professeurs utilisent durant leur trimestre de contact avec les élèves du primaire jouent donc un rôle fondamental pour le choix de la langue au collège.

¹¹³ L’une des enseignantes nous fait part que : « Għandi ġenituri, pereżempju, li anka waqt *Parents’ Day*, qed inżommu bħala *motivation*, li tifel jew tifla jkun fluwenti biex imorru Franza » (« Lors des réunions avec les parents, nous [certains parents et moi] nous mettons d’accord pour motiver leur fils ou leur fille à propos d’un voyage en France si les enfants arrivent à parler [le français] couramment »).

Les résultats de notre recherche nous signalent que le lien entre le professeur de langue et les apprenants (les élèves de cinquième) perdure alors que la plupart de ces mêmes apprenants aspirent à l'autonomie. Il est admis, depuis quelques années, que l'autonomie est l'un des besoins psychologiques de l'apprenant que tout enseignant devrait satisfaire (Niemic et Ryan, 2009). Ce n'est pas une mince affaire. Car pour s'engager à satisfaire l'autonomie des apprenants, l'enseignant a besoin de beaucoup de courage, notamment parce qu'il lui faudra abandonner toute notion qu'il garderait relativement à ce que ses efforts à lui seul puissent garantir le succès de ses apprenants (« For a teacher to commit himself to learner autonomy requires a lot of nerve, not least because it requires him to abandon any lingering notion that he can somehow guarantee the success of his learners by his own effort. », David Little 1991, p. 45). Il est important que les enseignants tiennent compte de ces développements lorsqu'ils élaborent leurs pratiques motivationnelles.

Notre recherche ne confirme pas que les camarades de classe s'influencent assurément les uns les autres pour apprendre (ou ne pas apprendre) la langue étrangère. L'intérêt intrinsèque des élèves l'emporterait, par exemple, sur l'influence des camarades de classe « Jiddependi mill-istudent ukoll għax jekk student iħobb imbagħad vera l-lingwa mhux ħa joqgħod jagħti kas lil sieħbu. » (« Cela dépend de l'élève car si un élève aime vraiment la langue, peu lui importera ce que son camarade en pense »). En revanche, certains chercheurs insistent sur l'importance de la cohésion du groupe d'apprenants et expliquent qu'elle favoriserait la motivation des membres individuels du groupe (« student motivation tends to increase in cohesive class groups », Dörnyei, 2001, p. 43). Il s'agit d'un autre facteur dont les enseignants devraient être conscients.

En ce qui concerne le 71,3% des élèves d'autres LE (que le français) qui n'envisagent pas d'étudier le français, nous relevons le fait suivant : leurs raisons (voir le schéma 42, section 4.2.2) et leurs attitudes (généralement négatives) envers les études du français (telles qu'analysées dans les sections 5.5.1 et 5.5.2) contrastent avec les représentations positives de la langue française affichées par l'ensemble des élèves d'autres LE (que le français), dont ce groupe d'élèves fait pourtant partie. Dans le domaine de la motivation pour la L2, les attitudes se définissent comme des précurseurs émotionnels à l'amorçage du comportement

d'apprentissage (« In the field of L2 motivation, attitudes have been identified as emotional precursors of the initiation of learning behavior. », Kormos, Kiddle et Csizer, 2011, p. 497), alors que les représentations dépendent des fonctions cognitives nous permettant d'interagir avec notre environnement. Nos conclusions, à ce sujet, se veulent encourageantes malgré des résultats apparemment contradictoires : les attitudes, les représentations et l'engagement pour l'apprentissage d'une langue étrangère ne sont pas fixes (« attitudes, perception and the investment in the learning of a foreign language are never static », Pavlenko, 2005, citée par Dewaele, 2009, p. 168) ; il ne resterait qu'à trouver et à créer des moyens et des contextes aptes à accorder les attitudes de ce groupe d'élèves à leurs représentations (généralement) favorables de la langue française.

Nous proposons nos réflexions à ce sujet, et à d'autres sujets encore, dans la section 6.4. Elle traite les recommandations que nous tirons de notre étude. Nous considérons, pour l'instant, ses points forts et ses limites.

6.3 Les points forts et les limites de notre recherche

La motivation pour la L2 constitue - surtout depuis ces vingt derniers ans - un champ de recherche assez prolifique. Toutefois, les recherches antérieures sont généralement au sujet de la motivation pour l'apprentissage de l'anglais. Il existe divers parcours de recherche, dont celui de Williams (1994, citée par Dörnyei, 2001, p. 15). Nous en retenons le constat suivant : « The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or a grammar ; it involves an alteration in self-image » (« Apprendre une langue étrangère comporte beaucoup plus qu'apprendre des compétences, ou un ensemble de règles, ou de la grammaire ; il s'agit de modifier l'image qu'on a de soi »). D'où notre intérêt aux sois futurs en LE. Notre évaluation des sois guides en LE d'un groupe représentatif d'élèves de cinquième est, à notre connaissance, une première dans le contexte académique maltais. Il en est de même pour l'évaluation des stratégies d'approche (enthousiastes) ou d'évitement (vigilantes) que ce groupe d'élèves affirme adopter.

Nous aurions aimé être en mesure de solliciter une autre étude, dans deux ans, concernant la motivation de ce groupe d'élèves, sous forme de suivi. Toutefois, cette étude longitudinale ne pourra pas être menée. Face aux difficultés d'accès à certaines écoles, et face à certains obstacles administratifs qui n'assuraient pas que l'échantillon d'élèves se répéterait tel quel dans deux ans, nous avons finalement opté pour une seule étude.

Estimant le concept de motivation assez vague pour que les enseignants en discutent aisément, nous avons choisi un style assez défini pour l'interview avec les enseignants. Ce style a assuré des réponses assez ponctuelles de la part des enseignantes. Leurs réponses étaient effectivement dans le cadre et les priorités de notre recherche. Cependant, une approche moins directive aurait peut-être apporté des réponses plus audacieuses de la part des enseignantes.

En ce qui concerne le questionnaire, il comporte des questions fermées et des questions ouvertes. Comme nous en discutons dans la section 6.2.1, une trop grande variété de motifs avancés par les répondants relativement à l'apprentissage de la langue étrangère, ne mènerait pas à des solutions universellement praticables. Nous convenons, à ce stade, qu'il fallait peut-être inclure davantage de questions ouvertes afin de mieux libérer la parole des élèves.

6.4 Des pistes possibles

Nous proposons des recommandations sur deux niveaux : des pistes de recherches possibles et des pistes opérationnelles. Nous abordons, en premier lieu, les études prospectives :

1. Notre étude explore, relativement à la motivation pour la langue étrangère, l'avis d'un groupe d'élèves représentatif de la population des élèves de cinquième qui fréquentent les écoles maltaises. L'avis des enseignantes de FLE vient s'entrecroiser avec celui des élèves. Il resterait à explorer les pratiques motivationnelles et les comportements affichés par ces deux groupes d'acteurs dans la salle de classe. Il s'agirait dans un premier temps d'études d'observation, suivies d'études de

recherche-action intégrant des moyens d'accroître la motivation des élèves, que nous recommandons vivement.

2. Nous sollicitons aussi une enquête qualitative auprès des élèves du secondaire (les apprenants de LE) sur la motivation pour l'apprentissage des LE ou sur l'une des composantes motivationnelles, telles que les attitudes, les représentations et le sentiment d'auto-efficacité vis-à-vis de l'apprentissage de la langue étrangère.
3. Vu que les apprenants de français que nous avons sondés, impliquent très peu les médias et les plateformes numériques relativement à l'apprentissage du français, il serait utile d'étudier l'impact (ou son absence) de ces outils importants, dans i) le cadre d'un contact avec la langue française ; ii) d'une plus grande autonomie des apprenants.
4. Nous sollicitons une recherche qui porte sur l'impact de l'Intelligence artificielle (IA) sur l'apprentissage des LE. Il serait intéressant d'explorer, d'une part, la motivation intrinsèque caractérisant ce système, et de l'autre, l'interaction des apprenants de LE avec l'IA.

En ce qui concerne les pistes opérationnelles, nous proposons des mesures qui impacteraient les facteurs internes et externes aux apprenants de langue étrangère tout en sollicitant certaines décisions institutionnelles aptes à mieux sauvegarder l'idéal en LE de notre échantillon représentatif d'élèves de cinquième :

1. Introduire des stages ou des séminaires de formation pour les professeurs de LE au sujet de la motivation pour les LE. La citation qui suit explique pourquoi cette formation est importante :

« Selon Lamb (2001), la motivation est une matière à enseigner en soi plutôt qu'un tremplin permettant de réussir son apprentissage. Selon lui,

« Lamb (2001) considers motivation as teaching material per se rather than as a medium to successful learning. For him motivation is

la motivation devrait être enseignée aux élèves de sorte qu'ils apprennent à se motiver eux-mêmes au lieu d'attendre que leur professeur propose des mesures incitatives qui suscitent leur intérêt. » (Mifsud, 2011, p. 27)	something that should be taught so that students learn how to motivate themselves rather than wait for the teacher to come up with incentives to arouse their interest. » (Mifsud, 2011, p.27)
Notre traduction	Texte original

Cette formation aiderait les enseignants à mieux comprendre les facteurs motivationnels internes aux apprenants (par exemple, l'agentivité, les attitudes, le sentiment d'auto-efficacité, le soi en LE), et à s'assurer surtout que leurs élèves soient conscients de ces facteurs et sachent les gérer en tant que compétences comportementales (« soft skills »). Ensuite, et grâce au retour de leurs classes d'élèves, les enseignants devraient être à même d'établir leurs propres règles de conduite (les « commandements », Dörnyei, 1998, p. 203) pour ce qui est de motiver leurs élèves (les apprenants de LE).

2. Miser davantage sur l'approche plurilingue puisqu'elle stimule la curiosité envers les langues et les cultures (Byram, 2008, cité par Picardo, 2019). À ce propos, il faudrait réviser les programmes des LE pour que les quatre compétences traditionnelles - écouter, parler, lire et écrire - soient remplacées par les quatre modes de communication préconisés par le CECR (2001) et le CECR Volume Complémentaire (2018), c'est-à-dire, la réception, la production, l'interaction et la médiation. Les deux premiers modes incluent les quatre compétences traditionnelles tandis que l'interaction inclut la réception et la production. La médiation inclut la réception, la production et souvent l'interaction.
3. Sauvegarder ou consolider, pour ce qui est du français, les représentations positives que notre échantillon d'élèves en a, alors même que nos résultats ne confirment pas de relation entre les notes en LE de ces élèves et les représentations qu'ils se font du français (qu'ils l'apprennent ou qu'ils ne l'apprennent pas). À ce propos, nous faisons

appel à ce que chaque programme de LE comporte une nouvelle composante axée sur l'appréciation des autres LE, dans le but de favoriser l'idéal plurilingue. Il s'agirait des activités à la manière du FLAP, mais qui se déroulent dans le cycle secondaire de l'enseignement. Elles seraient basées sur l'intersection des langues différentes : « il ne s'agit pas en premier lieu d'enseigner les langues prises en compte mais bien de construire, au moyen ou grâce à la diversité des langues, différentes ressources et compétences pertinentes pour 'fonctionner' dans un environnement plurilingue » (De Pietro 2008, cité par Capucho, 2016, p. 8). Les deux buts de ce programme seraient de former ce que l'une des enseignantes appelle « a language person » (section 4.3.2) et de faciliter la poursuite des études de LE alors que l'anglais langue internationale persiste à leur faire de l'ombre (« the shadow of Global English », Dörnyei et Al-Hoorie, 2017, p. 457).

Un apprentissage réussi de la L2 devrait donc conduire au bilinguisme, ou au plurilinguisme en fonction du nombre de langues que l'individu utilise le mieux pour communiquer. Il est nécessaire que la motivation pour apprendre la L2 soit encadrée de manière à ce qu'elle s'adapte à une perspective plurielle (« Therefore successful SLA should result in bilingualism, or multilingualism depending on the number of languages with which the individual has communicative capacity. SLA motivation must therefore be framed to accommodate the outlook on more than one language », Yim, Clément et MacIntyre, 2019, cités par Dörnyei et Ushioda, 2021, p. 12).

4. Introduire l'apprentissage de la langue étrangère dès le primaire : d'abord, dans une ou deux écoles primaires à titre de projet pilote. Les points de vue à ce sujet sont divers, de même que les implications sur la motivation des élèves. Cependant, nous nous alignons à l'avis de Collier (1988, p. 6), dont l'étude porte sur un contexte différent du nôtre¹¹⁴, mais dont nous apprécions le pragmatisme : « Even though adolescents can acquire second language school skills at a fast pace, they have less time to make up lost years of academic instruction easily » (« Bien que les adolescents puissent acquérir des compétences en langue seconde à un rythme accéléré, ils disposent de moins de temps pour rattraper facilement les années d'enseignement

¹¹⁴ L'étude de Collier traite l'acquisition de la langue anglaise par des jeunes migrants dans le cadre scolaire.

perdu »). L'étude plus récente de Ghasemi et Hashemi (2011, p. 876), atteste paradoxalement que : « Ease of learning a foreign language diminishes with age » (« La facilité à apprendre une langue étrangère diminue avec l'âge »).

5. Considérer de réintroduire progressivement la certification en langues étrangères (niveau SEC) comme l'une des conditions d'accès aux institutions postsecondaires maltaises. Cela pourrait s'appliquer à la plupart des écoles de l'enseignement supérieur : les écoles spécialisées et l'université. Selon les enseignantes que nous avons interviewées, cette mesure serait nécessaire. Coleman (2009) et Pace (2018) nous rappellent que reléguer les LE à titre optionnel a effectivement contribué à leur déclin.
6. Tirer avantage de l'identité plurilingue (passée et présente) des îles maltaises et la formaliser au moyen d'une école spécialisée (et donc d'un plateau) qui assure, à ses élèves, l'excellence dans l'enseignement des langues. Il est important de créer des plateaux qui soient aptes à rehausser le prestige des langues.

6.5 Conclusion

Au terme de notre étude, nous attestons qu'il n'est sûrement pas question de dire que nous venons de boucler la boucle. Notre expérience en matière de recherche sur la motivation pour apprendre la langue étrangère nous préconise surtout de garder le sens des proportions. Il s'agit d'un parcours (de recherche) sinueux, caractérisé par des contextes multiples, disparates et toujours changeants. Cependant, le constat suivant de Dörnyei (1998, p. 204) a, pour nous, une valeur suprême : « for the great majority of L2 learners the 'you can get it if you really want to principle is true' » (« le précepte suivant s'applique pour la grande majorité des apprenants de LE : 'tu peux y arriver si tu veux vraiment' »). Ceci correspondrait, finalement, au proverbe français « vouloir, c'est pouvoir », qui s'applique tant au besoin de favoriser la motivation chez les élèves, pour assurer leur réussite, qu'au besoin de faire tout le possible pour mettre en place un enseignement de qualité, qui soit intrinsèquement motivant.

Références bibliographiques

- Abdilla, S. (2020). *Jeux et créativité en classe de FLE*, Master in Education dissertation, University of Malta. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/65236>
- Abdi, H., & Asadi, B. (2015). A Synopsis of Researches on Teachers' and Students' Beliefs about Language Learning. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 3(4). <http://www.arciournals.org/>
- Adams, H. (2009). *The Education of Henry Adams* (I. Nadel, Ed.). Oxford University Press USA. <https://ebookcentral-proquest-com.ejournals.um.edu.mt/lib/ummt/detail.action?docID=737338>.
- Al-Hoorie, A. H. (2018). The L2 motivational self-system: A meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(4), 721–754. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.4.2>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.84.3.261>
- Angel, V., & Hermans, J. (2019). Théorie des focus régulateurs : état de l'art et défis pour la cognition entrepreneuriale. *Revue de L'Entrepreneuriat*, Vol. 18(1), 23. <https://doi.org/10.3917/entre.181.0023>
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Éla. Études de Linguistique Appliquée*, n° 144(4), 407. <https://doi.org/10.3917/ela.144.0407>

- Atay, D., & Kurt, G. (2010). The socio-educational model of second language acquisition: The Turkish context. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 2(2), 3088–3093. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.470>
- Atkinson, D. (2011). Cognitivism and Second Language Acquisition (D. Atkinson, Ed). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 1–18). Routledge.
- Balboni, P. E., Caon, F., Menegale, M., & Serragiotto, G. (2023). *La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione*. Ça' Foscari. <https://edizionicafoscarei.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-684-8/978-88-6969-684-8.pdf>
- Balboni, P. E. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *EL.LE*, 2(1), 7–30. <https://doi.org/DOI%2010.14277/2280-6792/42p>
- Baldacchino, Godfrey (2023). Prepare for 700,000 residents. *Times of Malta September 13, 2023*. <https://timesofmalta.com/articles/view/prepare-700000-residents.1054648>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bartram, B. (2012). *Attitudes to modern foreign language learning: insights from comparative education*. Continuum International Pub. Group.
- Beacco J-C. (1999). *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue*. FeniXX.
- Bezzina, A.-M., & Gauci, J. (2018). A Sociolinguistic Perspective of Codeswitching in French as a Foreign Language Class in Malta and its Implications for Learning. In *Current Research in Bilingualism and Bilingual Education* (pp. 55–77). Cham: Springer International Publishing.

- Bezzina, A.-M. (2017). Translanguaging Practices in the Teaching of French as a Foreign Language in Malta. *Malta Review of Educational Research*, 11(1), 75–95.
- Bezzina, A.-M. (2016). Teachers' Understanding of the Use of Language as a Medium of Instruction in "French as a Foreign Language" Lessons. *Malta Review of Educational Research*, 10(2), 277–296.
- Biggam, J. (2015). *Succeeding with Your Master's Dissertation: a Step-By-Step Handbook*. Open University Press; Milton Keynes.
- Bondin, M. R. (1988). *An Appraisal of the Teaching of Arabic in Malta*. Bachelor in Education (Honours) dissertation, University of Malta
<https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/66494>
- Borg, N. (2020). *Learning Foreign Languages in Adulthood. Needs and Motivations*. Master in Teaching and Learning dissertation, University of Malta.
<https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/78141>
- Botes, E., Gottschling, J., Stadler, M., & Greiff, S. (2020). A systematic narrative review of International Posture: What is known and what still needs to be uncovered. *System*, 90, 102232. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102232>
- Brander, A., (2013). "Developing Language Learners with Dörnyei: a Study of Learning Environments and Motivation at a Swedish Upper- Secondary School." <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:643303/FULLTEXT01.pdf>
- Brophy, J. (2010). *Motivating Students to Learn* (3rd ed.). Routledge. New York.
- Brown, D. (2009). Performance orientation and motivational strategies in high-achievement language learners. *Lidil*, 40, 105–121. <https://doi.org/10.4000/lidil.2944>

- Camenzuli, R. (2016). *Language learning in multicultural classrooms: an early years' experience*. Bachelor in education (Honours) dissertation. <https://www.um.edu.mt/library/oar//handle/123456789/14783>
- Camilleri Grima, A. (2020). Pluralistic Approaches in Foreign Language Education: Examples of Implementation from Malta. In *The many Faces of Multilingualism*. Walter de Gruyter. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/87180>
- Capucho, F. (2016). Les politiques linguistiques européennes. *Carnets, Deuxième série - 8*. <https://doi.org/10.4000/carnets.1844>
- Carré, P., & Fenouillet F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Cairn.info. <https://www.cairn.info/traite-de-psychologie-de-la-motivation--9782100783045.htm>
- Celik, B., & Yildiz, Y. (2019). The Role of Foreign Language Culture on Teaching the Language and Learner Motivation. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(4). <https://doi.org/10.23918/ijsses.v5i4p150>
- Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe (CELV). Page consultée le 29 juin, 2023 sur : <https://www.ecml.at/Aboutus/AboutUs-Overview/tabid/172/language/fr-FR/Default.aspx>
- Chomsky, N. (2005). Nouveaux horizons dans l'étude du langage et de l'esprit. *Sciences Humaines*, 166. https://www.scienceshumaines.com/nouveaux-horizons-dans-l-etude-du-langage-et-de-l-esprit_fr_5382.html
- Colletta, S. (1982). *Community and Parental Influence: Effects on Student Motivation and French Second Language Proficiency*. Doctor of Philosophy in Psychology Thesis, University of Ottawa.

Collier, V. P. (1987). The Effect of Age on Acquisition of a Second Language for School. *New Focus, NCBE Occasional Papers in Bilingual Education, 2*, 1–8.

Commission européenne, Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture. (2008). *Les langues font nos affaires : des entreprises plus performantes grâce à une connaissance accrue des langues : recommandations du Forum des entreprises sur le Multilinguisme établi par la Commission européenne.*

Conseil de l'Europe, Direction de la Communication. (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg, 16807875d5 (coe.int)

Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Les Éditions Didier, ISBN 227805075-3

Conseil de l'Europe, *Journée européenne des langues - Politiques linguistiques - www.coe.int*. Page consultée le 6 mars, 2023, sur <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/european-day-of-languages>

Conseil européen. (2002). *CONCLUSIONS DE LA PRÉSIDENTE, CONSEIL EUROPÉEN DE BARCELONE, 15 ET 16 MARS 2002.*

Council of Europe Language Policy Portal. Language Policy. Page consultée le 24 février 2022 sur <http://www.coe.int/lang>

Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning, 41*(4), 469–512. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x>

- Csizér, K., & Lukács, G. (2010). The comparative analysis of motivation, attitudes, and selves: The case of English and German in Hungary. *System*, 38(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.001>
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal*, 89(1), 19–36. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x>
- Dewaele, J.-M. (2009). Perception, attitude and motivation. *Www.academia.edu*. https://www.academia.edu/2134842/Perception_attitude_and_motivation
- Dalmas, M. S. (1985). *German in Maltese education: a survey of development and current trends*. Bachelor in Education dissertation, University of Malta. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/69364>
- De Place, A.L., & Brunot S. (2018). Le pouvoir motivationnel des sois possibles : revue critique, *L'Annee Psychologique* 2018/2, 118, 203–248. [Le pouvoir motivationnel des sois possibles : revue critique | Cairn.info](#)
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications Ltd.
- Dörnyei, Z., & Dewaele, J.-M. (2022). *Questionnaires in Second Language Research*. Taylor & Francis.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and Researching Motivation*, 3rd ed., Routledge e-book. [ISBN 9781351006743](#)
- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and Challenges in Language Learning Motivation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429485893>

- Dörnyei, Z. (2019). Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(1), 19–30. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2019.9.1.2>
- Dörnyei, Z., & Ryan S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. *Www.academia.edu*.
[https://www.academia.edu/35357162/The Psychology of the Language Learner Revisited Second Language Acquisition Research Series 1](https://www.academia.edu/35357162/The_Psychology_of_the_Language_Learner_Revisited_Second_Language_Acquisition_Research_Series_1)
- Z. Dörnyei, Muir, C., & Ibrahim, Z. (2014). Directed Motivational Currents: Energising language learning through creating intense motivational pathways.
<https://www.researchgate.net/publication/296338320>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (C. N. Candlin & D. R. Hall, Eds.; 2nd ed.). Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 9–42. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom* (Z. Dörnyei, Ed.). Cambridge University Press. <https://erwinwidiyatmoko.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/motivational-strategies-in-the-language-classroom-by-zoltan-dornyei.pdf>
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203–229.
[https://www.researchgate.net/publication/249870250 Ten commandments for motivating language learners Results of an empirical study#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/249870250_Ten_commandments_for_motivating_language_learners_Results_of_an_empirical_study#fullTextFileContent)
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation. *The Modern Language Journal*, 81(4), 482.
<https://doi.org/10.2307/328891>

Dreyer, S. (2009). Apprentissage du français et motivation existentielle. Le cas des universités à Taiwan. *Lidil*, 40, 31–47. <https://doi.org/10.4000/lidil.2911>

Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education week*, 35(5), 20-24. [carol+dweck+growth+mindsets.pdf](#)

Ellis, N. C., & Larsen-Freeman, D. (2006). Language Emergence: Implications for Applied Linguistics--Introduction to the Special Issue. *Applied Linguistics*, 27(4), 558–589. <https://doi.org/10.1093/applin/aml028>

European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Birch, P., Baïdak, N., De Coster, I. et al., *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition*, Birch, P.(editor), Publications Office of the European Union, 2023, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/529032>

European Commission. (2022). *Foreign language learning statistics - Statistics Explained*. (2022, June). Ec.europa.eu. Page consultée le 5 août 2023 sur https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics

European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, *Key data on teaching languages at school in Europe – 2017 edition*, Publications Office, 2017, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/04255>

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport, and Culture. (2013). *Europeans and their languages: special Eurobarometer. 386, June 2012*. Europa.eu. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f551bd64-8615-4781-9be1-c592217dad83>

Facciol, R. A. (1980). *Perspectives on the teaching of French in Malta*, Bachelor's dissertation, University of Malta.

<https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/97059>

Frendo, H. (1992). Language and nationhood in the Maltese experience: some comparative and theoretical approaches. In *www.um.edu.mt*. University of Malta.

<https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/54848>

Freud, S. (1923). *The Ego and the Id*. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (Vol. 19, 1–66). [https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-](https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Freud_SE_Ego_Id_complete.pdf)

[library/Freud SE Ego Id complete.pdf](https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Freud_SE_Ego_Id_complete.pdf)

García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Gardner, R. C. (2010). *Second Language Acquisition : A Social Psychological Perspective*. *Oxford Handbooks Online*.

[https://www.academia.edu/25842259/Second Language Acquisition A Social Psychological Perspective](https://www.academia.edu/25842259/Second_Language_Acquisition_A_Social_Psychological_Perspective)

Gardner, R. C. (2005). *Integrative motivation and second language acquisition* [Talk *Integrative motivation and second language acquisition*].

<https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>

Gardner, R. C. & Lalonde, R. N., (1985). *Second Language Acquisition : A Social Psychological Perspective* (R. N. Lalonde, Ed.).

[https://www.academia.edu/25842259/Second Language Acquisition A Social Psychological Perspective](https://www.academia.edu/25842259/Second_Language_Acquisition_A_Social_Psychological_Perspective)

Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1975). Second Language Acquisition: A Social-psychological Approach. *Research Bulletin*, 332. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED163754.pdf>

- Gauci Sciberras, C. M. (2020). The Language of the Future: The Motivation of Adults in Malta to Study Mandarin Chinese as a Foreign Language. *Malta Journal of Education (MJE)*, 1(1), 158–173.
- Ghanizadeh, A., & Rostami, S. (2015). A Dörnyei-Inspired Study on Second Language Motivation: A Cross-Comparison Analysis in Public and Private Contexts. *Psychological Studies*, 60(3), 292–301. <https://doi.org/10.1007/s12646-015-0328-4>
- Ghasemi, B., & Hashemi, M. (2011). Foreign Language Learning During Childhood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28(28), 872–876. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.160>
- Gonzales, R. D. (2010). Motivational Orientation in Foreign Language Learning: The Case of Filipino Foreign Language Learners. *TESOL Journal*, 3, 3–28. <http://www.tesol-journal.com>
- Graham, S. (2002). Experiences of learning French: a snapshot at Years 11, 12 and 13. *The Language Learning Journal*, 25(1), 15–20. <https://doi.org/10.1080/09571730285200051>
- Grant, H. & Dweck, C. S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541–553. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.541>
- Gregersen, T., Mercer, S. & MacIntyre, P.D. (2021). Language teacher perspectives on stress and coping, *Foreign Language Annals*, 54, 1145–1163. DOI: 10.1111/flan.12544
- Grin, F. (2005). *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique* (C. Forestier, Ed.). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. <https://observatoireplurilinguisme.eu/images/Recherche/rapport%20grin.pdf>

- Guilloteaux, M.-J. (2007). *MOTIVATING LANGUAGE LEARNERS: A CLASSROOM-ORIENTED INVESTIGATION OF TEACHERS' MOTIVATIONAL PRACTICES AND STUDENTS' MOTIVATION*. https://eprints.nottingham.ac.uk/10271/1/Guilloteaux_PhD.pdf
- Habók, A., Kong, Y., Ragchaa, J., et Magyar, A. (2021). Cross-cultural differences in foreign language learning strategy preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University students. *Heliyon*, 7(3). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06505>
- Haimovitz, K. & Dweck, C.S. (2016). What Predicts Children's Fixed and Growth Intelligence Mind-Sets? Not Their Parents' Views of Intelligence but Their Parents' Views of Failure *Psychological Science*. [doi:10.1177/0956797616639727](https://doi.org/10.1177/0956797616639727)
- Hamidou, N. (2014). La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie entre représentations et connaissances culturelles. *Multilinguales*, 3, 125–138. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.1631>
- Higgins, E. T., & Cornwell, J. F. M. (2016). Securing foundations and advancing frontiers: Prevention and promotion effects on judgment & decision making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 136, 56–67. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2016.04.005>
- Higgins, T. E. (1998). Promotion and Prevention: Regulatory Focus as a Motivational Principle. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, 1–46. <http://www.dl.edi-info.ir/Promotion%20and%20prevention,%20regulatory%20focus%20as%20a%20motivational%20principle.pdf>
- Higgins, T. E. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94(3), 319–340. https://www.researchgate.net/profile/E-Higgins-2/publication/19545638_Self-Discrepancy_A_Theory_Relating_Self_and_Affect/links/545b9c460cf249070a7a77de/Self-Discrepancy-A-Theory-Relating-Self-and-Affect.pdf

- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: the Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1–26. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Hoyle, R. H., & Sherrill, M. R. (2006). Future Orientation in the Self-System: Possible Selves, Self-Regulation, and Behavior. *Journal of Personality*, 74(6), 1673–1696. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00424.x>
- Ishikawa, F. (2009). Impact des motivations sur le développement de la L2 en interaction didactique : représentations en français langue étrangère. *Lidil*, 40, 49–69. <https://doi.org/10.4000/lidil.2919>
- Jenik, C. (2019). *Infographie : Les langues étrangères les plus parlées en Europe (15 février, 2019)*. Statista Daily Data. Page consultée le 9 mars, 2023, sur <https://fr.statista.com/infographie/5994/les-langues-les-plus-parlees-en-europe>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. https://www.researchgate.net/publication/235413072_Toward_a_Definition_of_Mixed_Methods_Research_Journal_of_Mixed_Methods_Research_1_112-133#fullTextFileContent
- Jurišević, M. & Pizorn, K. (2013). Young foreign language learners' motivation – A Slovenian experience. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*. <https://doi.org/10.30827/digibug.17424>
- Juillard, C. (2007). Le plurilinguisme, objet de la sociolinguistique descriptive. *Langage et Société*, n° 121-122(3), 235–245. <https://doi.org/10.3917/ls.121.0235>

- Kabir, S. M. S. (2016). *Methods of Data Collection*. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/325846997 METHODS OF DATA COLLECTION](https://www.researchgate.net/publication/325846997_METHODS_OF_DATA_COLLECTION)
- Kihlstrom, J. F. (2019). The motivational unconscious. *Social and Personality Psychology Compass*, 13(5). <https://doi.org/10.1111/spc3.12466>
- Kormos, J. (2014). The Interaction of Motivation, Self-Regulatory Strategies, and Autonomous Learning Behavior in Different Learner Groups. *TESOL QUARTERLY*, 48(2), 275–299. [https://www.researchgate.net/publication/259543432 The Interaction of Motivation on SelfRegulatory Strategies and Autonomous Learning Behavior in Different Learner Groups](https://www.researchgate.net/publication/259543432_The_Interaction_of_Motivation_on_SelfRegulatory_Strategies_and_Autonomous_Learning_Behavior_in_Different_Learner_Groups)
- KRUK, M., & MAHMOODZADEH, M. (2018). Motivational dynamics of language learning in retrospect: Results of a study. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, XVIII(2). <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2018.2.00>
- Krzyżanowski, M., & Wodak, R. (2011). Political strategies and language policies: the European Union Lisbon strategy and its implications for the EU's language and multilingualism policy. *Language Policy*, 10(2), 115–136. <https://doi.org/10.1007/s10993-011-9196-5>
- Lai, H-Y. T., (2013), The Motivation of Learners of English as a Foreign Language Revisited, *International Education Studies*, 6(10), 90-101. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n10p90>
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301–346. <https://doi.org/10.1017/s0261444817000088>
- Lamb, M. (2016). Motivation. In G. S. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching*, 324–338. London: Routledge.

- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32(1), 3–19.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2003.04.002>
- Lambert, W. E. (1963). Psychological Approaches to the Study of Language: Part II: On Second-Language Learning and Bilingualism. *The Modern Language Journal*, 47(3), 114–121.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1963.tb06199.x>
- Lay, T. (2008). The Motivation for Learning German in Taiwan. A Pilot Study on the Foreign Language-Specific Motivation of Taiwanese Learners of German. *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13(2).
- Lee, H.-Y. (2014). Inquiry-based Teaching in Second and Foreign Language Pedagogy. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(6). <https://doi.org/10.4304/jltr.5.6.1236-1244>
- Lewin, K. (1890-1947). *Field theory in social science: selected theoretical papers: Free Download, Borrow, and Streaming: Internet Archive*. (2014).
<https://archive.org/details/fieldtheoryinsoc00lewi/mode/2up?view=theater&q=vale>
[nce](https://archive.org/details/fieldtheoryinsoc00lewi/mode/2up?view=theater&q=vale)
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2019). Promoting growth in foreign and second language education: A research agenda for mindsets in language learning and teaching. *System (Linköping)*, 86, 102126-. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102126>
- Lou, N. M. & Noels, K.A. (2017). Measuring Language Mindsets and Modeling Their Relations With Goal Orientations and Emotional and Behavioral Responses in Failure Situations, *The Modern Language Journal*, 101 (1) 214-243 [DOI: 10.1111/modl.123800026-7902/17](https://doi.org/10.1111/modl.123800026-7902/17)
- Maekawa, Y. & Yashima, T. (2012). Examining the Motivational Effect of Presentation-Based Instruction on Japanese Engineering Students - From the Viewpoints of the Ideal Self and Self Determination Theory, *Language Education & Technology* 49, 65-92
https://doi.org/10.24539/let.49.0_65

- Mallia, M. (2005). *Identification et prise de conscience des stéréotypes des Maltais au cours de l'enseignement du français dans un cadre interculturel*, Bachelor in Education (Honours) dissertation, University of Malta
<https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/68140>
- Menezes, V. (2011). Affordances for Language Learning Beyond the Classroom. *Palgrave Macmillan UK EBooks*, 59–71. <https://doi.org/10.1057/97802303067906>
- Marashi, H., & Ramin, N. (2017). EFL Teachers' Beliefs and Motivational Strategies. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 5(19), 125–138.
- Mariani, L. (2008). La motivazione ad apprendere come competenza da costruire: la voce degli studenti. *Lingua e Nuova Didattica*, 37(3), 47–54.
https://www.researchgate.net/publication/273705398_La_motivazione_ad_apprendere_come_competenza_da_costruire_la_voce_degli_studenti#fullTextFileContent
- Mifsud, M. (2011). *The Relationship of Teachers' and Students' Motivation in ELT in Malta: A Mixed Methods Study*. <https://eprints.nottingham.ac.uk/12983/1/555348.pdf>
- Ministry for Education and Employment (2022). A Policy on Inclusive Education in Schools Route to Quality Education.
https://educationservices.gov.mt/en/Documents/WEB_InclusionDocument_061222.pdf
- Ministry for Education and Employment (2018). *Implementing the new French Curriculum (Year 7)* [Implementing the new French Curriculum \(gov.mt\)](https://www.gov.mt)
- Ministry for Education and Employment (2015). *Educators' Guide for Pedagogy and Assessment, Using a Learning Outcomes Approach, French Levels 7,8,9,10*,
https://www.schoolslearningoutcomes.edu.mt/files/documents/11_French.144501488461.pdf

- Ministry for Education and Employment (2015). *Educators' Guide for Pedagogy and Assessment, Using a Learning Outcomes Approach, German levels 7, 8, 9, 10*, https://www.schoolslearningoutcomes.edu.mt/files/documents/13_German.144501740621.pdf
- Ministry for Education and Employment (2015). *Educators' Guide for Pedagogy and Assessment, Using a Learning Outcomes Approach, Italian levels 6, 7, 8, 9, 10*, https://www.schoolslearningoutcomes.edu.mt/files/documents/12_Italian.144501525266.pdf
- Ministry for Education and Employment (2015). *Educators' Guide for Pedagogy and Assessment, Using a Learning Outcomes Approach, Spanish levels 7, 8, 9, 10*, https://www.schoolslearningoutcomes.edu.mt/files/documents/15_Spanish.144501851544.pdf
- Ministry for Education and Employment (2015). *Educators' Guide for Pedagogy and Assessment, Using a Learning Outcomes Approach, Russian levels 7, 8, 9, 10*, https://www.schoolslearningoutcomes.edu.mt/files/documents/16_Russian.144501828427.pdf
- Ministry of Education and Employment (2012). *A National Curriculum Framework for All*, Malta: Ministry of Education and Employment. [NCF.pdf \(gov.mt\)](#)
- Moskovsky, C., Alrabai, F., Paolini, S., & Ratcheva, S. (2012). The Effects of Teachers' Motivational Strategies on Learners' Motivation: A Controlled Investigation of Second Language Acquisition. *Language Learning*, 63(1), 34–62. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00717.x>

- Nagels, M., Abel, M.-H., & Tali, F. (2018). *Le focus sur l'agentivité des apprenants pour innover en pédagogie*. HAL Archives Ouvertes; Emerald Publishing Limited.
<https://hal.science/hal-01864542>
- National Statistics Office Malta. (2023). *Regional Statistics Malta 2023 Edition*.
<https://nso.gov.mt/wp-content/uploads/Regional-Statistics-Malta-2023-Edition.pdf>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144.
<https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2003). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 53(S1), 33–64.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Modern Language Journal*, 83(1), 23–34. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00003>
- Nowak, A., Vallacher, R. R., & Zochowski, M. (2005). The emergence of personality: Dynamic foundations of individual variation. *Developmental Review*, 25(3-4), 351–385.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.10.004>
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la Motivation Humaine*. Presses Universitaires de France.
- Oakes, L., & Howard, M. (2019). Learning French as a foreign language in a globalised world: an empirical critique of the L2 Motivational Self System. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–17.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1642847>

- Organisation de coopération et de développement économiques (OECD). *Répartition des enseignants par âge et par sexe*. Page consultée le 3 juillet, 2023 sur https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_PERS_SHARE_AGE&lang=fr
- Pace, M. (2018). Foreign languages within post-compulsory and tertiary institutions. What future? Junior College multi-disciplinary conference: research, practice, and collaboration: Breaking Barriers: annual conference 2018, Malta. 425-434
<https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/38367/1/Mario%20Pace.pdf>
- Pace, M., & 11th International Technology, E. D. C. (2017). *A Foreign Language Awareness Programme (FLAP) in Primary Schools – Why and How?*
[A foreign language awareness programme \(FLAP\) in primary schools – why and how \(um.edu.mt\)](https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/56648/1/Speaking%20Their%20Language.%20Reviving%20the%20Teaching%20of%20Foreign%20Languages%20in%20Secondary%20Schools%20in%20Malta.pdf)
- Pace, M. (2015b). Speaking their language. Reviving the teaching of foreign languages in Secondary Schools in Malta. The Language Proficiency Assessment National Project. *INTED2015 Proceedings*, 609–617.
<https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/56648/1/Speaking%20Their%20Language.%20Reviving%20the%20Teaching%20of%20Foreign%20Languages%20in%20Secondary%20Schools%20in%20Malta.pdf>
- Pace, S. (1992). *The Development of the Teaching of French in Malta*. Bachelor of Education (Honours) dissertation, University of Malta [Pace Sabrina 1992.pdf \(um.edu.mt\)](https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/56648/1/Speaking%20Their%20Language.%20Reviving%20the%20Teaching%20of%20Foreign%20Languages%20in%20Secondary%20Schools%20in%20Malta.pdf)
- Papi, M., Bondarenko, A. V., Mansouri, S., Feng, L., & Jiang, C. (2018). RETHINKING L2 MOTIVATION RESEARCH. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 337–361.
<https://doi.org/10.1017/s0272263118000153>

- Papi, M. (2010). The L2 motivational self-system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3), 467–479. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.06.011>
- Pease, A., & Pease, B. (2005). *Allan and Barbara Pease Body Language The Definitive Book*. [https://eedu.nbu.bg/pluginfile.php/331752/mod_resource/content/0/Allan and Barbara Pease - Body Language The Definitive Book.pdf](https://eedu.nbu.bg/pluginfile.php/331752/mod_resource/content/0/Allan_and_Barbara_Pease_-_Body_Language_The_Definitive_Book.pdf)
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Piccardo, E. (2020). “We are all (potential) plurilinguals”: Plurilingualism as an Overarching, Holistic Concept. *OLBI Working Papers*, 10. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3825>
- Piccardo E., North, B. J., & Goodier, T. (2019). *Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume*. 15(1). <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1612>
- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? *Éla. Études de Linguistique Appliquée*, n°167(3), 285–297. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0285>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education*. Prentice Hall.
- Prince, P. (2009). Un ménage à trois fragile : Autonomie, Motivation et Apprentissage dans un Centre de Langues. *Lidil*, 40, 71–88. <https://doi.org/10.4000/lidil.2925>
- Pudo, D. (2021). Le soi de l'apprenant d'une langue étrangère : adaptation de certaines

- théories psychologiques en didactique de langues. *Neofilolog*, 56/1, 23–38.
<https://doi.org/10.14746/n.2021.56.1.3>
- Pudo, D. (2019). La dimension subjective du “soi lié à la L2” (L2 self) : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue TDFLE*, 1(1). https://doi.org/10.34745/numerev_1347
- Ortega, L., & Han, Z. (Eds.). (2017). *Complexity theory and language development: in celebration of Diane Larsen-Freeman* (1st ed.). John Benjamins Publishing Company.
- Raby, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2009). Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? *Lidil*, 40, 5–16. <https://doi.org/10.4000/lidil.2896>
- Rocher Hahlin, C. (2020). La motivation et le concept de soi : Regards croisés de l’élève et de l’enseignant de français langue étrangère en Suède. *Lund : Études romanes de Lund*.
<https://portal.research.lu.se/en/publications/la-motivation-et-le-concept-de-soi-regards-crois%C3%A9s-de-l%C3%A9l%C3%A8ve-et-d>
- Rolland, Y. (2011). La motivation pour la L2 : Un véritable défi didactique. *Journal of Education*, 6(2). <https://hal.univ-reunion.fr/hal-01454702>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a self-determination Theory perspective: Definitions, theory, practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61(1), 1–11.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R., & Deci, E. (2019). *Brick by Brick: The Origins, Development, and Future of Self-Determination Theory*. https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2019/06/2019_RyanDeci_BrickByBrick_PrePrint.pdf

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Sampasivam, S. & Clement, R. The Dynamics of Second Language Confidence: Contact and Interaction. Mercer, S., & Williams, M. (Eds.). (2014). *Multiple Perspectives on the Self in SLA*, 73, 23–40, Multilingual Matters.

[ProQuest Ebook Central - Reader](#)

Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 313–322.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.3.313>

Sehnaz S. & Jülide I. (2017). *The Role of the Self in Language Learning*.

<https://www.cambridgescholars.com/resources/pdfs/978-1-5275-0001-3-sample.pdf>

Skinner, B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. Penguin Books.

<https://www.scribd.com/document/444094884/Beyond-Freedom-and-Dignity-SKinner-1971-pdf>

Sultana, Jessica (2021). *Why not study languages? Reasons explaining language student number trends at post-Secondary level in Malta*. Master in Teaching and Learning dissertation, University of Malta.

Swain, M., & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 101–129. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.05swa>

Swain, M., & Watanabe, Y. (2012). *Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second*

Language Learning. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.

<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0664>

Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 66–97. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-005>

Takahashi et Im, 2020. Comparing self-determination theory and the L2 motivational self system and their relationships to L2 proficiency, *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10 (4), 673 – 696
<http://dx.doi.org/10.14746/ssl.t.2020.10.4.2>

Teimouri, Y. (2017). L2 SELVES, EMOTIONS, AND MOTIVATED BEHAVIORS. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(4), 681–709. <https://doi.org/10.1017/s0272263116000243>

Union Européenne (2012). « Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne (Version Consolidée) », *Journal Officiel de l'Union européenne*, (2012/C 326/47, 13–45).

Union Européenne (2012). « La Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne », *Journal Officiel de l'Union européenne* (2012/C 326/02, 391–407).

Union Européenne (2009). « Résolution du Parlement européen du 24 mars 2009 sur le multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun » (2008/2225(INI)), *Journal officiel de l'Union européenne*, C 117 E/59

University of Malta (2021). *Comprehensive Guidelines for the Use of Language at the University of Malta*
<https://www.um.edu.mt/media/um/docs/languageuseguidelines.pdf>

- Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2017). Beyond Global English: Motivation to Learn Languages in a Multicultural World: Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 101(3), 451–454. <https://doi.org/10.1111/modl.12407>
- Viau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire, 3e congrès des chercheurs en Éducation, Bruxelles, mars 2004 https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf
- Viau, R., Bouchard, J., & Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de L'éducation*, 25(1), 16. <https://doi.org/10.2307/1585865>
- Wazzan, M. M. (2015). Group Dynamics in the EFL Classroom: The Role of the Cohesive Group of Syrian Tertiary Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 184–188. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.504>
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616–622. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>
- Williams, M., Burden, R., & Lanvers, U. (2002). “French Is the Language of Love and Stuff”: Student Perceptions of Issues Related to Motivation in Learning a Foreign Language. *British Educational Research Journal*, 28(4), 503–528. <https://www.jstor.org/stable/1501438>
- Williams, M., & Burden, R. (1997). Motivation in language learning: a social constructivist approach. *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité - Cahiers de L'APLIUT*, 16(3), 19–27. <https://doi.org/10.3406/apliu.1997.1201>
- Wokusch, S. (2022). Fondements de la didactique des langues-cultures. Cours d'introduction à la didactique des langues-cultures. *Orfee.hepl.ch*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/av62p>

Zammit, D. (2018). *L'enseignement de l'oral en classe de FLE à Malte : défis et pistes de solution*, Master in Education dissertation, University of Malta.

<https://www.um.edu.mt/library/oar//handle/123456789/40578>

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676.

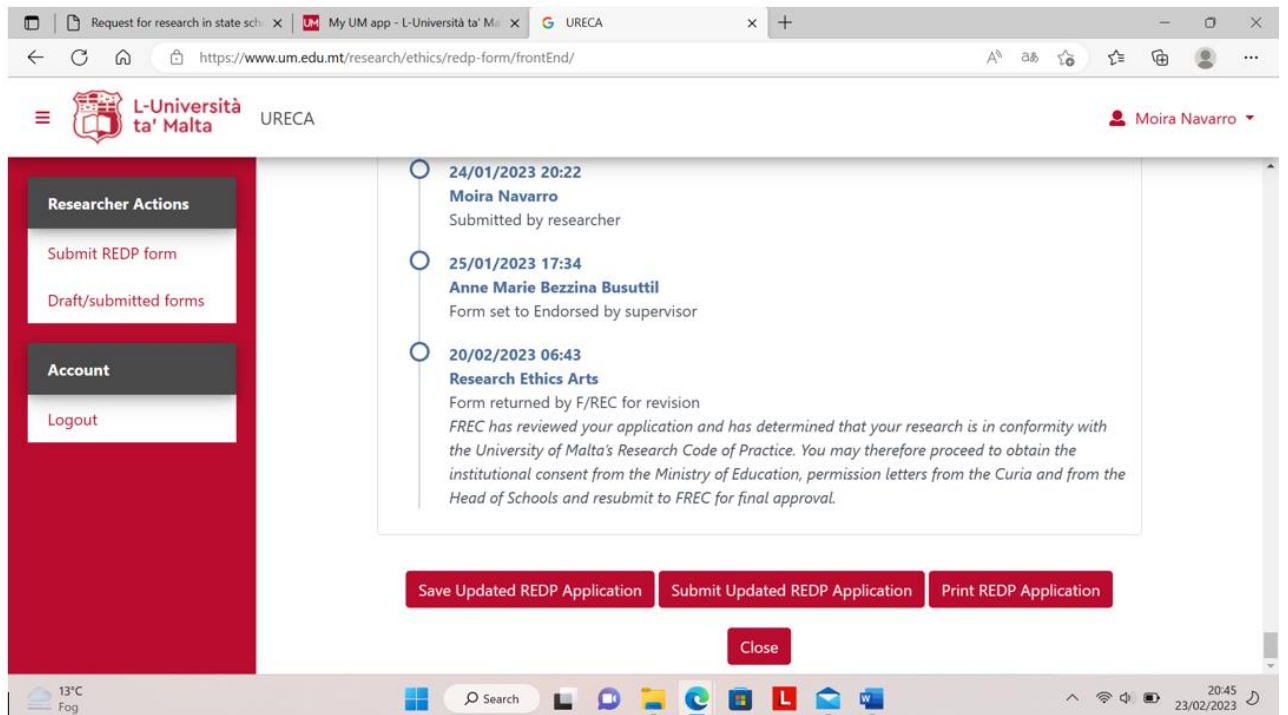
Zhu, X. et al., (2023). The different effects of the ideal L2 self and intrinsic motivation on reading performance via engagement among young Chinese second-language learners, *De Gruyter Mouton*, 1–22. <https://doi.org/10.1515/iral-2022-0189>

Annexes

Annexe A

- i. L'autorisation de la présente étude de la part du FREC.
- ii. L'autorisation de la part du MREC pour mener une recherche dans des écoles publiques.
- iii. L'autorisation de la part du SfCE pour mener une recherche dans des écoles confessionnelles.
- iv. L'autorisation de la part du directeur d'une école privée pour mener une recherche dans son école.

i. L'autorisation de la présente étude de la part du FREC.



The screenshot displays the URECA (University Research Ethics Committee) portal for L-Università ta' Malta. The browser address bar shows the URL: <https://www.um.edu.mt/research/ethics/redp-form/frontEnd/>. The user is logged in as Moira Navarro.

Researcher Actions:

- Submit REDP form
- Draft/submitted forms

Account:

- Logout

Timeline of Actions:

- 24/01/2023 20:22**
Moira Navarro
Submitted by researcher
- 25/01/2023 17:34**
Anne Marie Bezzina Busuttill
Form set to Endorsed by supervisor
- 20/02/2023 06:43**
Research Ethics Arts
Form returned by F/REC for revision
FREC has reviewed your application and has determined that your research is in conformity with the University of Malta's Research Code of Practice. You may therefore proceed to obtain the institutional consent from the Ministry of Education, permission letters from the Curia and from the Head of Schools and resubmit to FREC for final approval.

Buttons:

- Save Updated REDP Application
- Submit Updated REDP Application
- Print REDP Application
- Close

The Windows taskbar at the bottom shows the date as 23/02/2023 and the time as 20:45. The weather is 13°C with fog.

ii. L'autorisation de la part du MREC pour mener une recherche dans des écoles publiques.



GOVERNMENT OF MALTA
MINISTRY FOR EDUCATION, SPORT, YOUTH
RESEARCH AND INNOVATION
DIRECTORATE FOR RESEARCH, LIFELONG LEARNING AND EMPLOYABILITY

Tel: 25982743

researchandinnovation@ilearn.edu.mt

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH STUDY

Date: 10th March 2023

Ref: R02-2023 1494

To: Head of School – [REDACTED]

From: Senior Manager – Research Unit

Title of Research Study: *Middle School learners' motivation towards the learning of languages and French as a foreign language.*

The Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability would like to inform that approval is granted to **Moira Navarro** to conduct the research in State Schools according to the official rules and regulations, subject to approval from the Ethics Committee of the respective Higher Educational Institution.

The researcher is committed to complying with the General Data Protection Regulation (GDPR) and will ensure that these requirements are followed in the conduct of this research. The researcher will be sending letters with clear information about the research, as well as consent forms to all data subjects and their parents/guardians when minors are involved. Consent forms should be signed in all cases particularly for the participation of minors in research.

For further details about our policy for research in schools, kindly visit www.research.gov.mt.

Thank you for your attention and cooperation.

Claire Mamo
MA Ed (Open)
Research Support Teacher
Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability

f/Jeannine Vassallo she/her
Senior Manager
Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability

t +356 25982284 e jeannine.vassallo@gov.mt
www.education.gov.mt | www.publicservice.gov.mt |
fb.com/servizzpubbliku

*Kindly consider your environmental responsibility before printing
this e-mail*



MINISTRY FOR EDUCATION, SPORT,
YOUTH, RESEARCH & INNOVATION
GREAT SIEGE ROAD, FLORIANA, MALTA

MINISTRY FOR EDUCATION, SPORT, YOUTH, RESEARCH AND INNOVATION



Tel: 25982743

researchandinnovation@ilearn.edu.mt

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH STUDY

Date: 10th March 2023

Ref: R02-2023 1494

To: Head of School - [REDACTED]
From: Senior Manager – Research Unit

Title of Research Study: *Middle School learners' motivation towards the learning of languages and French as a foreign language.*

The Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability would like to inform that approval is granted to **Moira Navarro** to conduct the research in State Schools according to the official rules and regulations, subject to approval from the Ethics Committee of the respective Higher Educational Institution.

The researcher is committed to complying with the General Data Protection Regulation (GDPR) and will ensure that these requirements are followed in the conduct of this research. The researcher will be sending letters with clear information about the research, as well as consent forms to all data subjects and their parents/guardians when minors are involved. Consent forms should be signed in all cases particularly for the participation of minors in research.

For further details about our policy for research in schools, kindly visit www.research.gov.mt.

Thank you for your attention and cooperation.

Claire Mamo
MA Ed (Open)
Research Support Teacher
Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability

f/Jeannine Vassallo she/her
Senior Manager
Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability

t +356 25982284 e jeannine.vassallo@gov.mt
www.education.gov.mt | www.publicservice.gov.mt |
fb.com/servizzpubbliku

*Kindly consider your environmental responsibility before printing
this e-mail*



MINISTRY FOR EDUCATION, SPORT,
YOUTH, RESEARCH & INNOVATION
GREAT SIEGE ROAD, FLORIANA, MALTA



Tel: 25982743

researchandinnovation@ilearn.edu.mt

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH STUDY

Date: 10th March 2023

Ref: R02-2023 1494

To: Head of School – [REDACTED]
From: Senior Manager – Research Unit

Title of Research Study: *Middle School learners' motivation towards the learning of languages and French as a foreign language.*

The Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability would like to inform that approval is granted to **Moira Navarro** to conduct the research in State Schools according to the official rules and regulations, subject to approval from the Ethics Committee of the respective Higher Educational Institution.

The researcher is committed to complying with the General Data Protection Regulation (GDPR) and will ensure that these requirements are followed in the conduct of this research. The researcher will be sending letters with clear information about the research, as well as consent forms to all data subjects and their parents/guardians when minors are involved. Consent forms should be signed in all cases particularly for the participation of minors in research.

For further details about our policy for research in schools, kindly visit www.research.gov.mt.

Thank you for your attention and cooperation.

Claire Mamo
MA Ed (Open)
Research Support Teacher
Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability

f/Jeannine Vassallo she/her
Senior Manager
Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability

t +356 25982284 e jeannine.vassallo@gov.mt
www.education.gov.mt | www.publicservice.gov.mt |
fb.com/servizzpubbliku

Kindly consider your environmental responsibility before printing this e-mail



MINISTRY FOR EDUCATION, SPORT,
YOUTH, RESEARCH & INNOVATION
GREAT SIEGE ROAD, FLORIANA, MALTA



GOVERNMENT OF MALTA
MINISTRY FOR EDUCATION, SPORT, YOUTH
RESEARCH AND INNOVATION
DIRECTORATE FOR RESEARCH, LIFELONG LEARNING AND EMPLOYABILITY

Tel: 25982743

researchandinnovation@ilearn.edu.mt

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH STUDY

Date: 10th March 2023

Ref: R02-2023 1494

To: Head of School – [REDACTED]
From: Senior Manager – Research Unit

Title of Research Study: *Middle School learners' motivation towards the learning of languages and French as a foreign language.*

The Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability would like to inform that approval is granted to **Moira Navarro** to conduct the research in State Schools according to the official rules and regulations, subject to approval from the Ethics Committee of the respective Higher Educational Institution.

The researcher is committed to complying with the General Data Protection Regulation (GDPR) and will ensure that these requirements are followed in the conduct of this research. The researcher will be sending letters with clear information about the research, as well as consent forms to all data subjects and their parents/guardians when minors are involved. Consent forms should be signed in all cases particularly for the participation of minors in research.

For further details about our policy for research in schools, kindly visit www.research.gov.mt.

Thank you for your attention and cooperation.

Claire Mamo
MA Ed (Open)
Research Support Teacher
Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability

f/Jeannine Vassallo she/her
Senior Manager
Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability

t +356 25982284 e jeannine.vassallo@gov.mt
www.education.gov.mt | www.publicservice.gov.mt |
fb.com/servizzpubbliku

Kindly consider your environmental responsibility before printing this e-mail



MINISTRY FOR EDUCATION, SPORT,
YOUTH, RESEARCH & INNOVATION
GREAT SIEGE ROAD, FLORIANA, MALTA

MINISTRY FOR EDUCATION, SPORT, YOUTH, RESEARCH AND INNOVATION



Tel: 25982743

researchandinnovation@ilearn.edu.mt

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH STUDY

Date: 10th March 2023

Ref: R02-2023 1494

To: Head of School – [REDACTED]
From: Senior Manager – Research Unit

Title of Research Study: *Middle School learners' motivation towards the learning of languages and French as a foreign language.*

The Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability would like to inform that approval is granted to **Moira Navarro** to conduct the research in State Schools according to the official rules and regulations, subject to approval from the Ethics Committee of the respective Higher Educational Institution.

The researcher is committed to complying with the General Data Protection Regulation (GDPR) and will ensure that these requirements are followed in the conduct of this research. The researcher will be sending letters with clear information about the research, as well as consent forms to all data subjects and their parents/guardians when minors are involved. Consent forms should be signed in all cases particularly for the participation of minors in research.

For further details about our policy for research in schools, kindly visit www.research.gov.mt.

Thank you for your attention and cooperation.

Claire Mamo
MA Ed (Open)
Research Support Teacher
Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability

f/Jeannine Vassallo she/her
Senior Manager
Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability

t +356 25982284 e jeannine.vassallo@gov.mt
www.education.gov.mt | www.publicservice.gov.mt |
fb.com/servizzpubbliku

*Kindly consider your environmental responsibility before printing
this e-mail*



MINISTRY FOR EDUCATION, SPORT,
YOUTH, RESEARCH & INNOVATION
GREAT SIEGE ROAD, FLORIANA, MALTA



Tel: 25982743

researchandinnovation@ilearn.edu.mt

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH STUDY

Date: 10th March 2023

Ref: R02-2023 1494

To: Head of School – [REDACTED]
From: Senior Manager – Research Unit

Title of Research Study: *Middle School learners' motivation towards the learning of languages and French as a foreign language.*

The Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability would like to inform that approval is granted to **Maira Navarro** to conduct the research in State Schools according to the official rules and regulations, subject to approval from the Ethics Committee of the respective Higher Educational Institution.

The researcher is committed to complying with the General Data Protection Regulation (GDPR) and will ensure that these requirements are followed in the conduct of this research. The researcher will be sending letters with clear information about the research, as well as consent forms to all data subjects and their parents/guardians when minors are involved. Consent forms should be signed in all cases particularly for the participation of minors in research.

For further details about our policy for research in schools, kindly visit www.research.gov.mt.

Thank you for your attention and cooperation.

Claire Mamo
MA Ed (Open)
Research Support Teacher
Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability

f/Jeannine Vassallo she/her
Senior Manager
Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability

t +356 25982284 e jeannine.vassallo@gov.mt
www.education.gov.mt | www.publicservice.gov.mt |
fb.com/servizzpubbliku

Kindly consider your environmental responsibility before printing this e-mail



MINISTRY FOR EDUCATION, SPORT,
YOUTH, RESEARCH & INNOVATION
GREAT SIEGE ROAD, FLORIANA, MALTA

iii. L'autorisation de la part du SfCE pour mener une recherche dans des écoles confessionnelles.



16, The Mall, Floriana FRN1472, Malta
Tel. +356 27790060
www.csm.edu.mt

The Head
All Secondary Church Schools

30th January 2023

Ms Moira Navarro, currently reading for a Masters Degree in French at the Faculty of Arts, University of Malta, requests permission to distribute questionnaires to year 8 Students. Furthermore, Ms Navarro will be conducting audio-recorded interviews with a small group of Teachers of French at the above mentioned schools.

The Secretariat for Catholic Education finds no objection for Ms Moira Navarro to carry out the stated exercises subject to adhering to the policies and directives of the schools concerned.



Rev Dr. Charles Mallia
Delegate for Catholic Education

- iv. L'autorisation de la part du directeur d'une école privée pour mener une recherche dans son école.

The screenshot shows an email window with a blue header bar containing the subject "Permission to conduct research at [redacted]". Below the header is a toolbar with icons for Delete, Archive, Report, Reply all, Zoom, Read / Unread, Flag / Unflag, and Print. The email body features a header with the sender's initials "AS" and a redacted name, the recipient "To: You", and the date "Thu 4/20/2023 2:22 PM". The main text of the email reads: "Dear Ms Navarro", "I refer to your request to conduct research relating to your Masters' degree in French entitled: 'Middle School learners' motivation towards the learning of languages and French as a foreign language'.", "On behalf of [redacted] I approve your request to conduct the questionnaire with the students and the interview with our teacher of French.", and "We look forward to any feedback you can give us about this very important research that you are conducting. Kind regards [redacted]". At the bottom of the email, there are three buttons: "Reply", "Reply all", and "Forward".

Annexe B

- i. La lettre d'information, comprenant un formulaire de consentement, destinée aux parents ou aux tuteurs des collégiens (version maltaise).
- ii. La lettre d'information, comprenant un formulaire de consentement, destinée aux parents ou aux tuteurs des collégiens (version anglaise).

- i. La lettre d'information, comprenant un formulaire de consentement, destinée aux parents ou aux tuteurs des collégiens (version maltaise).

Ittra ta' informazzjoni u kunsens tal-Ġenituri/Gwardjani

Għezież Ġenituri/Gwardjani,

Jiena jismni Moira Navarro. Naħdem bħala assistent kap ta' skola u bħalissa qed nagħmel Master's Degree fir-riċerka fil-Franċiż, fil-Fakultà tal-Arti tal-Università ta' Malta. Bħalissa qed nagħmel riċerka għat-teżi bit-titlu *Middle School learners' motivation towards the learning of languages and French as a foreign language*, taħt is-superviżjoni ta' Dr Anne-Marie Bezzina Busuttil. L-għan tar-riċerka tiegħi hu li tesplora l-livell u t-tip ta' motivazzjoni tal-istudenti lejn l-istudju tal-lingwi baranin u b'mod partikolari tal-Franċiż. L-istudju għandu l-għan ukoll li jstabilixxi jekk hemmx perċezzjonijiet differenti jew attitudnijiet tal-istudenti lejn il-Franċiż dovuti għall-kisbiet fil-lingwa/lingwi barranin li qed jistudjaw. L-istudju jqis ukoll il-fehma tal-istudenti f'dik li hija deċiżjoni jekk ikomplux jistudjaw il-lingwi.

L-informazzjoni ser tingabar permezz ta' kwestjonarju anonimu ta' 30 minuta li ser jitqassam lill-istudenti tat-tmien sena fl-iskejjel tal-Istat u lill-istudenti fis-snin ekwivalenti fl-iskejjel tal-Knisja u Indipendenti. Il-kwestjonarju ser isir fil-klassi u ser jitqassam sabiex jimtela mill-istudenti fi Frar/Marzu 2023. Il-parteeċipazzjoni hi waħda volontarja. Tista' tagħzel jekk ibnek/bintek jipparteċipax/tipparteċipax jew le u ibnek/bintek ma għandux/għandhiex jipparteċipa/tipparteċipa fir-riċerka jekk ma jridx/tridx.

Kull informazzjoni miġbura mir-riċerka ser tintuża biss għal dan l-istudju. L-informazzjoni ser tkun aċċessata biss mir-riċerkatriċi u mis-supervisor filwaqt li l-analiżi tal-riżultati ser tiġi inkluża fit-teżi. L-informazzjoni ser tingabar u ser tiġi pproċessata skont il-General Data Protection Regulations (GDPR).

Napprezza jekk tibagħtu l-formola mimlija lura l-iskola mat-tfal tagħkom sat-30 ta' Jannar 2023. Grazzi tal-ħin tagħkom u tal-għajnuna.

Kunsens tal-Ġenituri/Gwardjani

- Niddikjara li qrajt l-informazzjoni dwar l-istudju.
- Nifhem li jekk ikolli mistoqsijiet nista' nikkuntattja lil Moira Navarro (Riċerka), [REDACTED] u/jew lil Dr Anne-Marie Bezzina Busuttil (Supervisor), [REDACTED].
- Naqbel li ibni/binti jipparteċipa/tipparteċipa f'dan l-istudju.
- Ma' Naqbilx li ibni/binti jipparteċipa/tipparteċipa f'dan l-istudju

Isem tal-Ġenitur/Gwardjan (ittri kbar): _____

Firma tal-Ġenitur/Gwardjan: _____

Data: _____

Moira Navarro (Riċerka)

Dr Anne-Marie Bezzina Busuttil (Supervisor)

- ii. La lettre d'information, comprenant un formulaire de consentement, destinée aux parents ou aux tuteurs des collégiens (version anglaise).

Parents'/Guardians' Information Letter and Consent Form

Dear Parents/Guardians,

My name is Moira Navarro and I'm an Assistant Head of School currently reading for a Master's degree in French by research at the Faculty of Arts, University of Malta. I am presently conducting a research study for my dissertation titled "Middle School learners' motivation towards the learning of languages and French as a foreign language"; this is being supervised by Dr Anne-Marie Bezzina Busuttill. The aim of my research is to explore middle school learners' level and type of motivation vis-à-vis the study of foreign languages, and particularly of French. This study aims to understand whether there are different perceptions of, and attitudes to the French language held by the learners in consideration of their achievement in the foreign language/s they currently study at school; and the learners' stance as to pursuing language studies.

Data will be collected through use of an anonymous 30 minute questionnaire which will be distributed to year 8 learners in State, and equivalent year group in Church and Independent schools. The questionnaire will be conducted in class and distributed to the students to fill out in February/March 2023. Participation is voluntary. You can choose for your child to participate or not, and he/she does not have to take part in the research if he/she does not wish to do so.

Any data collected from this research will be used solely for purposes of this study. The data collected will only be accessed by the researcher and the supervisor, but the analysis of its findings will be included in my dissertation write-up. Data will be handled in accordance with General Data Protection Regulation (GDPR).

I would appreciate it if you could return this filled-in consent form to your son's/daughter's school by the 30th of January 2023.

Thank you for your time and consideration.

Parent's/Guardian's consent

- I hereby declare to have read the information about the nature of the study.
- I understand that should I have any further queries, I can contact Moira Navarro (Researcher), [REDACTED]; Dr Anne-Marie Bezzina Busuttill (Supervisor), [REDACTED]
- I agree for my child to participate in this research study.
- I do not agree for my child to participate in this research study.

Parent's/Guardian's name (in block) _____

Parent's/Guardian's signature _____

Date _____

Moira Navarro (Researcher)
[REDACTED]

Dr Anne-Marie Bezzina Busuttill (Supervisor)
[REDACTED]

Annexe C

- i. La lettre d'information destinée aux élèves de cinquième (version maltaise).
- ii. La lettre d'information destinée aux élèves de cinquième (version anglaise).

i. La lettre d'information destinée aux élèves de cinquième (version maltaise).

Ittra ta' informazzjoni għall-istudenti

Għażiż/a student/a,

Jiena qed nagħmel Master of Arts Degree fir-riċerka fil-Franċiż fl-Università ta' Malta. Qed nagħmel studju bħala parti mit-teżi bl-isem *Middle School learners' motivation towards the learning of languages and French as a foreign language*.

Din hi stedina sabiex tipparteċipa fir-riċerka, li għandha l-għan li tesplora r-raġunijiet tal-għażliet tiegħek tal-lingwi barranin, b'enfasi fuq il-Franċiż, kif tħossok dwar l-għażla tal-lingwa li għandek l-iskola u dwar kemm inti tixtieq u/jew inti entużjast/a li tkompli tistudja l-lingwi barranin. L-istudju tiegħi ser jinvestiga wkoll kemm is-sistema edukattiva taffettwa l-interess tiegħek biex tistudja l-lingwi barranin.

Ir-reazzjonijiet tiegħek ser jingabru permezz ta' kwestjonarju. Il-kwestjonarju ser idum madwar tletin minuta. Hu anonimu, li jfisser li ma għandekx tniżżel ismek u jien mhux ser inkun naf l-ismijiet ta' min wiegħeb il-kwestjonarji. L-informazzjoni miġbura ser tintuża biss għall-istudju tiegħi u l-ebda isem tal-istudenti jew tal-iskola mhux ser jissema mkien fl-istudju.

Tista' tipparteċipa fil-kwestjonarju jekk trid inti. Meta timla l-kwestjonarju jkun ifisser li inti qbilt li tipparteċipa f'din ir-riċerka. Tista' tirtira mill-kwestjonarju f'kull hin mingħajr ma tagħti raġuni u mingħajr l-ebda konsegwenza.

Grazzi tal-ħin li sibt sabiex tipparteċipa f'din ir-riċerka.

Tislijiet,

Maira Navarro



ii. La lettre d'information destinée aux élèves de cinquième (version anglaise).

Student's Assent Form

Dear Student,

I'm a researcher reading for a Master of Arts Degree in French at the University of Malta. I am carrying out a study as part of my dissertation titled "Middle School learners' motivation towards the learning of languages and French as a foreign language."

This is an invitation for you to participate in my research that aims to explore your reasons for choosing a particular foreign language, with emphasis on French; how you feel about the foreign language you currently take at school; and how willing and/or enthusiastic you are to continue studying foreign languages. My study will also investigate the effect that the school system has on your interest for studying foreign languages.

Your responses will be collected by means of a questionnaire. The questionnaire will take about 30 minutes to answer. It is anonymous, which means that you will not need to give your name and I will not know who answered the questionnaires. . All information collected will be used for my study only and no student or school name will be mentioned anywhere in the study.

Please note that you only need to participate in this questionnaire if you wish to. By filling in the questionnaire, you will be agreeing to take part in this research. You can withdraw assent at any time without giving a reason or suffering any consequences.

I thank you for your time to participate in this research.

Regards,

Moira Navarro



Annexe D

- i. La demande d'autorisation d'un projet de recherche destinée aux directeurs d'école.
- ii. La lettre d'information, comprenant un formulaire de consentement, destinée aux enseignants de FLE (version maltaise).
- iii. La lettre d'information, comprenant un formulaire de consentement, destinée aux enseignants de FLE (version anglaise).

i. La demande d'autorisation d'un projet de recherche destinée aux directeurs d'école.

Permission Letter to HOS

Dear [REDACTED]

My name is Moira Navarro and I'm an Assistant Head of School currently reading for a Master's degree in French by research at the Faculty of Arts, University of Malta. I am presently conducting a research study for my dissertation titled "Middle School learners' motivation towards the learning of languages and French as a foreign language". The aim of my research is to explore year 8 (or equivalent year group in Church and Independent schools) learners' level and type of motivation vis-à-vis the study of foreign languages, and particularly of French. This study aims to understand whether there are different perceptions of, and attitudes to the French language held by the learners in consideration of their achievement in the foreign language/s they currently study; and the learners' stance as to pursuing language studies. This project is being conducted under the supervision of Dr Anne-Marie Bezzina Busuttil.

I am hereby seeking your permission to carry out my research in your school. My data collection methods will involve an anonymous 30-minute questionnaire distributed to approx. learners of foreign languages who are in their second year, who therefore have taken their foreign language end of year/annual examination in the previous spring. The questionnaire will consist of a multiple-choice, scale, and open-ended questions that will explore the intrinsic or extrinsic nature of the learners' motivation, instrumental and practical reasons they might have for learning a foreign language or whether they believe/aspire to have a natural affinity for a particular foreign language or for foreign languages in general. Consideration will also be given to the learners' current level of attainment in the foreign language/s studied at school, whereby they will be asked to provide their foreign language exam mark by choosing within a non-linear range of marks. The aim is to find possible correlations with the aforementioned learners' perspective on foreign languages.

Data collection will also involve a 30-minute audio recorded interview with one teacher of French on aspects of learner motivation. The interview will be held at a time and place convenient to consenting participants. Participation will be entirely voluntary and participants will be free to withdraw at any point, without any repercussions.

The questionnaire will be conducted in class and distributed to the students to fill out in February/March 2023. I plan to administer the learners' questionnaire myself and start off by a brief introduction as to the aim of the questionnaire, and further explain that responses are anonymous and that they will be used to have a better picture of the learners' viewpoint and stance on foreign languages.

Envisaged duration of data collection is one to four weeks starting February 2023.

Parents/guardians will be notified by means of a combined information letter and consent form. I'd appreciate your educators' help in forwarding the aforementioned information letter and consent form to the learners' parents/guardians and returning it to me.

Both questionnaire's and interview's data will be anonymized. Only my supervisor and I will have access to collected data. Once the research is completed, the data will no longer be stored. Data will be handled in accordance with General Data Protection Regulation (GDPR).

Should you require further information, please do not hesitate to contact me or my supervisor; both our contact details are provided below. Thank you for your kind consideration of this request.

Yours sincerely,

Navarro

Moira Navarro (Researcher)

[REDACTED]
[REDACTED]

AMB

Dr Anne-Marie Bezzina Busuttil (Supervisor)

[REDACTED]
[REDACTED]

ii. La lettre d'information, comprenant un formulaire de consentement, destinée aux enseignants de FLE (version maltaise).

Ittra ta' informazzjoni u kunsens tal-Għalliema

Għażiż/a Għalliem/a,

Jisimni Moira Navarro u jien assistent kap ta' skola. Bhalissa qed nagħmel Master's Degree fir-riċerka fil-Franċiż, fil-Fakultà tal-Arti tal-Università ta' Malta. Bhalissa qed nagħmel riċerka għat-teżi bit-titlu *Middle School learners' motivation towards the learning of languages and French as a foreign language*. L-għan tar-riċerka tiegħi hu li tesplora l-livell u t-tip ta' motivazzjoni tal-istudenti lejn l-istudju tal-lingwi baranin u b'mod partikolari l-Franċiż. L-istudju għandu l-għan li jstabbilixxi jekk hemmx perċezzjonijiet differenti jew attitudnijiet tal-istudenti lejn il-Franċiż dovuti għall-kisbiet fil-lingwa/lingwi barranin li qed jistudjaw. L-istudju jqis ukoll il-fehma tal-istudenti f'dik li hija deċiżjoni jekk ikomplex jistudjaw il-lingwi. Ir-riċerka qed issir taħt is-superviżjoni ta' Dr Anne-Marie Bezzina Busuttil.

Il-metodu tal-għbir tal-informazzjoni jinkludi kwestjonarju anonimu ta' 30 minuta li ser jimtela minn studenti tal-lingwi barranin li jinsabu fit-tieni sena tal-istudju u li għaldaqstant diġà għamlu eżami annwali wieħed fil-lingwa barranija fir-rebbiegħa li għaddiet. Ser jinvolvi wkoll intervista ta' 30 minuta ma' grupp żgħir ta' għalliema tal-Franċiż dwar aspetti tal-motivazzjoni tal-istudenti. L-intervista ser tkun irrekordjata (awdjo) u ser issir fil-ħin u l-post konvenjenti għall-parteċipant/a. Wara din ser tkun traskritta għall-finijiet tar-riċerka.

Qed nistiednek sabiex tipparteċipa fl-intervista. Il-parteċipazzjoni hi volontarja u l-parteċipant/a jista'/tista' jwaqqaf/twaqqaf l-intervista f'kull ħin, mingħajr riperkussjoni. L-informazzjoni miġbura mill-kwestjonarju u l-intervista ser tkun anonimizzata. L-informazzjoni ser tkun aċċessibbli għar-riċerkatur u s-supervisor filwaqt li l-analiżi tagħha ser tiġi inkluża fit-teżi. Wara l-konklużjoni tar-riċerka l-informazzjoni miġbura ser titħassar. L-informazzjoni ser tingabar u ser tiġi pproċessata skont il-General Data Protection Regulations (GDPR).

Jekk ikollok bżonn ta' aktar informazzjoni tista' tikkuntattja lili jew lis-supervisor permezz tal-kuntatti pprovduti aktar 'l isfel.

Tislijiet,
Moira Navarro

Kunsens tal-parteċipant/a

- Niddikjara li qrajt l-informazzjoni dwar dan l-istudju, l-involvement tiegħi u l-ipproċessar tal-informazzjoni.
- Kelli l-opportunità li nsaqsi mistoqsijiet dwar l-istudju u l-mistoqsijiet ġew imwiegħa b'mod sodisfaċenti.
- Nifhem li jekk ikolli mistoqsijiet oħra nista' nikkuntattja lil Moira Navarro (Riċerka) u/jew lil Dr Anne-Marie Bezzina Busuttil (Supervisor).
- Naqbel li nipparteċipa fl-intervista għal din ir-riċerka.

Isem tal-parteċipant/a: _____

Firma: _____

Data: _____

Moira Navarro (Riċerka)

Dr Anne-Marie Bezzina Busuttil (Supervisor)

iii. La lettre d'information, comprenant un formulaire de consentement, destinée aux enseignants de FLE (version anglaise).

Teacher's Information letter and Consent Form

Dear Teacher,

My name is Moira Navarro and I'm an Assistant Head of School currently reading for a Master's degree in French by research at the Faculty of Arts, University of Malta. I am presently conducting a research study for my dissertation titled "Middle School learners' motivation towards the learning of languages and French as a foreign language". The aim of my research is to explore year 8 (or equivalent year group in Church and Independent schools) learners' level and type of motivation vis-à-vis the study of foreign languages, and particularly of French. This study aims to understand whether there are different perceptions of, and attitudes to the French language held by the learners in consideration of their achievement in the foreign language they currently study; and the learners' stance as to pursuing language studies. This project is being conducted under the supervision of Dr Anne-Marie Bezzina Busuttill.

My data collection methods will involve an anonymous 30 minute questionnaire distributed to learners of foreign languages who are in their second year, who therefore have taken their foreign language end of year/annual examination in the previous spring.

Data collection will also involve a 30 minutes interview with a small group of teachers of French on aspects of learner motivation. The interview will be audio recorded and held at a time and place convenient to consenting participants. I will hence transcribe participants' responses for analysis purposes.

Participation will be entirely voluntary and participants will be free to withdraw at any point, without any repercussions.

I am inviting you to participate in this interview. Interview's data will be anonymized and the data collected will only be accessed by the researcher and the supervisor, but the analysis of its findings will be included in my dissertation write-up. Once the research is completed, the data will no longer be stored. Data will be handled in accordance with General Data Protection Regulation (GDPR).

Should you require further information, please do not hesitate to contact me or my supervisor; both our contact details are provided below.

Yours sincerely,

Moira Navarro

Participant's consent

- I hereby declare to have read the information about the nature of the study, my involvement and data management.
- I have had the opportunity to ask questions about the study and my questions have been satisfactorily answered.
- I understand that should I have any further queries, I can contact Moira Navarro (Researcher), Dr Anne-Marie Bezzina Busuttill (Supervisor)
- I agree to participate in this interview for the research study

Name of participant: _____

Signature _____

Date _____

Moira Navarro (Researcher)

Dr Anne-Marie Bezzina Busuttill (Supervisor)

Annexe E

- i. Le questionnaire pour les élèves (version maltaise).
- ii. Le questionnaire pour les élèves (version anglaise).

i. Le questionnaire pour les élèves (version maltaise)

Jekk jogħġbok imla l-kwestjonarju billi ssegwi l-istruzzjonijiet kif meħtieġ.

Sezzjoni A: Informazzjoni Ġenerali. Jekk jogħġbok immarka l-kaxxa jew imla l-vojt kif meħtieġ.

1	Età		2	Ġeneru		3	Nazzjonalità	
	12	<input type="checkbox"/>		Maskil	<input type="checkbox"/>		Malti/ja	<input type="checkbox"/>
	13	<input type="checkbox"/>		Femminil	<input type="checkbox"/>		Oħrajn
	14	<input type="checkbox"/>						

4 Il-lingwa/lingwi barranija/barranin li inti titgħallem l-iskola

Taljan	Franciż	Spanjol	Ġermaniż	Russu	Għarbi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 Snin li ilek tistudja l-lingwa/lingwi barranin

Lingwa 1	L-ewwel sena	It-tieni sena	It-tielet sena	Lingwa 2	L-ewwel sena	It-tieni sena	It-tielet sena
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 Jekk qed tistudja iktar minn lingwa barranija waħda l-iskola, jekk jogħġbok ikteb liema hi l-lingwa preferuta tiegħek.

Jekk qed tistudja iktar minn lingwa barranija waħda, ikkunsidra biss dik li hi l-lingwa preferuta tiegħek meta timla Sezzjoni B u Sezzjoni Ċ.

Sezzjoni B: Informazzjoni speċifika

1 Immarka l-kaxxa li taqbel mal-marka tiegħek fl-aħħar eżami tal-lingwa barranija.

34 jew inqas	<input type="checkbox"/>
35-44	<input type="checkbox"/>
45-54	<input type="checkbox"/>
55-64	<input type="checkbox"/>
65-74	<input type="checkbox"/>
75-84	<input type="checkbox"/>
85-100	<input type="checkbox"/>

- 2 Immarka permezz ta' ċirku l-preferenza tiegħek għal dawn is-sentenzi skont in-numri minn 1 sa 6.
1 = Ma naqbel assolutament xejn 6 = Naqbel ħafna

a.	Nista' nimmagina jum meta nitkellem tajjeb bil-Frañċiż/Taljan/Spanjol/Ġermaniż/Russu/Għarbi daqs xi ħadd li ġej mill-pajjiż li jittkellem dik il-lingwa.	1	2	3	4	5	6
b.	Jekk ma nitgħallimx il-lingwi barranin infalli fil-karriera li jista' jkolli fil-futur.	1	2	3	4	5	6
ċ.	Nista' nimmagina l-jum meta nitkellem b'mod fluwenti bil-Frañċiż/Taljan/Spanjol/Ġermaniż/Russu/Għarbi ma' ħbieb/kollegi mid-dinja kollha.	1	2	3	4	5	6
d.	Il-familja tisfurzani ħafna biex nitgħallem il-Frañċiż/Taljan/Spanjol/Ġermaniż/Russu/Għarbi.	1	2	3	4	5	6
e.	Nista' nimmagina l-jum meta nikteb b'mod effettiv u naqra tajjeb bil-Frañċiż/Taljan/Spanjol/Ġermaniż/Russu/Għarbi.	1	2	3	4	5	6
f.	Il-ġenituri tiegħi jittamaw li għad jiġi l-jum meta nitkellem b'mod fluwenti bil-Frañċiż/Taljan/Spanjol/Ġermaniż/Russu/Għarbi.	1	2	3	4	5	6
g.	Jekk ma nagħmilx progress fil-Frañċiż/Taljan/Spanjol/Ġermaniż/Russu/Għarbi nkun ta' diżappunt għall-għalliem/a tiegħi.	1	2	3	4	5	6
h.	Vera niehu pjaċir nitgħallem il-Frañċiż/Taljan/Spanjol/Ġermaniż/Russu/Għarbi.	1	2	3	4	5	6
i.	Il-familja tiegħi tkun kburija bija jekk jiġi l-jum li fih inkun tgħallimt sew il-Frañċiż/Taljan/Spanjol/Ġermaniż/Russu/Għarbi	1	2	3	4	5	6
j.	Il-ġenituri tiegħi vera jinkuraġġuni biex nistudja l-Frañċiż/Taljan/Spanjol/Ġermaniż/Russu/Għarbi.	1	2	3	4	5	6
k.	L-għalliem/a tiegħi jittama/tittama li jiġi l-jum meta jien nitgħallem sew il-Frañċiż/Taljan/Spanjol/Ġermaniż/Russu/Għarbi.	1	2	3	4	5	6
l.	It-tagħlim tal-Frañċiż/Taljan/Spanjol/Ġermaniż/Russu/Għarbi nsibu interessanti ferm.	1	2	3	4	5	6
m.	Jekk ma nagħmilx progress fil-lingwi barranin, taffettwali ħażin il-livell tiegħi fl-iskola.	1	2	3	4	5	6
n.	It-tagħlim tal-Frañċiż/Taljan/Spanjol/Ġermaniż/Russu/Għarbi jgħinni nikseb informazzjoni fuq id-dinja ta' madwari.	1	2	3	4	5	6
o.	Jekk ma naħdimx fil-lingwi barranin, ma jirnexxlix nagħmel kuntatti ma' nies barranin.	1	2	3	4	5	6
p.	L-għalliem/a tiegħi jagħtini/tagħtini sapport sħiħ biex nitgħallem il-Frañċiż/Taljan/Spanjol/Ġermaniż/Russu/Għarbi.	1	2	3	4	5	6
q.	Jekk ma jirnexxlix nitgħallem il-Frañċiż/Taljan/Spanjol/Ġermaniż/Russu/Għarbi, sħabi tal-klassi jibdedw jarawni aghar minnhom.	1	2	3	4	5	6

- 3 Immarka permezz ta' ċirku l-preferenza tiegħek għal dawn is-sentenzi skont in-numri minn 1 sa 5.
1 = Qatt ma' nagħmel hekk 5 = Dejjem nagħmel hekk

- a. Inqatta' ħafna ħin nistudja l-Franċiż/Taljan/Spanjol/Ġermaniż/Russu/Għarbi.
 b. Nevita li nitkellem bil-Franċiż/Taljan/Spanjol/Ġermaniż/Russu/Għarbi meta nħoss li xi ħadd se jgħaddi ġudizzju fuqi.
 ċ. Nikkomunika ma' nies differenti biex nagħmel progress fil-Franċiż/Taljan/Spanjol/Ġermaniż/Russu/Għarbi.
 d. Huwa importanti ħafna għalija li nistudja l-Franċiż/Taljan/Spanjol/Ġermaniż/Russu/Għarbi f'dan iż-żmien.
 e. Nuża l-Franċiż/Taljan/Spanjol/Ġermaniż/Russu/Għarbi biss meta nkun ċert/a li qed nużah b'mod korrett.
 f. Biex nagħmel progress fil-Franċiż/Taljan/Spanjol/Ġermaniż/Russu/Għarbi nfittex okkażjonijiet biex nitkellem ma' min ġej minn dak il-pajjiż.
 ġ. Waqt il-lezzjoni nitkellem bil-Franċiż/Taljan/Spanjol/Ġermaniż/Russu/Għarbi biss meta jkun ta' bilfors.
 h. Biex nagħmel progress fil-Franċiż/Taljan/Spanjol/Ġermaniż/Russu/Għarbi spiss insaqsi mistoqsijiet u nagħti risposti waqt il-lezzjoni.

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

**Sezzjoni Ċ Jekk tistudja l-Franċiż l-iskola, irrispondi l-mistoqsijiet 1, 2, 3, 4, 5.
 Jekk ma tistudjax il-Franċiż, irrispondi l-mistoqsijiet 5, 6, 7, 8, 9.**

- 1 Min minn dawn li ġejjin influwenza l-għażla tiegħek biex tistudja l-Franċiż fl-iskola medja? Jekk jogħġbok immarka fil-kaxxa u tista' timmarka aktar minn kaxxa waħda.

- Kienet deċiżjoni tiegħi.
 Il-ġenituri/gwardjani tiegħi.
 L-għalliem/a tas-sitt sena.
 L-għalliem/a tal-guidance/il-career advisor/il-counsellor.
 Ħuti.
 Il-ħbieb tiegħi.
 Šhabi ikbar minni li jistudjaw il-Franċiż.

- 2 Liema minn dawn il-fatturi influwenza l-għażla tiegħek biex tistudja l-Franċiż fl-iskola medja? Jekk jogħġbok immarka fil-kaxxa u tista' timmarka aktar minn kaxxa waħda.

- Il-marka għolja tiegħi fil-Malti u fl-Ingliż.
 Il-marka baxxa tiegħi fil-Malti u fl-Ingliż.
 Il-livell għoli tiegħi kumplessivament fl-iskola primarja.
 Il-livell batut tiegħi fl-iskola primarja.
 Nippreferi suġġetti li huma utli biex insib xogħol.
 Nippreferi lingwa aktar ħafifa.

Ohrajn:

3 Taħseb li l-istudju tal-Franċiż jgħinek biex tifhem nies mid-dinja kollha? Immarka u spjega f'hejtn il-kaxxa.

Iva	<input type="checkbox"/>
Le	<input type="checkbox"/>
Ma nafx	<input type="checkbox"/>

4 Liema minn dawn għandu/għandhom sehem fir-riżultati tajbin jew f'żiena tiegħek fil-Franċiż? Tista' timmarka aktar minn kaxxa waħda.

Ix-xogħol tal-klassi	<input type="checkbox"/>	L-għalliem/a	<input type="checkbox"/>
Il-kotba tas-suġġett	<input type="checkbox"/>	Ir-riżorsi edukattivi li tipprovdi l-iskola	<input type="checkbox"/>
L-istudenti tal-klassi	<input type="checkbox"/>	Li nistudja f'ha	<input type="checkbox"/>

Oħrajn:

5 Jekk jogħġbok immarka liema waħda jew aktar minn dawn tiddeskrivi l-aħjar il-lingwa Franċiża, imqabbla ma' lingwi oħra, skont il-fehma tiegħek.

Lingwa li għandha użu	<input type="checkbox"/>	Lingwa li tinstema' mużikali f'ha	<input type="checkbox"/>
Lingwa tal-bniet	<input type="checkbox"/>	Lingwa importanti	<input type="checkbox"/>
Lingwa sofistikata	<input type="checkbox"/>	Lingwa tal-kultura u tal-letteratura	<input type="checkbox"/>
Lingwa li ma tistax tippronunzjaha	<input type="checkbox"/>	Lingwa barranija b'hall-oħrajn	<input type="checkbox"/>
Lingwa mitkellma minn nies imkabbra	<input type="checkbox"/>	Lingwa tan-nies snob	<input type="checkbox"/>

6 Min minn dawn li għejjin influwenza l-għażla tiegħek biex **ma tistudjax** il-Franċiż fl-iskola medja? Tista' timmarka aktar minn kaxxa waħda.

Kienet deċiżjoni tiegħi.	<input type="checkbox"/>
Il-ġenituri/gwardjani tiegħi.	<input type="checkbox"/>
L-għalliem/a tas-sitt sena.	<input type="checkbox"/>
L-għalliem/a tal-guidance/il-career advisor/il-counsellor.	<input type="checkbox"/>
Ħuti.	<input type="checkbox"/>
Il-fbier tiegħi.	<input type="checkbox"/>
Shabi ikbar minni li jistudjaw il-Franċiż.	<input type="checkbox"/>

7 Liema minn dawn il-fatturi influwenza l-għażla tiegħek biex **ma tistudjax** il-Franċiż fl-iskola medja? Tista' timmarka aktar minn kaxxa waħda.

Il-marka għolja tiegħi fil-Malti u fl-Ingliż.	<input type="checkbox"/>
Il-marka baxxa tiegħi fil-Malti u fl-Ingliż.	<input type="checkbox"/>
Il-livell għoli tiegħi kumplessivament fl-iskola primarja.	<input type="checkbox"/>
Il-livell batut tiegħi fl-iskola primarja.	<input type="checkbox"/>
Nippreferi suġġetti li huma utli biex insib xogħol.	<input type="checkbox"/>
Nippreferi lingwa aktar f'ha.	<input type="checkbox"/>

Oħrajn:

8 Tikkunsidra li tistudja l-Franċiż? Immarka waħda minn dawn.

- Iva, fl-iskola tiegħi/fl-iskola sekondarja
- Iva, fl-iskola postsekondarja
- Iva, fi skola li tgħallem lingwi barranin
- Iva, aktar tard f'ħajti, meta nkun adult
- Le, ma nikkunsidrax li nistudja l-Franċiż

9 Jekk irrispondejt **Le** għall-mistoqsija ta' qabel, jekk jogħġbok agħti raġuni għaliex.

.....

TMIEM TAL-KWESTJONARJU

Grazzi li pparteċipajt.

i. Le questionnaire pour les élèves (version anglaise).

Please fill in the questionnaire by following the instructions as necessary

Section A General Information. Please tick the box or fill in as necessary:

1 Your age

12	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>

2 Your gender

Male	<input type="checkbox"/>
Female	<input type="checkbox"/>

3 Your nationality

Maltese	<input type="checkbox"/>
Other

4 The foreign language/s you are studying at school

Italian	French	Spanish	German	Russian	Arabic
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 Year studying the foreign language/s

Language 1	first year	second year	third year
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Language 2	first year	second year	third year
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 If you are studying more than one foreign language at school, please fill in below your **preferred** language.

.....

If you are studying more than one foreign language, please consider only your preferred foreign language when completing section B and C

Section B Specific information

1 Please tick the box for your last foreign language examination mark within the range provided below:

34 or below	<input type="checkbox"/>
35 – 44	<input type="checkbox"/>
45 – 54	<input type="checkbox"/>
55 – 64	<input type="checkbox"/>
65 – 74	<input type="checkbox"/>
75 - 84	<input type="checkbox"/>
85 - 100	<input type="checkbox"/>

2 With reference to the foreign language you presently study at school please circle the way you feel about the following statements:

1 = Strongly disagree 6 = Strongly agree

a.	I can imagine a day when I speak French/Italian/Spanish/German Russian/Arabic like a native speaker of the language.	1	2	3	4	5	6
b.	If I don't work on my foreign languages, I will fail in my future career.	1	2	3	4	5	6
c.	I can imagine a day when I speak French/Italian/Spanish/ German/ Russian/Arabic fluently with international friends/colleagues.	1	2	3	4	5	6
d.	My family puts a lot of pressure on me to learn French/Italian/Spanish /German/Russian/Arabic.	1	2	3	4	5	6
e.	I can imagine a day when I write effectively and read fluently in French/Italian/Spanish/German/Russian/Arabic.	1	2	3	4	5	6
f.	My parents hope that one day I will speak French/Italian/Spanish/ German/Russian/Arabic fluently.	1	2	3	4	5	6
g.	If I don't improve my French/Italian/ Spanish/German/Russian/Arabic I will disappoint my teacher.	1	2	3	4	5	6
h.	I really enjoy learning French/Italian/ Spanish/German/Russian/ Arabic.	1	2	3	4	5	6
i.	My family will be proud of me if one day I master the French/Italian Spanish/German/Russian/Arabic language.	1	2	3	4	5	6
j.	My parents really encourage me in studying French/Italian/ Spanish/ German/ Russian/Arabic.	1	2	3	4	5	6
k.	My teacher hopes that one day I will master the French/Italian/ Spanish/German/Russian/Arabic language.	1	2	3	4	5	6
l.	I find learning French/Italian/ Spanish/German/ Russian/Arabic really interesting.	1	2	3	4	5	6
m.	If I don't improve my foreign language(s), it will negatively affect my overall average at school.	1	2	3	4	5	6
n.	Learning French/Italian/ Spanish/German/Russian/Arabic will help me gain information about the world around me.	1	2	3	4	5	6
o.	If I don't work on my foreign languages, I will fail to connect with foreigners.	1	2	3	4	5	6
p.	My teacher fully supports me in learning French/Italian/ Spanish/ German/Russian/Arabic.	1	2	3	4	5	6
q.	If I fail to learn French/Italian/ Spanish/German/Russian/Arabic, my classmates will look down on me.	1	2	3	4	5	6

3 With reference to the foreign language you presently study at school please circle the way you feel about the following statements:

1 = Never true of me 5 = Always true of me

a.	I spend a lot of time studying French/Italian/ Spanish/German/Russian/ Arabic.	1	2	3	4	5
b.	I avoid speaking in French/Italian/Spanish/Russian/Arabic when I feel someone is going to judge me.	1	2	3	4	5
c.	I communicate with different people to improve my French/Italian/ German/Spanish/Russian/Arabic.	1	2	3	4	5
d.	Studying French/Italian/ Spanish/German/Russian/Arabic is very important to me these days.	1	2	3	4	5
e.	I use French/Italian/ Spanish/German/Russian/Arabic only when I am sure it is correct.	1	2	3	4	5
f.	To improve my French/Italian/ Spanish/German/Russian/Arabic, I seek out opportunities to interact with native speakers of any one of these languages.	1	2	3	4	5
g.	I speak French/Italian/ Spanish/German/Russian/Arabic in my classes only when I have to.	1	2	3	4	5
h.	To improve my French/Italian/ Spanish/German/Russian/Arabic, I frequently ask questions and volunteer answers in my classes.	1	2	3	4	5

Section C **If you study French at school please reply to questions 1, 2, 3, 4, 5**
If you do not study French please reply to questions 5, 6, 7, 8, 9

1 Who of the below influenced your choice to study French at Middle School? Please tick one or more options.

It was my decision	<input type="checkbox"/>
My parent/s	<input type="checkbox"/>
My year 6 teacher	<input type="checkbox"/>
My guidance teacher/ school career advisor/counsellor	<input type="checkbox"/>
My sibling/s	<input type="checkbox"/>
My friend/s	<input type="checkbox"/>
Older peer/s who study French	<input type="checkbox"/>

2 Which of the below factors influenced your choice to study French at Middle School? Please tick one or more options.

My high mark in Maltese and English in primary school	<input type="checkbox"/>
My low mark in Maltese and English in primary school	<input type="checkbox"/>
My overall high achievement in primary school	<input type="checkbox"/>
My overall low achievement in primary school	<input type="checkbox"/>
A preference for subjects which are useful to find a job	<input type="checkbox"/>
A preference for an easier language	<input type="checkbox"/>

Other

3

3 Do you think that studying French will help you to understand people from all over the world?
Give a reason for your answer.

Yes	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>
I don't know	<input type="checkbox"/>

4 To whom/what do you attribute your high or low achievement in French? You may tick more than one answer.

Coursework	<input type="checkbox"/>	Teacher	<input type="checkbox"/>
Text books	<input type="checkbox"/>	Educational resources provided by the school	<input type="checkbox"/>
Classmates	<input type="checkbox"/>	I study a lot	<input type="checkbox"/>

Other

5 Please tick one or more of the below which in your view best define/s the French language compared to other foreign languages.

A useful language	<input type="checkbox"/>	A language that sounds extremely musical	<input type="checkbox"/>
A language mostly for girls	<input type="checkbox"/>	An important language	<input type="checkbox"/>
A sophisticated language	<input type="checkbox"/>	The language of culture and literature	<input type="checkbox"/>
An unpronounceable language	<input type="checkbox"/>	A foreign language like any other	<input type="checkbox"/>
A language spoken by proud, unfriendly people	<input type="checkbox"/>	A language for snobs	<input type="checkbox"/>

6 Who of the below influenced your choice **not** to study French at Middle School? Please tick one or more options.

It was my decision	<input type="checkbox"/>
My parent/s	<input type="checkbox"/>
My year 6 teacher	<input type="checkbox"/>
My guidance teacher/ school career advisor/counsellor	<input type="checkbox"/>
My sibling/s	<input type="checkbox"/>
My friend/s	<input type="checkbox"/>
Older peer/s who study French	<input type="checkbox"/>

7 Which of the below factors influenced your choice **not** to study French at Middle School? Please tick one or more options.

My high mark in Maltese and English in primary school	<input type="checkbox"/>
My low mark in Maltese and English in primary school	<input type="checkbox"/>
My overall high achievement in primary school	<input type="checkbox"/>
My overall low achievement in primary school	<input type="checkbox"/>
A preference for subjects which are useful to find a job	<input type="checkbox"/>
A preference for an easier language	<input type="checkbox"/>

Other

8 Do you consider to study French? Tick one of the below options.

Yes, at my school/senior school	<input type="checkbox"/>
Yes, at post-secondary school	<input type="checkbox"/>
Yes, at a language school	<input type="checkbox"/>
Yes, later on in life, as an adult learner	<input type="checkbox"/>
No, I do not consider studying French	<input type="checkbox"/>

9 If you replied **No** to the previous question, please give reason/s for your answer.

.....

END OF QUESTIONNAIRE

Thanks for participating.

Annexe F

- i. Le guide d'entretien avec les enseignantes de FLE (version maltaise).
- ii. Le guide d'entretien avec les enseignantes de FLE (version anglaise).

i. Le guide d'entretien avec les enseignantes de FLE (version maltaise).

Intervista mal-Għalliema tal-Franciz

Introduzzjoni: Din l-intervista tinkludi sett ta' mistoqsijiet fuq il-motivazzjoni tal-istudenti fil-Franciz bħala lingwa barranija, mil-lenti tal-għalliem/a. Tinkludi wkoll aspetti oħra tat-tagħlim tal-lingwi barranin, bħalma huma l-attitudnijiet, il-percezzjonijiet u l-għanijiet ta' min ikun qed jitgħallem il-lingwa.

- 1 Kemm ilek tgħallem il-Franciz?
- 2 Bhalissa qed tgħallem fi skola tas-subien, tal-bniet jew koedukattiva?
- 3 Ta' liema sena kienu l-gruppi ta' studenti li għallimt kemm ilek għalliem/a?
- 4 Ta' liema sena huma l-gruppi li qed tgħallem bhalissa?
- 5 Kif tqassam fi gradwatorja l-interess ta' gruppi differenti (pereżempju l-ewwel u t-tieni sena eċċ.) biex jitgħallmu l-Franciz?
- 6 L-istudji l-ġodda fuq il-motivazzjoni jikkonfermaw li l-impatt fuq il-motivazzjoni tal-istudenti jiġi minn tliet komponenti tat-tagħlim fil-klassi, li huma l-għalliem/a, il-kurrikulu u l-grupp ta' studenti. Aghżel it-tweġiba li taqbel l-aktar ma' dak li taħseb int fuq kull komponent.

a. L-għalliem/a	Vera mhux importanti	Mhux importanti	Ma jagħmilx/tagħmilx differenza	Importanti	Importanti ħafna
-----------------	----------------------	-----------------	---------------------------------	------------	------------------

Jekk jogħġbok spjega t-tweġiba tiegħek.

b. Il-kurrikulu	Vera mhux importanti	Mhux importanti	Ma jagħmilx differenza	Importanti	Importanti ħafna
-----------------	----------------------	-----------------	------------------------	------------	------------------

Jekk jogħġbok spjega t-tweġiba tiegħek.

c. Il-grupp ta' studenti	Vera mhux importanti	Mhux importanti	Ma jagħmilx differenza	Importanti	Importanti ħafna
--------------------------	----------------------	-----------------	------------------------	------------	------------------

Jekk jogħġbok spjega t-tweġiba tiegħek.

- 7a Mill-esperjenza tiegħek dwar kif l-istudenti jirrelataw mal-Franciz bħala lingwa barranija, aghżel risposta li tindika l-livell ta' probabbiltà taż-żewġ stqarrijiet li ġejjin.

‘L-istudenti li jitgħallmu l-lingwi barranin jaraw lilhom infushom li ‘l quddiem ikunu kapaċi jtkellmu lingwa barranija b’mod fluwenti.’	Mhu probabbli xejn	Mhux probabbli	Ma tagħmilx differenza	Probabbli	Probabbli ħafna
--	--------------------	----------------	------------------------	-----------	-----------------

‘L-istudenti li jitgħallmu l-lingwi jhossuhom obbligati li jaħdmu fil-lingwa barranija.’	Mhu probabbli xejn	Mhux probabbli	Ma tagħmilx differenza	Probabbli	Probabbli ħafna
--	--------------------	----------------	------------------------	-----------	-----------------

- b Jekk jogħġbok spjega t-tweġibiet tiegħek.

- 8a X'inhi l-opinjoni tiegħek fuq din l-istqarrija? Lingwa barranija ma tistax titgħallimha bħal suġġetti akkademiċi oħra. Tirrikjedi li l-għalliema konxjament jaddottaw approċċ motivazzjonali speċifiku.
- b B'referenza għat-tagħlim tal-lingwa Franciża, jekk jogħġbok indika l-istrategġiji li tuża fil-klassi biex iżżid il-motivazzjoni tal-istudenti.
- 9 Iddeskrivi kif l-istudenti tiegħek jesperjenzaw il-Franciż bħala lingwa barranija. Aghżel minn u kkummenta dwar il-lista li ssegwi u/jew aghthi l-hsibijiet tiegħek fejn meħtieġ.

Gost	Bżonn
Nifhem kompletament	Bla relevanza
Kurżità	Għarfien
Utli	Ansjetà
Inħossni kburi/kburija	

- 10 Kemm tara li l-motivazzjoni tal-istudenti biex jitgħallmu lingwa barranija hi megħjuna jew imxekkla minn jekk iħarsux b'mod pożittiv jew negattiv lejn min ġej mill-pajjiż fejn jirkellmu dik il-lingwa? Jekk jogħġbok elabora r-risposta tiegħek fir-rigward tal-grupp lingwistiku-kulturali Franciż u l-komunità Franciża.
- 11 Kif tevalwa s-sapport li l-ġenituri jagħtu lil uliedhom biex jinvolve ruħhom fit-tagħlim tal-Franciż?
- 12 Rigward l-għażla tas-suġġetti li jridu jagħmlu l-istudenti fil-futur, li tinkludi dik li jkomplu jistudjaw il-lingwi barranin, fl-opinjoni tiegħek x'taħseb li jinfluwenza u/jew jiddetermina l-għażla tal-istudenti?

TMIEM tal-intervista.

Grazzi li pparteċipajt.

ii. Le guide d'entretien avec les enseignantes de FLE (version anglaise).

Interview with Teachers of French

Introduction: This interview comprises of a set of questions on the subject of learners' motivation vis-à-vis French as a foreign language from the teacher's point of view. Aspects of foreign language teaching and learning, such as learners' attitudes, perceptions and goals are included.

- 1 For how many years have you been teaching French?
- 2 Do you currently teach in a boys'/girls'/co-educational school?
- 3 Which year group/s have you taught since working as a teacher?
- 4 Which year groups do you presently teach?
- 5 How would you rank your different year groups (first years, second years etc.) in terms of interest in learning French?
- 6 The new wave of motivational studies attests the impact of the main components of the classroom learning situation - namely the teacher, the curriculum and the learner group - on learner motivation. Please rate each component's impact by choosing the option that best corresponds with how you feel about the statement, as follows:

a. The teacher	Very unimportant	Unimportant	Neutral	Important	Very important
----------------	------------------	-------------	---------	-----------	----------------

Please explain your rating

b. The curriculum	Very unimportant	Unimportant	Neutral	Important	Very important
-------------------	------------------	-------------	---------	-----------	----------------

Please explain your rating

c. The learner group	Very unimportant	Unimportant	Neutral	Important	Very important
----------------------	------------------	-------------	---------	-----------	----------------

Please explain your rating

- 7a Gauging from your experience of learners' interaction with French as a foreign language, please rate the likelihood of the following assertions:

'Language learners see themselves as future fluent speakers of a foreign language.'	Very unlikely	Unlikely	Neutral	Likely	Very likely
---	---------------	----------	---------	--------	-------------

'Language learners feel compelled to work on their foreign language.'	Very unlikely	Unlikely	Neutral	Likely	Very likely
---	---------------	----------	---------	--------	-------------

- b Please elaborate on your answer to the question

- 8a What is your opinion of the statement?
A foreign language cannot be learnt similarly to other academic subjects. It requires a specific motivationally conscious approach by teachers.

- b With reference to the teaching of the French language, please indicate strategies that you use in class to enhance learner motivation.

- 9 How would you describe your learners' experience of French as a foreign language? Please choose and comment on one or more options from the following list and/or include your own consideration/s as necessary.

Enjoyment
Mastery
Curiosity
Usefulness
Pride

A Necessity
Non relevance
Knowledge
Anxiety

- 10 To what extent is the learners' motivation to learn a foreign language fostered or hindered by the learners' favourable or unfavourable predisposition towards the specific language native speakers? Please elaborate as regards to the French linguistic-cultural group/community.
- 11 How would you rate the support provided by the parents for their children to engage in learning French?
- 12 As regards to the learners' future subject choice including the option to pursue foreign language studies, what, in your opinion, are the influences and/or determinants of the learners' choice?

END OF INTERVIEW

Thanks for participating

Annexe G

Les transcriptions des entretiens avec les sept enseignantes de FLE.

- i. La transcription de l'entretien avec la première enseignante de FLE.

Intervista Għalliema 1

Riċerkatriċi: Din hi l-intervista. Jiena se naqra l-mistoqsijiet waħda waħda bil-Malti u tirrispondini, all *right*, skont jiġifieri, bil-ħin u l-mod kif tixtieq inti.

Għalliema: Grazi.

Riċerkatriċi: Din l-intervista tittratta fuq sett ta' mistoqsijiet fuq il-motivazzjoni tal-istudenti fil-Franċiż bħala lingwa barranija. Dana kollu mil-lenti tal-għalliema. Tinkludi wkoll aspetti oħra tat-tagħlim tal-lingwi barranin, bħal ma huma l-attitudnijiet, il-perċezzjonijiet u l-għanijiet ta' min ikun qed jitgħallem il-lingwa. L-ewwel mistoqsija hija : kemm ilek tgħallem il-Franċiż?

Għalliema: Ili ngħallem il-Franċiż fuq għoxrin sena.

Riċerkatriċi: Tajjeb. Bħalissa qed tgħallem fi skola tal-bniet, tas-subien jew fi skola ko-edukattiva?

Għalliema: Bħalissa qed ngħallem fi skola tas-subien.

Riċerkatriċi: Liema sena, ta' liema sena kienu l-gruppi li għallimt, kemm ilek għalliema sewwa?

Għalliema: Ovvjament peress li issa ilni mhux ħazin għallimt kull sena ta' studenti, jiġifieri għallimt mill-Form 1 sa Form 5.

Riċerkatriċi: Tajjeb. Ta' liema sena huma l-gruppi li qed tgħallem bħalissa, din is-sena?

Għalliema: Bħalissa għandi tlett gruppi ta' Form 5.

Riċerkatriċi: Mistoqsija numru 5. Kif tqassam fi gradwatorja l-interess tal-gruppi differenti, per eżempju l-ewwel grupp u t-tieni sena tal-gruppi li jitgħallmu l-Franċiż, jiġifieri Form 1, Form 2 eċċetra?

Għalliema: Naħseb illi l-iktar li jkunu motivati huma l-ewwel sena, Form 1. Imbagħad, e, it-tieni sena wkoll jibqgħu motivati però qisu l-Form 3 u Form 4 jibdew jitolfu daqsxejn l-interess, għax huma jieħdu opzjonijiet oħrajn bħax-xjenzi, IT, eċċetra. U imma mbagħad lejn il-Form 5 ninnota li minħabba is-SEC, MATSEC, jerġgħu jibdew jagħmlu moħħhom hemm, qishom.

Riċerkatriċi: Għax ikun ġej l-eżami.

Għalliema: Eżatt, għax ikun ġej l-eżami.

Riċerkatriċi: Il-mistoqsija numru sitta. Mela dina tirreferi għall-istudji ġodda fuq il-motivazzjoni li dawn jikkonfermaw li l-impatt fuq il-motivazzjoni tal-istudenti jiġi minn tliet komponenti tat-tagħlim fil-klassi, li huma l-għalliem, jew l-għalliema, il-kurrikulu, u l-grupp ta' studenti. Issa agħzel twegiba li taqbel l-aktar ma' dak li taħseb inti fuq kull wieħed minn dawn it-tliet komponenti. Nibdew minn dak li huma l-għalliema. Indikali jekk taqbilx ma' dak li għedna, jiġifieri l-impatt tal-għalliema fuq għażla bejn, għandek ħames għażliet bejn "Vera mhux importanti l-impatt tal-għalliem", jew "Mhux importanti"... Skuzani se nerga' nirrepeti, "Vera mhux importanti", jew "Mhux importanti", jew "Ma jagħmilx/ma tagħmilx differenza", jew "Importanti" jew "Importanti ħafna".

Għalliema: Jiena naħseb u nemmen fiha bis-šifħ li l-għalliema hija kruċjali, vera importanti. Jekk ma jhossux dak il-*bonding*, l-għalliem, l-istudenti jibdew jitolfu l-interess għaliex din hija *chemistry*; jew hemm *chemistry* bejn l-istudent u l-għalliema jew l-istudenti *they detach, they detach from the subject* u jitolfu l-interess kollu. Kemm issuqhom l-għalliema l-istudent jibqa' moħħu hemm, narah jiena,

jigifieri infatti ħafna drabi meta kelli l-Form 2 jiena kienu jsaqsuni “Miss, imma int ħa tibqa’ magħna?” U miegħi tellajt niftakar l-aħħar li kelli, minn ħamsin tellajt erbgħin student, għax jien se nibqa’ magħhom. Wegħedthom li ħa nibqa’ magħhom u bqajt tielgħa magħhom, għax hawnhekk, hemm, nimxu b’din is-sistema.

Riċerkatriċi: Tista’ tibqa’ tielgħa, allura, magħhom.

Għalliema: Tista’ tibqa’ hemm u l-*bonding* huwa kif tista’ tissoponi.

Riċerkatriċi: Tarah bħala xi ħaġa favorevoli?

Għalliema: Favorevoli ħafna.

Riċerkatriċi: Li idealment tibqa’ l-istess. Jigifieri jekk jiena kont ngħallmek l-ewwel sena se nibqa’ għaddejja għat-tieni sena.

Għalliema: Iva, għax l-għalliema tkun taf l-eżiġenzi sewwa ta’ kull student, fiex inhu batut, infatti fil-*Parents Day* il-feedback tiegħi l-ġenituri vera jkunu qed jistennewh għax rajthom jiena l-progress li jagħmlu. Kelli studenti li kienu Form 2 kienu jiffeljaw u dis-sena Form 5, *thank God*, jigifieri *seventies* u tara l-progress li jagħmlu.

Riċerkatriċi: Jigifieri, eżatti, it-tip li tara l-*ispan* ta’ matul is-snin.

Għalliema: Tkun tagħrafhom sew l-istudenti xi jsarrfu u x’ma jsarrfux.

Riċerkatriċi: Issa mil-lat ta’ *curriculum*. Kemm, jigifieri, l-impatt tal-*curriculum* u din l-istess, l-għażla hija bejn “Vera mhux importanti”, jew “Mhux daqshekk importanti”, “Ma jagħmilx differenza”, “Importanti”, jew “Importanti ħafna”.

Għalliema: Il-*curriculum* huwa importanti ħafna. Għaliex ? Għaliex l-istudenti jhaddmu rashom. Meta jiġu biex jagħzlu lingwa minn oħra joqogħdu jikkumparaw liema hi l-eħfef lingwa, liema teziġi l-inqas *effort*. Mela allura huwa importanti l-kurrikulu, mhux mhux importanti. *Thank God* issa bil-*Learning Outcomes* il-lingwi ġew *aligned*, il-lingwi barranin. Jigifieri *more or less* għandna l-istess temi fis-sillabi, għandna l-istess, e, kompetenzi, jigifieri għandna s-smiġħ, it-taħdit, il-kitba eċċetra, u allura mixjin fuq l-istess linja u ma jistgħux joqogħdu jgergru.

Riċerkatriċi: Dan eħfef jew itqal?

Għalliema: Din eħfef jew l-oħra itqal.

Riċerkatriċi: *All right*, hemm ċertu parità. Issa ħa niġu fuq l-istudenti. Jigifieri l-istudenti li jkollok fil-klassi f’dak il-kuntest, l-istess ħaġa, l-impatt bħala grupp kif jeffettwaw lil xulxin “Vera mhux importanti”... l-impatt fuq xulxin, “Mhux importanti”, “Ma jagħmilx differenza” “Importanti” jew “Importanti ħafna”? Jigifieri ir-relazzjonijiet bejniethom kif jimpattaw, imbagħad bħala kompetenzi u bħala tagħlim? Fil-klassi, dejjem, qed ngħidu.

Għalliema: Jagħmel differenza, u *at their age*, anzi ma tkunx l-iktar *peer pressure* li tinħass bħala *peer pressure* fil-Form 2 meta jiġu biex jagħzlu jekk iwaqqgħux il-lingwa jew le fl-iskejjel tagħna. Emm, però jagħmel differenza, għax pereżempju kont insaqsihom “Imma għaliex forsi ħa tagħzel Taljan jew lingwa oħra?” “Għax il-ħabib, ħa jkun dan, ħa jkun hemm l-ieħor”. Mela jagħmel differenza, imma mhux fuq studenti maturi; jiddependi mill-istudent ukoll, għax jekk student iħobb, imbagħad, vera l-lingwa mhux ħa joqgħod jagħti kas lil sieħbu. U ġieli jiddependi wkoll, ma nafx nistax ngħidha, mill-ġenituri wkoll.

Riċerkatrici: Iva, ġejja iktar 'l quddiem, dik mistoqsija oħra, għax hawnhekk dawn jorbtu l-klassi. Jiġifieri toħodha bħala "Importanti ħafna" kif jirrelataw it-tfal bejniethom.

Għalliema: Iva, għax it-tfal jikkellmu bejniethom.

Riċerkatrici: U jagħmel effett fuq it-tagħlim fih innifsu? Mhux l-għażla, fuq it-tagħlim?

Għalliema: Fuq it-tagħlim, e.

Riċerkatrici: Kemm jibqgħu motivati?

Għalliema: Ifhem skont, skont jibdiex jogħgobhom ukoll, l-eżercizzji li jsiru fil-klassi, jekk jarawhomx relevanti għall-ħajja ta' kuljum, taf kif... Għalhekk aħna pereżempju l-ispoken ġie importanti. Qabel kienu jgħidu, "Issa billi nitgħallem il-verbi biss!, Hea tmur titkellem go Franza bil-verbi biss? Jiġifieri, l-grammatika għalhekk issa m'għadhiex daqshekk importanti daqs il-kompetenzi fihom infushom.

Riċerkatrici: Eżatt, għax il-kompetenzi hija l-komunikazzjoni. Mela ħa nimxu għal mistoqsija sebgħa. Issa hawnhekk ħa nitkellmu fuq il-Franċiż. Mill-esperjenza tiegħek dwar kif l-istudenti jirrelataw mall-Franċiż, bħala lingwa barranija, aghżel risposta li tindika l-livell ta' probabbiltà taż-żewġ stqarrijiet li ġejjin, jiġifieri għandek żewġ stqarrijiet. Mela l-ewwel stqarrija, "L-istudenti li jitgħallmu l-lingwi barranin jaraw lilhom infushom li 'l quddiem ikunu kapaċi li jikkellmu l-lingwa barranija b'mod fluwenti". Issa din li għadni kemm qrajt, jiġifieri, bħala stqarrija, l-istess, għandek gradwatorja, "Mhix probabbli xejn", "Mhux daqshekk probabbli", "Ma tagħmilx differenza", "Probabbli", jew "Probabbli ħafna"?

Għalliema: Mela, sfortunatament...

Riċerkatrici: Fuq *fluency*.

Għalliema: Sfortunatament, e, kif sar it-tagħlim matul is-snin, aħna l-Maltin, il-poplu Malti, ma tantx tajna importanza lejn il-lingwi, kif tiġi mitkellma l-lingwa, u allura u anka fl-ispoken, issa li daħal lejn dan l-aħħar, dan l-aħħar, ftit snin illi qed intuh importanza. Allura dejjem ma kinux iħossuhom kunfidenti li ħa jmorru jikkellmu l-lingwa barranija. Jiena nista' nitkellem mit-tagħlim li kelli tiegħi nnifsi. Aħna konna bit-*translation method*, imma meta kont wasalt is-*Sixth Form* ma kontx ngħid kelma, għax lanqas kellna *spoken*, lanqas kellna orali.

Riċerkatrici: Le, *no*.

Għalliema: Jiġifieri illum il-ġurnata iva, jikkellmu, *all right* u jafu jgħidulek "*Greetings*" però li jkunu kunfidenti fihom infushom mhumiex il-ħafna li...

Riċerkatrici: Iħarsu lejha 'l quddiem, imma, xi ħaġa li jixtiequ?

Għalliema: Iħarsu u jixtiequ, iva, imma...

Riċerkatrici: Jiġifieri minn dawn?

Għalliema: Irridu nagħmlu iktar importanza fuqha.

Riċerkatrici: Li jkollok tagħżel waħda minn dawn, jiġifieri jħarsu lejn li 'l quddiem ikunu kapaċi.

Għalliema: Ikunu kapaċi.

Riċerkatrici: Hija probabbli jew jgħaddu mingħajrha?

Għalliema: Ma naħsibx li jħossuhom daqshekk kapaċi; ma naħsibx li jħossuhom daqshekk.

Riċerkatrici: Jixtiequ, li jkunu?

Għalliema: Jixtiequ iva.

Riċerkatrici: Jiġifieri probabbli tarah minn dawn? Irid ikolli niggejjja, hija probabbli?

Għalliema: Hija probabbli, mhux probabbli ħafna.

Riċerkatrici: Probabbli. Issa hemm, dina toħodna għal-lat l-ieħor tal-lingwa. L-istudenti li jitgħallmu l-lingwi jhossuhom obbligati li jaħdmu fil-lingwa barranija, jiġifieri x'obbligu jhossu. Mhux probabbli xejn li jhossuhom obbligati, "Mhux daqshekk probabbli", "Ma tagħmilx differenza", "Probabbli", jew "Probabbli ħafna"? Jiġifieri kemm iħossu l-obbligu, l-*pressure* li huma, e, ikunu tajbin fil-lingwa? Li jaħdmu għallinqas?

Għalliema: Heqq iridu jaħdmu għal-lingwa barranija.

Riċerkatrici: Minn barra, x'obbligi jhossu fuqhom?

Għalliema: Jien naħseb...

Riċerkatrici: Jiġifieri, jekk ikunu motivati kważi għax bilfors?

Għalliema: Peress li huma... aħna fi żmienna konna nisimgħu ħafna televixin Taljan. Peress li huma neqsin minn dan it-tip ta' televiżjoni, ta' *exposure*, fil-lingwa barranija, iħossuhom li, iva, iridu jaħdmu, obbligati li jaħdmu għax inkella...

Riċerkatrici: Għax hija lingwa barranija.

Għalliema: Hija lingwa barranija.

Riċerkatrici: Jiġifieri jaraw il-kuncett li hemm bżonn lingwa; tħossha fihom? Mhux *just they couldn't care less*? Jiġifieri jhossu l-bżonn tagħha?

Għalliema: Jien naħseb illum il-ġurnata ħabba is-safar li qed ikun hawn, minħabba l-Unjoni Ewropeja, opportunitajiet.

Riċerkatrici: Hemm il-bżonn. Iva, *in terms* ta' kemm hi bżonjuża?

Għalliema: Imma kemm qed jirrealizzaw fi skola sekondarja m'iniex ċerta dwarha, għaliex *later on in life* ġieli kkuntatjawni ex studenti, jien.

Riċerkatrici: Jirrealizzaw wara.

Għalliema: Iva, jirrealizzaw daqsxejn tard kemm hi importanti; forsi trid issir iktar promozzjoni. Jiena meta mmur nagħmel it-*tasters*, pereżempju, hekk ngħidilhom, ngħidilhom mhux issa tridu taraw il-lingwa kemm tiġu bżonnha, imma fil-futur.

Riċerkatrici: Jiġifieri dak is-sens ta' obbligu tfisser li jekk ħa naħdem mhux ħa naħdem għax inħobb il-lingwa imma għax naħseb li hemm bżonn.

Għalliema: Għax hemm bżonnha.

Riċerkatrici: Tarah fiż-żgħar, xorta, din-naqra bżonn, mhux *I couldn't care less*?

Għalliema: Irid ikun hemm iktar, emm, iktar promozzjoni.

Riċerkatrici: Hija probabbli? Jew ma tagħmlilhomx differenza *at this stage*?

Għalliema: Ma tagħmilhomx differenza.

Riċerkatriċi: Ma tagħmillhomx differenza. Ma jhossux bżonn.

Għalliema: Ikunu għadhom żgħar, ma naħsibx.

Riċerkatriċi: Għax id-dinja tax-xogħol għada 'l bogħod wisq.

Għalliema: Għadha 'l bogħod.

Riċerkatriċi: Emm, mela issa l-opinjoni tiegħek hawnhekk, l-istess, hija stqarrija oħra dejjem qed torbot mal-motivazzjoni. Lingwa barranija ma tistax titgħallimha bħal sugġetti akkademiċi oħra. Tirrikjedi li l-għalliem konxjament jadotta approċċ motivazzjonali, jiġifieri *motivation* speċifiku, jiġifieri hemm mod speċifiku kif tgħallem lingwa, mhux bħal meta tgħallem sugġetti oħra, biex timmotiva, l-iktar.

Għalliema: Iva, iva, naqbel ħafna, għaliex lingwa hija xi ħaġa ħajja, mhux xi ħaġa li tista' titgħallimha minn ktieb *fullstop*, bħal meta ċerti sugġetti trid toqgħod taħdem fuq ktieb, somom eċċetra eċċetra. Il-lingwa hi xi ħaġa li trid tgħixha, jiġifieri jiena bħala għalliema nħoss li rrid nimmotiva l-istudenti tiegħi billi ngħidilhom pereżempju li jkollna opportunitajiet illi forsi *later on* inżuru l-pajjiż u nitkellmu b'din il-lingwa, ikollna opportunitajiet li ħa nisimgħu vidjows fuq x'jiġri f'dan il-pajjiż biex intom tisimgħu l-lingwa mitkellma u titgħallmu aktar fuqha. Ikollna bżonn, pereżempju, nagħmlu kuntatti jew xi *exchange* ma' studenti barranin, iva, u bħala approċċ irid ikun differenti, mhux marbut ma' ktieb.

Riċerkatriċi: Tahseb li jekk toħroġhom barra mill-klassi tinħass iktar il-motivazzjoni?

Għalliema: U żgur li tinħass il-motivazzjoni!

Riċerkatriċi: Qed tirrelata mad-dinja, mar-realtà.

Għalliema: U żgur! Pereżempju tagħmel *linking* ma' klassijiet barranin bil-*video conferencing*. Iva, jarawha aktar. L-ewwelnett jimmotivaw ruħhom iktar u jaraw, issa, il-bżonn għal xiex għandek titkellem b'lingwa, għax hija mezz ta' komunikazzjoni li mingħajrha ma tgħaddix.

Riċerkatriċi: *All right, sewwa, sewwa*. Jaraw il-kuntest ukoll fejn...

Għalliema: Fejn tgħix il-lingwa.

Riċerkatriċi: Issa, l-istrategiji. Jiġifieri jekk qed nitkellmu fuq il-lingwa Franciża, strategiji diġà semmejtli xi ħaġa, li inti qed tgħidli semmejthom ukoll *in a way*, għax għedtli tiġà *l-links* li tagħmel ma' Franza. Hemm xi ħaġa oħra, forsi? Għax inti semmejtli strategiji li toħroġhom barra mill-klassi biex timmotivahom. Fil-klassi nnifisha ?

Għalliema: Fil-klassi jiena, pereżempju, il-mitkellem, peress li huwa diffiċli għalihom għax ma jisimgħux ħafna, avolja ngħidilhom, pereżempju, "Araw xi programmi fuq it-televixin; araw xi logħba bil-Franciż" ... Paris Saint Germain jammirawhom ħafna pereżempju.

Riċerkatriċi: It-tim tal-futbol, veru.

Għalliema: Però fil-klassi naħdem ħafna fuq *songs*, affarijiet li huma jħobbu, fhimt? E, biċċiet ta' films qosra biex nibdew anki bħala *role plays*, dejjem minn vidjow, pereżempju, jekk hemm sitwazzjoni *at a restaurant* dejjem nibda nurihom il-vidjow, il-mudell, u huma jisimgħu l-ideat, inizzlu l-ideat imbagħad *ir-role plays in twos* jew *in pairs* jaħdmuha skont l-ideat li jkunu ġabru mill-*video*. Però inti ma tistax, minn *just* ktieb, kif qed ngħid, tisma' l-pronunzja għax il-lingwa trid tismagħha. Il-widna hija importantissima.

Riċerkatrici: Trid toqgħod ukoll. Trid iż-żmien.

Għalliema: Iva, iva, iva.

Riċerkatrici: Issa l-mistoqsija numru disgħa. Kif jesperjenzaw, dejjem, kif taraha inti, il-Franċiż bħala lingwa barranija? Jiġifieri kif iħossuha? kif jgħixuha? Jien tajt naqra ħsibijiet però ovvjament tista' żżid inti. Jiġifieri għalihom, it-tagħlim ta' lingwa, tal-Franċiż, qed ngħidu, huwa gost, nifmu kompletament, huwa kurżità, huwa utli, inħossni kburi, huwa bżonn, m'għandux relevanza, huwa għarfien, huwa ansjetà?

Għalliema: Mela, għandek minn kollox. Għandek dawk l-istudenti li tarahom għal-lezzjoni vera jieħdu gost u jiġu b'impenn u kollox, u anka jħossuhom kburi li qed jirkellmuha l-lingwa, għax mhix lingwa faċli, so jirkellmuha b'ċerta *pride*, hekk. Hemm oħrajn li jkollhom tiġà ambizzjonijiet oħra f'moħħom li jaħsbu li mhux ħa jagħzlu, l-lingwa imbagħad qishom jarawha bla relevanza, pereżempju għax jiddeciedu li *later on in life* jaħdmu fil-*business* u allura jipprova.

Riċerkatrici: Etajiet żgħar jew?

Għalliema: Iktar il-kbar qed ngħidlek, l-imfarfrin, il-*fours* u l-*fives*. Però, iż-żgħar jieħdu gost ħafna.

Riċerkatrici: Form 2 tarahom *engaged* ħafna.

Għalliema: Iva.

Riċerkatrici: Ansjetà?

Għalliema: Ansjetà forsi.

Riċerkatrici: Pronunzja u hekk?

Għalliema: Iva, il-pronunzja: "Imma Miss ħa ngibha sew? Ħa nitkellem sew?" Imma aħna, jien nipprova li meta ngħallem, anki meta nagħmlu *role play*, ukoll nagħmluha *in a fun way* pereżempju li se noqogħdu nħarsu lejn il-persuna, nisimgħuh jirkellem u nwaqqgħuħ għaċ-ċajt. Le, *we are going to help each other*, nagħmlu ħafna *peer tutoring*, pereżempju meta jkolli grupp jagħmel *role play* jiena, l-oħrajn bil-*whiteboard*, bil-*mini whiteboard* iridu jiktbu x'seta' għamel aħjar, x'seta' dak il-grupp għamel aħjar, and *they really love taking the feedback of each other*. Jiġifieri *it depends in which way you are teaching, speaking* eċċetra.

Riċerkatrici: *All right*, tajjeb ħafna. Issa mistoqsija numru għaxra. Kemm tara li l-motivazzjoni tal-istudenti biex jirkellmu lingwa barranija hi megħjuna jew imxekkla minn jekk iħarsux b'mod pożittiv jew negattiv lejn min ġej mill-pajjiż fejn jirkellmu dik il-lingwa? Jiġifieri jekk jogħgħbok elabora r-risposta tiegħek fir-rigward tal-grupp lingwistiku u kulturali Franċiż u l-komunità Franċiża, jiġifieri hemmhekk qed nitkellmu l-effett tal-lingwa kif ngħalmuha fil-klassi imma eżattament il-kultura, perċezzjonijiet, qed ngħidu hemmhekk.

Għalliema: Eħe, mela jiena naħseb illi ħaġa vera imma vera kruċjali li kellna tagħmel impatt fuq l-istudenti fis-sillabu kien il-kultura. Kienu jirkellmu ħafna ħafna ħafna u japprezzaw ħafna illi jbiddu l-*mind set* tagħhom fuq il-Franċiżi. Għaliex? Għaliex huma *at a first glance*, taf kif, minn dak li jisimgħu min nies li jmorru ġo Franza jaħsbu li l-Franċiżi huma nies antipatiċi, huma nies *snob*, huma nies li ma jhobbux jgħinu

Riċerkatrici: Hemm ċertu twemmin.

Għalliema: Qishom preġudizzji koroh però mbaġhad inti meta kellna l-kultura u hafna iżjed ċans ngħallmuha, u t-tfal isiru jafu hafna iżjed il-persuni fid-dettall kienu jibdlu l-perċezzjoni tagħhom għax sfortunatament il-lingwa issa m'għadhiex dik il-parti tal-kultura, u dik tħalli impatt.

Riċerkatriċi: Fil-fatt is-sillabu ma jeżiġix, però, tista' t-*teacher* jista' jinvoltiha.

Għalliema: Iddaħhal *texts*.

Riċerkatriċi: Mhix eżaminata, però.

Għalliema: Qabel kienu japprezzaw hafna iktar lil Franza u x'għamlu l-Francizi, kemm ivvintaw, kemm kienu laħqu għanijiet li ħadd ieħor ma laħaqhomx. U tbiddel naqra l-perċezzjoni fuq in-nazzjonalità, għax inti trid jew ma tridx titgħallem u tiftaħ għajnejk; dak li jkun tbiddel il-mentalità u l-preġudizzji li għandek lejhom.

Riċerkatriċi: U ssir aktar aċċessibbli l-lingwa, ukoll. Inneħhu l-*barriers*.

Għalliema: Iva.

Riċerkatriċi: *Eleven*, mistoqsija ħdax. Issa hawnhekk qed nitkellmu fuq il-ġenituri. Kif tevalwa s-sapport li l-ġenituri jagħtu lil uliedhom biex jinvolve ruħhom fit-tagħlim tal-Francizi?

Għalliema: Iva, il-ġenitur jagħmel hafna impatt, għax huma ovvjament ħa jippuxxjaw lil uliedhom x'jagħzlu bħala lingwa jew le. Hemm allura mhux biss il-mentalità tal-istudent tidhol fin-nofs imma l-mentalità wkoll tal-poplu Malti u tal-ġenitur, ovvjament. Jekk il-ġenituri dawn qatt ma kellhom esperjenza tal-lingwa Franciża, ġeneralment ħa jittargitjawha li hija lingwa tqil; ġeneralment ħa jgħidu lit-tifel tagħhom, ġeneralment qed ngħid, "Isma aghżel lingwa li hija daqsxejn iktar aċċessibli" u dan. Jiġifieri l-ġenitur, iva, iħoll u jorbot kollox, naħseb.

Riċerkatriċi: Fl-għażla aħna qed nitkellmu. Fl-għażla minn meta nibdew minn Year 6 hux hekk?

Għalliema: Minn Year 6, meta niġu biex nagħzlu l-lingwa.

Riċerkatriċi: Għax intom hawnhekk jagħzlu tnejn.

Għalliema: Għax hawnhekk jagħzlu tnejn. Jistgħu ma jagħzlux tnejn.

Riċerkatriċi: Jistgħu ma jagħzlux tnejn; jistgħu jagħzlu waħda.

Għalliema: Imma jekk ikun ġenitur li jkun moħħu miftuħ u jaf x'issarraff il-lingwa Franciża u jaf kemm hi importanti fl-Unjoni Ewropea, imbaġhad mod ieħor. Jiġifieri jiddependi.

Riċerkatriċi: Imma l-għażla, jiġifieri...

Għalliema: Il-ġenitur għandu l-influenza tiegħu.

Riċerkatriċi: Issa, u l-mistoqsija tna. Rigward l-għażla tas -suġġetti li jridu jagħmlu l-istudenti fil-futur. Issa dawn huma, f'dan l-istudju, qed nikkoncentraw fuq l-istudenti tal-Year 8 jew Form 2. Mela dawn ħa jkollhom jagħmlu l-ewwel għażla tagħhom fis-sekondarja. Mela din tinkludi jekk ikomplex jistudjaw lingwi barranin, jiġifieri jekk nagħzilx *option*, issa din qed nitkellem għax ovvjament l-iskejjel mhumiex kollha l-istess imma hawnhekk qed nifhem li jistgħu jagħzlu lingwa oħra jew iwaqqgħu waħda, jew iżommu tnejn jew iwaqqgħu waħda.

Għalliema: Jew iżommu tnejn jew iwaqqgħu waħda.

Riċerkatriċi: Jekk iżommu t-tnejn jistgħu jzidu t-tielet suġġett imbaġhad?

Għalliema: Mela jekk iżommu t-tnejn imbagħad *options* ikunu daqsxejn iktar limitati, għax ovvjament huma jrid ikollhom qisu *three subjects*.

Riċerkatriċi: *All right*, mela jista' jkollok għall-argument Taljan, Franciż u jista' jkolli l-Ġermaniż, inkella Taljan, Franciż u...

Għalliema: Le, ma jistgħux jagħzlu t-tielet lingwa, però.

Riċerkatriċi: Dik li qed insaqsi.

Għalliema: Le, le. Dejjem sa żewġ lingwi. Aħna wieħed mill-iktar kulleġġi li noffru lingwi.

Riċerkatriċi: Jew iżzomm iz-żewġ lingwi jew twaqqa' waħda u żżid sugġett ieħor.

Għalliema: Sugġett ieħor minflok.

Riċerkatriċi: X'taħseb li jiddetermina dik is-sitwazzjoni jekk iżommuhiex jew le?

Għalliema: Jien ħafna mill-istudenti li kelli, emm...

Riċerkatriċi: Għax trid tara wkoll liema lingwa ħa twaqqa'.

Għalliema: Hekk hu. X'jagħmlu? Izommulek il-lingwa li ma jsibux *teachers* tal-privat jgħallmuha.

Riċerkatriċi: Jagħmlu dawn il-kunsiderazzjonijiet.

Għalliema: Imbagħad wara l-iskola, għax ġieli saqsejthom, "Ħa tiddroppjawha għal xiex?" Imbagħad wara l-iskola hemm min imur ikompli l-lingwa li jkun tgħallem.

Riċerkatriċi: Jiġifieri xorta jkunu qegħdin ikompluha.

Għalliema: Iva barra mill-iskola.

Riċerkatriċi: Biex huma jieħdu l-massimu tas-sugġetti.

Għalliema: Eżatt, il-massimu li jistgħu, għax inkella ma jkunux jistgħu jagħzlu sugġetti, eżempju *Sciences, Biology u Chemistry*. Fhimt ?

Riċerkatriċi: Sewwa, sewwa.

Għalliema: Hekk jaħdmuha.

Riċerkatriċi: U taħseb li hemm numru sew li jirraġunaw b'dan il-mod?

Għalliema: Iva, ta, għandi min għadni qed ngħinu, jiġifieri mhux jiena ta għax jiena ma nagħtix privatijiet u hekk. imma pereżempju mbagħad jiġi u jgħidli "*Miss*" at Form 5 level, iva "*Miss*, jien komplejt il-Franciż; għandek xi *past paper* għalija?" Fhimt? Jiġifieri jkomplu xorta barra. Mhux il-Franciż, e, ġieli jwaqqgħu; iwaqqgħu l-lingwa l-oħra.

Riċerkatriċi: Jiġifieri tara li l-Franciż jinżamm? *All right*. Mela naħseb dik kienet il-mistoqsijiet. Nirringrazzjak ħafna.

Għalliema: Grazzi lilek.

Riċerkatriċi: Għandek xi ħaġa oħra, għax se nwaqqaf ir-*recording*?

Għalliema: Jiena li nixtieq li l-lingwi jerggħu jieħdu l-valur lura li kellhom anka, *high up*. Nixtieq li s-*Sixth Form* tidhol bħala *requisite* li jkollok lingwa barranija.

Riċerkatriċi: Kif kienet xi żmien ilu.

Għalliema: Hija *asset* li bniedem ikollu lingwa barranija. Aħna *islanders*. Ma nistghux nillimitaw ruħna għall-ġzira tagħna. Bil-fors ikollna niċċaqalqu. Hija minn ewl id-dinja li bniedem... issa kulhadd jiċċaqtaq u jfittex opportunitajiet oħra barra minn Malta, anka m'hemmx għalfejn ta' xogħol, anka ta' studju biss, tmur tispeċjalizza; biżżejjed hu.

Riċerkatriċi: Hekk hu.

Għalliema: Imqar tidhol *at Sixth Form level*, tidhol *foreign language*, li hija bħala waħda mill-*options* li bilfors iridu jagħżlu. Hemmhekk il-Franċiż u l-lingwi oħra barranin jergġu jiehdu daqsxejn ta' valur u importanza. Grazie.

Riċerkatriċi: Grazie ħafna.

TMIEM TAL-INTERVISTA

ii. La transcription de l'entretien avec la deuxième enseignante.

Intervista Għalliema 2

Riċerkatriċi: Bongu. Kif tkellimna diġà din se tkun intervista miegħi, l-isem tiegħek qatt mhu se jinstema' u naturalment il-mistoqsijiet inti fil-libertà li tirrispondi kif tixtieq inti, fil-qasir jew fit-tul kif tħoss inti n-neċessità. Jien ħa naqra kull mistoqsija u tini risposta inti kif tħossha li għandha tkun. Mela, nibda... naturalment tajtni wkoll il-kunsens biex nagħmlu din l-intervista.

Ħa nibda billi nagħmel introduzzjoni qasira fuq dak li huwa s-sugġett. Mela din tinkludi sett ta' mistoqsijiet fuq il-motivazzjoni tal-istudenti fil-Franciz bħala lingwa barranija mil-lenti tal-għalliem. Tinkludi wkoll aspetti oħra tat-tagħlim tal-lingwi barranin, bħalma huma l-attitudnijiet, il-perċezzjonijiet u l-għanijiet ta' min ikun qed jitgħallem il-lingwa.

Issa l-ewwel mistoqsija, kemm ilek tgħallem il-Franciz ?

Għalliema: Jien ili ngħallem il-Franciz ħdax-il sena.

Riċerkatriċi: It-tieni mistoqsija. Bhalissa qed tgħallem fi skola tas-subien, tal-bniet jew koedukattiva?

Għalliema: Jiena ngħallem fi skola tal-bniet.

Riċerkatriċi: It-tielet mistoqsija. Ta' liema sena kienu l-gruppi ta' studenti li għallimt kemm ilek issa għalliema, jiġifieri?

Għalliema: Fir-rigward tal-Franciz, kelli kemm *Senior 1, Form 1* li illum il-ġurnata huma Year 7... Mela Year 7, Year 8, Year 9 u Year 10 *basically* kienu eħe. Year 11 qatt m'għallimt bħala Franciz.

Riċerkatriċi: Il-Form 5.

Għalliema: Eżattament, il-Form 5. Hekk hu.

Riċerkatriċi: Ir-raba' mistoqsija. Ta' liema sena huma l-gruppi li qed tgħallem bhalissa?

Għalliema: Bhalissa jiena ngħallem, *French Grade 6*, nidhlu darba fil-ġimgħa, nagħtu qisu, hekk, *taster* tal-lingwa, għal *term 2* biss imma, għax *term 1* jingħataw daqsxejn ta' toġhma tat-Taljan u l-aħħar *term* Ġermaniz li ma ngħallmux jien, għax jiena Taljan u Franciz ngħallem. Imbagħad ngħallem il-Form 1 u l-Form 2 bażikament, eħe.

Riċerkatriċi: Il-ħames mistoqsija, kif tqassam fi gradwatorja l-interess ta' gruppi differenti pereżempju l-ewwel u t-tieni sena eċċ., biex jitgħallmu l-Franciz?

Għalliema: Eħe, ara, Year 6 hekk kif nibda ngħallem il-*French* bħala *taster*, kif kont qed ngħid l-ewwel, juru ħafna entużjażmu, jiġifieri *at that level*, anki, pereżempju joqogħdu jidhlu, jien naf, fuq l-internet, jilagħbu logħob, pereżempju bħal *Duolingo* u hekk, qisu biex jitgħallmu l-lingwa, qisu jkun hemm ħafna hekk, min ħa jaqra xi ħaġa, u jiġi jgħidlek liema kliem jaf diġà, jiġifieri jkun hemm qisu l-motivazzjoni tkun preżenti ħafna. Imbagħad anki Form 1 ninnota, u eħe, dik xi ħaġa oħra li nista' ngħid li bħala l-*French* għandna gruppi iżgħar sewwa, filwaqt li Taljan il-grupp ikun ikbar, French ikun iżgħar il-grupp, u allura qisu l-fatt li nkunu f'it, dik tgħin biex dak li jkun iħossu iktar anka liberu biex jesprimi ruħu u jkunu iktar qishom hekk, kwazi għal qalbhom biex jitgħallmu l-lingwa. Emm, *Form 1* dis-sena, il-grupp huwa motivat ħafna, emm, uħud iktar minn oħrajn, għax anka tinteressahom l-istorja ta' Franza, il-futbol, pereżempju, l-ikel, jiġifieri, Form 1 huma ħafna *motivated*. Il-Form 2 wkoll toġgħobhom il-

lingwa. Fil-fatt minn dawn li għażlu *French* se jibqgħu iżommuha din il-lingwa issa, għall-Form 3, tal-Form 2 jiġifieri.

Riċerkatriċi: Kif taħdem bħala sistema hawnhekk?

Għalliema: Għax hawnhekk, hekk hu, mela, Taljan jieħdu kulhadd hawnhekk, imbagħad jagħzlu bejn *French* u bejn *German*. Issa mbagħad, hekk kif jiġu għall-Form 3, fil-Form 2 lejn l-aħħar, iridu jagħzlu lingwa waħda u jistgħu jzommu anki tnejn, it-tnejn li huma jiġifieri, li jkunu għażlu, imma ħafna minnhom iżommu waħda u jwaqqgħu l-oħra. U nzertaw, pereżempju dis-sena, dawk li għażlu *French* kollha ħa jzommuh, pereżempju. Emm it-Taljan qisu ma tantx kien favorit, il-*German* imbagħad kellu popolarità kbira mal-grupp li hemm ta' dis-sena jiġifieri, *so* eħe.

Riċerkatriċi: Imbagħad jagħzlu naturalment, jistgħu jagħzlu *option* oħra.

Għalliema: Eżatt, eżatt, għax imbagħad jagħzlu jew xjenzi... Xi kultant dawk jieħdu *over*.

Riċerkatriċi: Is-sitt mistoqsija. Mela din toħodna fuq l-istudji l-ġodda fuq il-motivazzjoni li jikkonfermaw li l-impatt fuq il-motivazzjoni tal-istudenti jiġi minn tliet komponenti tat-tagħlim fil-klassi, li huma l-għalliem, il-kurrikulu u l-grupp ta' studenti. Aghżel it-twegiba li taqbel l-aktar ma' dak li taħseb int fuq kull wieħed minn dawn il-komponenti. Ħa ntik għażla ta' ħames livelli, mela l-għalliem, jiġifieri kemm, x'impatt għandu fuq il-motivazzjoni. Ħa ntik din l-għażla bejn ħamsa: vera mhux importanti, mhux importanti, ma jagħmilx/tagħmilx differenza, importanti jew importanti ħafna?

Għalliema: E, bejn importanti u mportanti ħafna għax fil-verità nemmen ħafna fl-importanza tal-għalliem però mbagħad jista' jkun li inti toghġbok il-lingwa ħafna pereżempju u l-għalliem imbagħad, forsi *not exactly your favourite teacher* imma xorta, tipo xorta waħda ovvjament qed jinfluwenzak, imma inti thobb il-lingwa ħafna li iktar importanti mill-għalliem. Però, mbagħad hemm min, pereżempju, kien hemm, jiena minkejja li għandi ħafna limitazzjonijiet sewwa u ħafna nuqqasijiet, imma, pereżempju, kien hemm min għażel il-*French* għax qaluli "Għalik *Miss*," pereżempju, "għax Year 6 kont influwenzajtna," pereżempju, "u għażilna din il-lingwa." Però mhux neċessarjament, assolutament. Ftit drabi smajtha din, għax normalment tintgħażel il-lingwa għax l-aktar li *you know*, forsi jaraw li sabiħa l-lingwa mhux għax hemm it-*teacher* daqshekk qed tkun dominanti, imma xorta naħseb li għandha importanza, *so* għalhekk bejn importanti u importanti ħafna.

Riċerkatriċi: Issa fuq il-*curriculum*, l-istess ħames livelli, mill-kurrikulu?

Għalliema: Emm, jiena però għandi din id-domanda, għax il-kurrikulu huma mhux se jkunu jafuh minn qabel, sewwa, jiġifieri, *so*, emm, naħseb ma jagħmilx differenza.

Riċerkatriċi: Imma *in the long run*.

Għalliema: Hekk hu, *in the long run* imbagħad jibdew jieħdu l-*feel* tiegħu, eħe, pereżempju fil-Form 2 jibdew jieħdu *feel* tiegħu sewwa kif inhu l-kurrikulu. Ħa naħseb, eħe, rigward tal-Form fil-każ, emm, importanti... importanti naħseb, ukoll, naghżel kieku, għax *definitely* imbagħad jibdew jgħidu pereżempju, "Ara għandu ċertu *heaviness* jew *it's manageable*", jiġifieri *it is important*. Imma naghżel importanti kieku.

Riċerkatriċi: U l-grupp ta' studenti? X'impatt fuq xulxin? Jiġifieri jkollhom impatt fuq xulxin? Għax jiena dejjem qed ngħid fil-klassi, fil-fatt, waqt il-lezzjoni hawnhekk qed ngħidu.

Għalliema: Jiena, pereżempju, rajt grupp li qed ngħallem din is-sena, grupp minnhom ma qagħdux jagħtu kas il-ħbieb pereżempju, jiġifieri qabdu u *just* għażlu skont il-lingwa għax kien hemm xi ħadd li toghġbu l-lingwa u qabdet u għażlet *French* pereżempju mingħajr ma toqgħod tara l-ħbieb tagħha x'se

jagħżlu. Però fil-Form 1 kien hemm ħafna qisu paroli “Jiena ħa nagħżel *French*”; “Mela anka jiena ħa nagħżlu wkoll.” U kien hemm pereżempju min għażel *German*: “U le aghżel *French* magħna wkoll!”. Jiġifieri *they do affect each other*.

Riċerkatriċi: Jimmotivaw lil xulxin?

Għalliema: Iva, wkoll.

Riċerkatriċi: ...Bħala tagħlim *once* li għażluh?

Għalliema: Għax imbagħad anka pereżempju fil-klassi, jekk pereżempju xi ħadd, hekk hu, emm, ħa jirrispondi pereżempju frekwentement, imbagħad tgħid, “Ħa nipprova anka jiena nwieġeb bl-istess mod”, *sort of*, imma mbagħad ikun hemm min, pereżempju, ma jagħtix kasha wkoll, dik il-ħaġa ta. *So*, jekk jiena mitlufa u dik qed twieġeb, heqq, imma forsi dik qed tifhem aktar. Jiġifieri *once again* naħseb li importanti. Mhux kollha ħa jiġu mbagħad influwenzati fir-rigward tal-*motivation* lil xulxin, allura kieku nagħżel importanti.

Riċerkatriċi: Tajjeb. Issa, is-seba’ mistoqsija. L-istess dina wkoll hemm gradwatorja u ssaqsi hekk. Mill-esperjenza tiegħek dwar kif l-istudenti jirrelataw mal-Franċiż bħala lingwa barranija, aghżel risposta li tindika l-livell ta’ probabilità taż-żewġ stqarrijiet li ġejjin.

L-ewwel stqarrija tgħid hekk: “L-istudenti li jitgħallmu l-lingwi barranin jaraw lilhom infushom li ‘l quddiem ikunu kapaci jtkellmu lingwa barranija b’mod fluwenti.”

Għalliema: Emm, nagħżel probabbli, għax jiena nemmen li iva, huma jibdedw jgħidu, “Ara, għada pitgħada anki jekk immur barra minn Malta, ħa nkun naf nitkellem ‘l hawn u ‘l hemm u nifhem.” Li jifmhu jibdedw jarawha forsi aktar possibbli milli jtkellmu b’mod fluwenti ħafna, però, naħseb li xorta jemmnu li jista’ jkunu... isiru iktar *fluent*, hekk, *by time*. Emm, mhux probabbli ħafna nagħżel, forsi għax mhux kulhadd jemmen li se jkun *super fluent*, forsi, imma li jkunu kapaci jithadtu xi ftit u mqar jgħidu l-*basics* fil-futur grazzi għall-fatt li jkunu tgħallmu daqsxejn minn din il-lingwa barranija naħseb li tista’ tiġi mbagħad possibbli, *so* probabbli.

Riċerkatriċi: L-istqarrija, it-tieni waħda issa, “L-istudenti li jitgħallmu l-lingwi jhossuhom obbligati li jaħdmu fil-lingwa barranija”. Kemm iħossuhom, bħala obbligu?

Għalliema: Le, mhu probabbli xejn, naħseb ta, jew mhux probabbli - bejn dawk. Emm, ma naħsibx li neċessarjament li qed jaraw lilhom infushom li ħa jaħdmu fil-lingwa, imma li imqar jużawha. Isempli meta ħa jsiefru għax pereżempju anki ngħallem Taljan, sewwa, l-Italja vera viċin tagħna, u insomma anka Franza illum, qisu mkien ma sar bogħod illum il-ġurnata. U pereżempju, hemm min iħobb ħafna il-kultura Franċiża, minn dik Taljana, *so*, il-fatt pereżempju li anka jsiefru mal-familja jkunu jafu *at least* jithadtu, qisu dik il-ħaġa li jarawha importanti.

Riċerkatriċi: Mhux ta’ bilfors.

Għalliema: Mhux ta’ bilfors, u li ħa jaħdmu fiha... forsi jkun hemm xi tnejn li jgħidulek xi *teacher* jew *interpreter*, imma jiena ġieli ngħidilhom anka hemm xogħlijiet oħrajn jistgħu jużaw...

Riċerkatriċi: Bħala effort fil-lingwa, jagħmlu *effort* għaliex m’għandhomx għażla oħra?

Għalliema: Ġieli iva ikun min...

Riċerkatriċi: Għax tal-familja rridu naħdmu, għax inkella l-*parents*... jew minnhom, minn rajhom?

Għalliema: Eĥe, xi kultant tkun *intrinsic* min-naħa tagħhom, speci "Ara, kemm qed togħgobni l-lingwa! irrid naħdem fuqha." Ġieli wkoll tkun imposta fuqhom: "Jien bilfors ikolli nagħzel *foreign language*, so, you know, I have to study it by force," jiġifieri mhux bilfors li ĥa jkollhom dik il-*motivation* daqshekk kbira fil-verità, u li ĥa jaħdmu fiha, nerga ngħid. Illum anki *restaurant anywhere* ĥa tuza l-lingwi barranin so tajjeb li dejjem titgħallimhom. Imma ma nafx kemm dejjem jibdew jaraw minn issa l-importanza tagħha u li jista' jkun.

Riċerkatriċi: Jiġifieri, l-motivazzjoni li jista' jkollhom, imma tista' tkun ġejja imposta.

Għalliema: Eżatt.

Riċerkatriċi: Tara probabbli għall-argument li tista' tiġi imposta, iħossuha din.

Għalliema: Jista' jkun... Jista' jkun hemm grupp minnhom jaħsbu hekk.

Riċerkatriċi: Kieku.

Għalliema: So, hekk hu, mela probabbli, probabbli, ĥalli ma ngħidx probabbli ĥafna.

Riċerkatriċi: Iħossuha din... jagħmlu hekk għax iridu jobdu.

Għalliema: Hekk hu, jiġifieri eżatt, mhux kollha, imma jkun hemm min tkun imposta fuqhom.

Riċerkatriċi: It-tmien mistoqsija. Hawnhekk qed tintalab ukoll l-opinjoni tiegħek fuq stqarrija wkoll. "Lingwa barranija ma tistax titgħallimha bħal sugġetti akkademiċi oħra. Tirrikjedi li l-għalliema konxjament jaddottaw approċċ motivazzjonali speċifiku."

Għalliema: Hekk hu, hekk hu... Naqbel, naqbel ma' din l-istqarrija, fis-sens, naħseb li kull sugġett akkademiku jrid jiġi prezentat b'mod li jkun interessanti għat-tfal, ta, jiġifieri *you know*, wieħed qed jgħallim il-*History, Geography, Religion*, tipo dejjem għandek inti tipprezentah li jkun jidher interessanti u trid tagħmel hekk, *your interactive touch*, qisu biex ngħid hekk, però eĥe, imbagħad lingwa tajjeb li tagħmilha ĥafna *interactional so role plays* pereżempju, *vidjows*, dawn l-affarijiet, *songs* biex it-tfal iħossuhom li qed jieħdu togħma tajba tal-lingwa u mhux tipprezentaha b'mod strutturali u riġida.

Riċerkatriċi: Hekk hu. Infatti jien kont se nsaqsik fuq l-istrategġiji, imma qed tgħidhomli inti stess, jiġifieri.

Għalliema: Eżatt, eżatt. Li trid ĥafna tagħmilha hekk, *fun* għax inkella ĥa jaraw il-lingwa bħala xi ĥaġa hekk statika u mentri l-lingwa hi ĥafna dinamika, so noħroġhom barra, jiktbu l-*answers, flash cards*, stampi so dawn l-affarijiet huma neċessarji ĥafna. Eżatt, il-*multimedia* dik trid tkun preżenti.

Riċerkatriċi: Hekk hu. Issa, l-mistoqsija disġha. Mela ddeskrivi kif l-istudenti tiegħek jesperjenzaw il-Franċiż bħala lingwa barranija. Issa jien se ntik naqra eżempji imma naturalment tista' żżid. Agħzel minn u kkummenta dwar il-lista li ssegwi u/jew agħti l-ħsibijiet tiegħek fejn meħtieġ. Ĥa ntik għażla min dawn, jiġifieri kif jarawh il-Franċiż? gost?, bżonn?, Inħossni kburi/kburija? Nifhem kompletament?, Bla relevanza? Kurżità? Għarfien? Utli? Jew hemm ċerta ansjetà?

Għalliema: Mela, gost, iva. Hemm min... hemm min jieħu ĥafna gost jitgħallim il-Franċiż u hekk għandi tifla partikolari f'moħħi li tgħidli, "Kemm nieħu pjaċir bil-*lesson tal-French!*" Jiġifieri dik iva. Nifhem kompletament ma tantx insibha *unfortunately* għax ovvjament ma tkunx il-lingwa materna u jiena ngħallim il-Form 1 u l-Form 2, allura verament ikunu għadhom il-baži, so forsi jdumu naqra biex jaqbduha, għalkemm minkejja li tkun għadha bażika kif tiġi prezentata tkun għadek verament fl-istadji inizjali, imma xorta forsi jħossuha li għadhom hekk, fl-istadju bikri. Kurżità iva, ikun hemm ĥafna

minnhom li *they're curious to learning words*, jitgħallmu fuq il-kultura ta' Franza u hekk, pereżempju, jekk ħa ngħidu l-Franċiż. Utli wkoll *definitely* jkun hemm min jarah utli u b'xi mod jew ieħor anka l-*parents* stess, pereżempju, kien hemm dis-sena ma tantx se jagħzlu *Italian* pereżempju, imma jibdedw jgħiduli, "Daqs kemm hu mportanti t-Taljan, u qiegħed viċin tagħna, imma nsiefru l-Italja mhux utli, ħa jsibuh biex nikkomunikaw meta mmorru hemm u hekk," u anki r-*restaurants* li jifthu hawn Malta, hawn ħafna restaurants Taljani, pereżempju, u anka fir-rigward tal-Franċiż, so jkun hemm min ihegġeg anka l-*parents*, "Isma, utli titgħallimha l-lingwa barranija." Hekk, kburija mhux daqstant. Ma tantx insibha. Forsi li "*I'm proud that I'm learning new words, all right, and that I'm learning more vocab u grammar,*" "Nafu ara dan il-verb, u naf id-*days of the week,*" imma qisu l-element ta' kburija mhux li daqshekk *I perceive it*. Bzonn, iva, għax kif qegħdin ngħidu, bħal utli so naħseb li jaraw in-neċessità tiegħu *in the long run*. Jista' jkun li jaraw ukoll suġġetti oħrajn li huma forsi iktar ta' bzonn *at this stage* imma mbagħad naħseb jgħaddu s-snin u naraw li *it's important and relevant*, so bla relevanza le, naħseb li jaraw li huwa relevant imma aktar ma jgħaddi ż-żmien aktar jindunaw li hija iżjed relevanti. Emm, għarfien, iva, għandhom ċerta *awareness* li *it is important to learn a foreign language*. Jista' jkun li jaraw iktar il-*core subjects* forsi importanti bħal hekk, *at this stage*, imma naħseb li xorta ta, ladarba hu wieħed mis-suġġetti tagħhom ħa jiħduh bis-serjetà, u wkoll li huwa *examinable*. Dik, il-fatt li se jiġu eżaminati u tipo jieħduh bis-serjetà. Ansjetà, mhux daqstant, jiena naraha. Forsi anki l-mod ta' kif qisu l-ambjent tal-klassi ma jkunx wieħed ta', *you know*, ġo tensjoni, jew *whatever* so ma jkollhomx għalfejn iħossuhom anzjużi. Forsi xi *test*, fejn naf, u hekk, ovvjament *assessments* u eżamijiet, iva, imma b'mod generali fil-klassi ma tantx narahom anzjużi l-istudenti.

Riċerkatriċi: Issa, il-mistoqsija li jmiss. Kemm tara li l-motivazzjoni tal-istudenti biex jitgħallmu lingwa barranija hi megħjuna jew imxekkla minn jekk iħarsux b'mod poziittiv jew negattiv lejn min ġej mill-pajjiż fejn jitekllmu dik il-lingwa? Jekk jogħġbok elabora r-risposta tiegħek fir-rigward tal-grupp lingwistiku-kulturali Franċiż u l-komunità Franċiża.

Għalliema: Mela, emm, eħe, jien naħseb li hija megħjuna fil-verità, pereżempju jien naf, ħa nieħu, naħseb ħa niddevja mid-domanda għax, pereżempju, aħna noħduhom Sqallija lit-tfal, emm, fis-sajf niħduhom ġurnata, jiġifieri, imma l-fatt li mbagħad jiskopru l-kultura tal-pajjiż, dik tgħin, naħseb, biex huma jibdedw iħarsu lejn il-lingwa b'mod poziittiv.

Riċerkatriċi: Il-Franċiżi kif iħarsu lejhom ?

Għalliema: Il-*French community* ukoll. Pereżempju, jien naf, jekk pereżempju ħa jingieb grupp hawnhekk, nagħmlu mod, ikun hemm xi *exchange*, pereżempju, u allura jibdedw jitgħallmu iktar fuq il-kultura Franċiża minn dak il-grupp, pereżempju, żgur li t-tfal ħa jithegġu iżjed, *they're going to be curious* għall-mod ta' kif jitekllmu, għal dak li għandhom fi Franza, l-ikel li jieklu, fejn imorru bħala postijiet, so, *automatically they're going to start learning the languages with more enthusiasm and they're going to like the language more* mbagħad. So, naħseb dik tgħin li jiskopru mbagħad il-kultura Franċiża, u l-komunità tgħinhom biex il-lingwa jħobbuha iżjed u jixtiequ jiskopruha b'mod iktar ħolistiku.

Riċerkatriċi: Tinnota imma jekk iħarsux b'mod... b'liema mod iħarsu lejha?

Għalliema: Għall-ewwel jiena naħseb li tgerfixhom naqra li jitekllmu b'mod mgħaġġel; dik vera ddejjaqhom, però mbagħad ngħidu, "Mhux anka aħna l-Maltin nitkellmu b'mod mgħaġġel?". Qisu dik timbuttahom naqra għall-ewwel. Jarawhom qishom "Il-lallu dawn, x'qegħdin jgħidu?". Imma mbagħad naħseb li *as such* it-tfal min-natura tagħhom *they are curious, they want to discover about new people* u hekk, *and to make new friends* u x'naf jien, jiġifieri kieku kellu jiġi grupp ta' tfal Franċiżi żgur li ħa jarawha bħala xi ħaġa pozzittiva. Żgur mhux se joqogħdu jgħidu, "*We don't want to mingle with them.*"

Ha jmorru jippruwaw jinteraġixxu magħhom, isaqsu hom eċċetra, ta. *So*, naħseb iva, ha jħarsu b'mod pożittiv lejn il-komunità Franciża u dak li huwa kulturali.

Riċerkatriċi: Tajjeb, tajjeb. Issa, mistoqsija numru ħdax. Kif tevalwa s-sapport li l-ġenituri jagħtu lil uliedhom biex jinvolvu ruħhom fit-tagħlim tal-Franciż?

Għalliema: Emm, iva, naħseb li *they're very supportive, il-parents*. Ikunu jixtiequ li t-tfal jitgħallmu l-Franciż, jiġifieri, emm, nara li *they do incite them to learn more*, jieħdu interess. Jista' jkun li forsi whud, kif għedt l-ewwel, iktar jaraw, jiġifieri anka l-*parents*, mhux biss it-tfal, jaraw li *Maths* u Malti u *English* tipu dawk il-*core subjects*, jgħidulek forsi. Però, nemmen li xorta *they do*, fis-sens jagħtu piż lil lingwa barranija, jaraw li hija relevanti u wieħed hemm b'zonn li jitgħallimha.

Riċerkatriċi: Il-Franciż ukoll.

Għalliema: *Definitely*, il-Franciż ukoll, hu, għax, ifhem, il-fatt li hija lingwa uffiċjali, tipu *the second most important language, most spoken language fid-dinja definitely* ha jaraw l-importanza tagħha, hu, *so*, le, le, il-Franciż ukoll.

Riċerkatriċi: Il-mistoqsija numru tnax. Issa, rigward l-għażla tas-sugġetti li jridu jagħmlu l-istudenti fil-futur, issa dalwaqt, li tinkludi dik li jkomplu jistudjaw il-lingwi barranin. Fl-opinjoni tiegħek x'taħseb li jinfluwenza u/jew jiddetermina l-għażla tal-istudenti?

Għalliema: Emm, ġieli jaraw dil-ħaġa, pereżempju jien naf, jekk hemm xi ħadd vera appassjonat għal-lingwa Franciża u qed jara lilu nnifsu ha jmur jaħdem barra, pereżempju, ovvjament jgħidlek, "Irrid nitgħallimha l-lingwa Franciża," jew pereżempju xi ħadd, avukat pereżempju, sewwa, li jaf li ha juża l-lingwi, pereżempju jien naf, it-Taljan, dak li huwa l-ligi, hemm ħafna Taljan, "Mela jien irrid inkompli nistudja t-Taljan ha nagħzel lilu." Jiġifieri naħseb *that determines* huma x'se jagħmlu fil-futur bħala xogħol, minkejja li mhux kollha jkunu jafu minn issa x'se jagħmlu bħala xogħol, *you know*, għax ikunu għadhom naqra xettiċi u dubjużi u hekk. Imma naħseb dik l-aktar li tiddeterminalhom l-għażla, u anke l-imħabba għal-lingwa. Forsi jien għadni ma nafx x'se nagħmel b'ħajti imma *I just like French*, mela ha nagħzlu, *you know*, mhux bilfors għax x'se nagħmel bħala xogħol... *Just* għax imħabba għal-lingwa.

Riċerkatriċi: Huma bħalissa għandhom kemm lingwi Form 2?

Għalliema: Tnejn.

Riċerkatriċi: Ma jistgħux jagħzlu oħra, ftehemna sew?

Għalliema: Le, huma kemm *just*...

Riċerkatriċi: Jew iżommu tnejn jew iwaqqgħu waħda.

Għalliema: Ezattament.

Riċerkatriċi: *At most* qed naslu sa *two languages* sal-Form 5.

Għalliema: Jiġifieri issa jew bħalissa, issa fl-iskola tagħna, issa ma nafx fi skejjel oħrajn, eħe, fl-iskola tagħna jew se jzommu dawk iż-żewġ lingwi li tgħallmu fil-Form 1 u fil-Form 2 jew inkella ha jwaqqgħu waħda u jibqgħu jitgħallmu dik il-waħda.

Riċerkatriċi: Apparti l-Malti u l-Ingliż.

Għalliema: Ezattament.

Riċerkatriċi: Mela dik. Ma nafx forsi tixtieqx iżżid xi ħaġa qabel nagħlqu?

Għalliema: Jiena li jiddispjaċini li forsi l-lingwi, kif konna qed ngħidu qabel l-intervista, qishom qegħdin jitolfu mill-importanza tagħhom, fis-sens li forsi nifhem li x-xjenza, it-teknoloġija, il-matematika, dawk huma importanti u għandna għalfejn ninvestu fihom ukoll imma jaħasra li forsi l-lingwi qed jitolfu minn dik l-importanza li setgħet kellha qabel, pereżempju t-Taljan, jien anka t-teżi tiegħi fuq hekk kien, kemm qabel kien jiġi segwit fuq it-*televixin* u issa xejn. Dik kemm qed teffettwa l-imħabba tat-tfal għat-Taljan u l-*performance* tagħhom u anka fil-kitba, kif jitkellmu. U l-istess fil-*French*, jiġifieri minkejja li jkun hemm tfal li jhobbu l-*French* u jixtiequ jkompluh, hekk, imma nemmen li qisu m'għadx għandu dik is-saħħa l-lingwa barranija daqs kemm kellha qabel forsi. Ma nafx, inkun nixtieq kieku li jkun hemm iktar xogħol li jista' jsir biex dawn il-lingwi barranin ma jmutux b'mod naturali, tipo ma jgħaddux minn dik il-mewta imma jibqgħu n-nies jaraw kemm huma importanti, għax finalment li titkellem kruċjali, tajjeb li wieħed ikun jaf li m'hemmx biss Inġliż imma li jkollu l-għarfien ta' lingwi oħrajn kemm hija fundamentali, fl-aħħar mill-aħħar. Grazzi.

Riċerkatriċi: Nirringrazzjak ħafna. Ha nwaqqaf din l-intervista hawnhekk.

TMIEM TAL-INTERVISTA

iii. La transcription de l'entretien avec la troisième enseignante.

Intervista Għalliema 3

Riċerkatriċi: Il-ġurnata t-tajba. Kif tkellimna diġà din hija intervista ma' għalliema oħra tal-Franċiż. Din l-intervista tinkludi sett ta' mistoqsijiet fuq il-motivazzjoni tal-istudenti fil-Franċiż bħala lingwa barranija mil-lenti tal-għalliema. Tinkludi wkoll aspetti oħra tat-tagħlim tal-lingwi barranin, bħalma huma l-attitudnijiet, il-percezzjonijiet u l-għanijiet ta' min ikun qed jitgħallem il-lingwa. He nibda bl-ewwel mistoqsija. Fl-istess ħin nixtieq niringrazzjak talli għoġbok tipparteċipa, u ovvjament bil-kunsens tiegħek jiena qed nagħmel dawn il-mistoqsijiet.

Għalliema: Grazie.

Riċerkatriċi: L-ewwel mistoqsija hija, kemm ilek tgħallem il-Franċiż?

Għalliema: Il-Franċiż ilni ngħallmu tnax-il sena.

Riċerkatriċi: It-tieni mistoqsija. Bhalissa qed tgħallem fi skola tas-subien, tal-bniet jew koedukattiva?

Għalliema: Koedukattiva.

Riċerkatriċi: Ta' liema sena kienu l-gruppi ta' studenti li għallimt kemm ilek għalliema?

Għalliema: Mela, kemm ilni għalliema, ilni mill-primarja, għax aħna fil-Year 6 nagħmlu l-FLAP, jgħidulu, li huwa *French Language Awareness Programme*, biex intuhom toġhma tal-lingwa barranija. Hemm imbagħad mill-Year 7 sal-Year 11.

Riċerkatriċi: Ir-raba' mistoqsija. Ta' liema sena huma l-gruppi li qed tgħallem bhalissa?

Għalliema: Bhalissa, kif diġà għedtilkom, primarja, Year 8, Year 9, u Year 11.

Riċerkatriċi: Il-ħames mistoqsija, kif tqassam fi gradwatorja l-interess ta' gruppi differenti, pereżempju l-ewwel u t-tieni sena eċċetra, biex jitgħallmu l-Franċiż?

Għalliema: Mela, nibda minn dawk li huma żgħar. Dejjem inħoss li l-istudenti ta' età iżgħar ikunu interessati ħafna, *looking forward*, għax he jgħallmu xi ħaġa ġdida u jkunu *proud* li jafu lingwa oħra. Emm, imbagħad iktar ma jikbru t-tfal, hemm min jibqa' *motivated* għax vera toġhbu l-lingwa eċċetra, imbagħad hemm min forsi, emm, isibha naqra diffiċli, għax ovvjament dejjem is-*syllabus* ikun *into depth*, nidhlu iktar fid-dettall, forsi jibda jaqta' qalbu, allura forsi jintilef ftit interess. Mhux qed ngħid il-magġoranza, ta; ikun hemm xi ftit gruppi ta' studenti li forsi jtilfu l-interess għax forsi ma jkunux sejrin tajjeb fil-lingwa eċċetra.

Riċerkatriċi: L-istudji l-ġodda fuq il-motivazzjoni li jikkonfermaw li l-impatt fuq il-motivazzjoni tal-istudenti jiġi minn tliet komponenti tat-tagħlim fil-klassi li huma l-għalliem, jew l-għalliema, il-kurrikulu u l-grupp ta' studenti. Nixtieqek tagħzel it-tweġiba li taqbel l-aktar ma' dak li taħseb int fuq kull wieħed minn dawn il-komponenti. Mela, he nibdew mill-għalliema, hawnhekk għandek għażla ta' ħames mistoqsijiet, li huma, l-għalliema: Vera mhux importanti? Mhux importanti? Ma jagħmlux differenza? Importanti? Jew importanti ħafna? Għat-tagħlim fil-klassi hawnhekk.

Għalliema: Mela, mill-esperjenza tiegħi l-għalliema hija importanti ħafna, ħafna, ħafna. Emm kif jaraw għalliema entuzjasta, emm, *looking forward* li tgħallimhom, tagħmel il-lezzjonijiet iktar *fun*, ovvjament, huma bla ma jridu he jengeġjaw, he jkollhom iktar motivazzjoni biex il-lezzjoni tal-Franċiż

ikunu *looking forward* u interessati fiha, jiġifieri iva, nemmen li l-għalliema tagħmel *role* importanti ħafna.

Riċerkatriċi: Issa, it-tieni element huwa l-*curriculum*. L-istess jiġifieri, għandek gradwatorja ta' ħamsa.

Għalliema: Il-kurrikulu ntih importanti. Importanti għax ovvjament huwa parti mis-*syllabus* u importanti li nimxu wkoll mas-*syllabus* li jkun ipprovdut, aħna li nagħmlu l-lezzjonijiet fuqu. Jiġifieri iva, intih bħala importanza, ukoll.

Riċerkatriċi: U l-grupp ta' studenti li jkollok fil-klassi dak il-ħin ?

Għalliema: Mela, il-grupp ta' studenti jkun hemm ġieli *mixed abilities*, jiġifieri ġieli naraha importanti, għax jekk inti għandek klassi motivata kulhadd bla ma jrid ħa jkun motivat, għax inti trid tkun tajjeb bħalhom eċċetra. Però, jekk ikun hemm imbagħad il-maġġoranza li ma jkunux motivati, bla ma trid il-bqija tal-grupp, ikunu, ta, imma qishom jagħmlu, taf kif, ma jkunux daqshekk *looking forward*, motivati għal-lezzjoni, jiġifieri għalija l-grupp ta' studenti hija importanti wkoll.

Riċerkatriċi: Nirringrazzjak. Is-seba' mistoqsija, mill-esperjenza tiegħek dwar kif l-istudenti jirrelataw mal-Franciż bħala lingwa barranija, aghżel risposta li tindika l-livell ta' probabbiltà taż-żewġ stqarrijiet li ġejjin. L-ewwel stqarrija, "L-istudenti li jitgħallmu l-lingwi barranin jaraw lilhom infushom li 'l quddiem ikunu kapaċi jtkellmu lingwa barranija b'mod fluwenti". U l-għażla hija bejn ħamsa, jiġifieri mhu probabbli xejn, mhux probabbli, ma tagħmilx differenza, probabbli jew probabbli ħafna.

Għalliema: Mela, emm, ngħidlek il-verità bejn tnejn, jekk ma tagħmilx differenza u probabbli. Emm, l-istudenti, ovvjament dawk li jitgħallmu l-lingwa barranija, iva, naħseb jaraw lilhom infushom bħala li jtkellmu, kapaċi, għax qishom tagħmilhom, taf kif, diġà qed jitgħallmu lingwa barranija, allura *why not* nitgħallmu lingwa oħra barranija. Jiġifieri dik hija probabbli. Però mbagħad hawn min li forsi ma tagħmilx differenza għalih, li ma taffettwax li jitgħallem lingwa barranija. Jiġifieri rrid nagħzel bilfors?

Riċerkatriċi: Le, f'idejk.

Għalliema: Emm, ħa nagħmel probabbli... probabbli.

Riċerkatriċi: It-tieni stqarrija: "L-istudenti li jitgħallmu l-lingwi jhossuhom obbligati li jaħdmu fil-lingwa barranija."

Għalliema: Le, għalija mhu probabbli xejn, anzi, għax mhux bilfors... inti jekk titgħallem lingwa barranija mhux bilfors għax trid issib xogħol li għandu x'jaqsam, ħa ngħidu aħna, mal-Franciż. Però, hemm min, imbagħad, ċertu *jobs* li forsi t-tfal ikunu diġà jafu t-triq tagħhom x'ha jaqbd, allura, per eżempju, jien naf ħa jaħdmu bħal *translators*, jew xi turizmu, allura ovvjament jafu li ħa jkollhom bżonn il-lingwa, hemmhekk iva. Però, hawn min li jkun għadu m'għandux idea tat-triq x'ha jaqbad. Fil-każ tiegħi wkoll, kont bejn ħaltejn, tipo, għax kont għażilt il-lingwi u anka *accounts* biex nara liem triq immur tajjeb. Imbagħad ħassejtni li triq tiegħi kienet għal-lingwi, imbagħad hemmhekk imxejt skont kif kont immur jiena fl-eżamijiet. Jiġifieri, hawn min forsi t-tfal ikollhom, m'għandhomx idea ċara, stampa ċara ta' x'ha jimxu 'l quddiem dwar *jobs* tagħhom, jiġifieri nagħmilha mhux probabbli.

Riċerkatriċi: *All right*. It-tmien mistoqsija. X'inhi l-opinjoni tiegħek fuq din l-istqarrija: "Lingwa barranija ma tistax titgħallimha bħal suġġetti akkademiċi oħra. Tirrikjedi li l-għalliema konxjament jaddottaw approċċ motivazzjonali speċifiku". B'referenza dejjem għat-tagħlim tal-lingwa Franciża, jekk jogħġbok indika l-istrategiji li tuża fil-klassi biex iżżid il-motivazzjoni tal-istudenti.

Għalliema: Mela, peress li hija lingwa barranija jiena nuża ħafna vidjows, bħal *YouTube videos*, inkella wkoll anka għandna l-*website* tat-Teleskola, hemm, riżorsi li jkunu mtellgħa ġeneralment minn

għalliema oħra, ġieli anka nixxerjaw riżorsi bejnietna biex ovvjament nimmotivaw iktar 'l istudenti. Kanzunetti, biex nitgħallmu, speċjalment il-Year 7 u l-*primary*, in-*numbers*, il-kuluri, u iktar ma jisimgħu, emm, speċjalment minn fuq vidjew għax forsi tkun iktar interessanti mill-għalliema, jaraw kuluri u l-istampi jiċċaqilqu, naħseb iktar, emm, timmotivahom. Allura eħe, naqbel li, emm, trid taddotta motivazzjoni speċifika għal dik l-istqarrija, jiġifieri iva, naqbel.

Riċerkatriċi: Id-disa' mistoqsija. Iddeskrivi kif l-istudenti tiegħek jesperjenzaw il-Franċiż bħala lingwa barranija. Aghżel minn u kkummenta dwar il-lista li ssegwi u/jew agħti l-ħsibijiet tiegħek kif meħtieġ. Jiġifieri kif jaraw il-Franċiż. Jien ħa nsemmilek ftit minn dawn. Jarawh bħala gost? Bħala nifhem kompletament? hemm element ta' kurzità? Huwa utli? Iħossuhom kburin? Bżonn? Bla relevanza? Għarfien? Jew ansjetà?

Għalliema: Mela, fortunatament l-istudenti li ngħallem jiena kollha jkunu *looking forward*, gost. Fil-fatt jgħiduli, "Diġà għaddiet il-lezzjoni?" U hemm tindikali li t-tfal qegħdin jieħdu gost. Kurzità kbira, u jkollhom kurzità speċjalment meta nkun ħa nintroduċi xi *topic* ġdid, jien naf, fuq l-ikel, eżempju, ġenn sħiħ, ħafna minnhom ġieli juruk u jgħiduli minn qabel il-kliem bil-Franċiż, fuq ikel eżempju għax ikunu diġà semgħuhom u jafu bihom. U għalija wkoll naħseb l-istudenti li ngħallem jiena jħossuhom kburin ħafna li jafu jtkellmu bil-Franċiż.

Riċerkatriċi: Owkej. L-għaxar mistoqsija. Kemm tara li l-motivazzjoni tal-istudenti biex jitgħallmu lingwa barranija hi megħjuna jew imxekkla minn jekk iħarsux b' mod pożittiv jew negattiv lejn min ġej mill-pajjiż fejn jtkellmu dik il-lingwa? Jekk jogħġbok elabora r-risposta tiegħek fir-rigward tal-grupp lingwistiku-kulturali Franċiż u l-komunità Franċiża.

Għalliema: Mela, fil-każ tal-istudenti tiegħi; huma jkunu pożittivi ħafna xħin jaraw xi ħaġa ma' Franza, "Ara Miss!" Jew inkella jaraw xi ħaġa fuq it-*televixin* jew xi *series*, qed jgħiduli *Emily in Paris*, "Miss! Miss, qed narawh, ta, għax bil-Franċiż." Le, anzi vera jkunu *looking forward* u jiġu jsemmuli fil-klassi li qed jaraw xi ħaġa bil-Franċiż, u jekk jafu xi kliem ġieli, jiġifieri huwa utli wkoll, anzi megħjuna ħafna l-lingwa barranija fejn jidhol, fejn jisimgħu wkoll il-lingwa Franċiża mitkellma.

Riċerkatriċi: Il-mistoqsija numru ħdax. Kif tevalwa s-sapport li l-ġenituri jagħtu lil uliedhom biex jinvolvu ruħhom fit-tagħlim tal-Franċiż?

Għalliema: Mela, il-ġenituri jkunu hemm, isaqsu ħafna speċjalment meta aħna jkollna l-*Parents Day*, peress li aħna l-unika *commitment*, għalkemm għandna t-*Teams* eċċetra, isaqsuna kif sejrjn għax ovvjament huma l-għan tagħhom huma li iktar ma jitgħallmu iktar sugġetti, fil-każ tagħna l-lingwa barranija, iktar ovvjament ħa jtuhom iktar sapport. Fejn min student ġieli jkollu bżonn naqra iktar sapport mill-familja, huma jkunu minn ta' quddiem biex jaraw kif se jgħinuhom, emm, fil-lingwa barranija, fil-każ tiegħi hija l-Franċiż, billi jibagħtuhom forsi xi *private lessons*, *online lessons* eċċetra. Jiġifieri iva, jkunu ta' sapport kbir.

Riċerkatriċi: Il-mistoqsija numbru tnax. Issa dina interessanti għax rigward l-għażla tas-sugġetti li jridu jagħmlu l-istudenti fil-futur peress li dawn huma Year 8.

Għalliema: Eżatt.

Riċerkatriċi: Fuqhom qed nitkellmu. Imma mhux il-Year 8 biss, għax l-għażla tibqa' li jinkludu dak li jkomplu jistudjaw il-lingwi barranin. Fl-opinjoni tiegħek, x'taħseb li jinfluenza u/jew jiddetermina l-għażla tal-istudenti?

Għalliema: Mela jekk qed nifhem sew, jiġifieri li l-istudenti jkomplu jistudjaw lingwa apparti l-Franċiż? Jiġifieri lingwa oħra?

Riċerkatriċi: Eżatt, jew li jkompluh iktar 'l quddiem, jew li ma jkompluhx.

Għalliema: Hemm min li jkun entużjast ħafna għax ikun *language person* u jrid ikun jaf iktar lingwi, jiġifieri hemmhekk it-tfal, l-istudenti, ikunu motivati ħafna. Hemm min jieqaf s'hemmhekk, li għandu dik il-lingwa, il-Frañċiż, imbagħad irid ikun jaqleb, eżempju għandi wkoll *Sciences* u suġġetti oħra li jibdeu iħossuhom iktar komdi fihom, allura jgħidu "Aħjar il-Frañċiż, tipo nibqa' bih, ma nżidx iktar lingwi oħra", għax forsi jaħsbu li jitfixklu, għax hemm min ukoll forsi jibda jitfixkel, jekk nitgħallem lingwa oħra ħa jibda jitfixkel speċjalment meta jkollna *spoken, exam spoken*, jibdeu jitfixkluhom il-lingwi, *vice versa* insomma, u anka fil-fatt ġieli jkollna waqt l-eżami li jsemmu lingwa oħra minflok dik Frañċiża, u dik ittellef u jaħsbu li ttellef.

Riċerkatriċi: Jiġifieri dak tara l-iktar. Minn dik il-*point of view* it-tfal li jaraw?

Għalliema: Naħseb, dik hi, naħseb.

Riċerkatriċi: *All right, all right*. Mela niringrazzjak, jekk m'għandekx xi żżid iktar.

Għalliema: Grazzi ħafna u proset tax-xogħol tiegħek.

Riċerkatriċi: Niringrazzjak. Mela jien ħa nwaqqaf l-intervista hawnhekk.

TMIEM TAL-INTERVISTA

iv. La transcription de l'entretien avec la quatrième enseignante.

Intervista Għalliema 4

Riċerkatriċi: Nirringrazzjak talli aċċettajt li tagħmel din l-intervista miegħi. Kif taf, ismek qatt mhu se jidher, jiġifieri hadd mhu ser ikun jaf la minn fejn, minn liema skola ġejt u lanqas min inti. Jiena li ha nagħmel ha naqra l-mistoqsijiet ta' din l-intervista, nagħti introduzzjoni żgħira u għal kull mistoqsija inti tirrispondi kif tixtieq inti, ovvjament bil-ħin li tixtieq tuża inti. Mela din l-intervista tinkludi sett ta' mistoqsijiet fuq il-motivazzjoni tal-istudenti fil-Franciz bħala lingwa barranija mil-lenti tal-għalliema. Tinkludi wkoll aspetti oħra tat-tagħlim tal-lingwi barranin, bħal ma huma l-attitudnijiet, il-perċezzjonijiet u l-għanijiet ta' min ikun qed jitgħallem il-lingwa. Ha nibda bl-ewwel mistoqsija. Kemm ilek tgħallem il-Franciz?

Għalliema: Mela, l-ewwel haġa bongu. Ili ngħallem il-Franciz erbatax-il sena issa.

Riċerkatriċi: Sewwa, it-tieni mistoqsija. Bħalissa qed tgħallem fi skola tas-subien, tal-bniet jew koedukattiva?

Għalliema: Qed ngħallem fi skola tal-bniet.

Riċerkatriċi: Ta' liema sena kienu l-gruppi ta' studenti li għallimt kemm ilek għalliema?

Għalliema: Emm, kemm ili għalliema għallimt mill-Year 7 sal-Year 11.

Riċerkatriċi: Ir-raba' mistoqsija. Ta' liema sena huma l-gruppi li qed tgħallem bħalissa?

Għalliema: Mill-Year 8 sal-Year 11.

Riċerkatriċi: Il-ħames mistoqsija. Kif tqassam fi gradwatorja l-interess ta' gruppi differenti, per eżempju tal-ewwel u t-tieni sena, biex jitgħallmu l-Franciz?

Għalliema: Naħseb li l-ewwel sena u t-tieni sena jkollhom iktar interess għaliex ikunu għadhom kif għażlu l-lingwa, imbagħad ovvjament maż-żmien, emm, anki t-tielet sena, ikollhom interess ukoll, għaliex aħna jagħżluh bejn it-tieni u t-tielet sena. Imma maż-żmien l-interess jibda jonqos xi naqra.

Riċerkatriċi: Is-sitt mistoqsija. Mela, l-istudji l-ġodda fuq il-motivazzjoni li jikkonfermaw li l-impatt fuq il-motivazzjoni tal-istudenti jiġi minn tliet komponenti tat-tagħlim fil-klassi li huma l-għalliem, jew l-għalliema, il-kurrikulu u l-grupp ta' studenti. Agħżel it-tweġiba li taqbel l-aktar ma' dak li taħseb int fuq kull komponent. Mela, nibdew mill-għalliema. Issa nixtieqek, jekk jogħġbok, tagħżel bejn ħames livelli, li huma: vera mhux important, mhux important, ma jagħmilx jew tagħmilx differenza, importanti jew importanti ħafna. Għall-għalliema qed ngħid.

Għalliema: L-għalliema importanti ħafna fil-klassi, anki bħala motivazzjoni għall-istudenti, u hija wkoll *role model* tagħhom. Allura naħseb li l-għalliema tinfluwenza ħafna, jiena, 'l istudenti.

Riċerkatriċi: Tajjeb ħafna. Il-kurrikulu? L-istess, jiġifieri, bejn ħames livelli.

Għalliema: Il-*curriculum* huwa l-istess, importanti ħafna, emm, għaliex ovvjament huma ha jistudjaw u ha jaħdmu fuqu. Li rajt jiena, bħala għalliema tal-Franciz, rajt anki differenza bejn il-lingwi l-oħra, bejn, aħna għandna hawnhekk, l-iskola, Ġermaniz u Taljan... Avolja qegħdin bl-LOs, xorta rajt li hemm ftit differenza bejn il-lingwi, jiġifieri t-tfal, jiena, bħala għalliema jgħiduli li l-Ġermaniz huwa eħfef u t-Taljan huwa eħfef; għaliex vera li għandhom ħafna *ticking, multiple choice*, it-tnejn li huma, imma

pereżempju fil-Franciz hemm ħafna mistoqsijiet ta' *vrai* u *faux* imbagħad *justification*, mentri fil-lingwi l-oħra ma joqogħdux jagħmlu *justification* daqshekk.

Riċerkatriċi: It-tielet grupp, li huwa dak ta' studenti. L-istess.

Għalliema: L-istudenti huma importanti ħafna, għax ovvjament huma jridu jkunu attenti u jkollhom l-interess fis-suġġett. Jekk ma jkollhomx huma, l-għalliema waħedha ma tagħmel xejn.

Riċerkatriċi: Issa, is-seba' mistoqsija. Mill-esperjenza tiegħek dwar kif l-istudenti jirrelataw mal-Franciz bħala lingwa barranija, agħzel risposta li tindika l-livell ta' probabilità taż-żewġ stqarrijiet li ġejjin. Mela, l-ewwel stqarrija: "L-istudenti li jitgħallmu l-lingwi barranin jaraw lilhom infushom li 'l quddiem ikunu kapaċi jtkellmu lingwa barranija b' mod fluwenti". Jekk joġġbok, agħzel bejn ħames risposti: mhux probabbli xejn, mhux probabbli, ma tagħmilx differenza, probabbli jew probabbli ħafna.

Għalliema: Naħseb li probabbli ħafna, għax meta jaslu fil-Year 8 jibdedw isaqsuni, "Iva, Miss, kif ilni ħames snin nitgħallem il-lingwa u għadni m'iniex fluwenti fiha?" U ovvjament huma jixtiequ li sakemm jaslu sal-Year 8, haw', sal-Year 11... ikunu kapaċi jtkellmu. Imma ovvjament għadhom żgħar. *I mean*, xorta waħda fl-orali jmorru tajjeb, jiġifieri m'għandhomx għalfejn jaqtgħu qalbhom.

Riċerkatriċi: It-tieni stqarrija. "L-istudenti li jitgħallmu l-lingwi jhossuhom obbligati li jaħdmu fil-lingwa barranija."

Għalliema: Jiddependi mill-istudent u mill-motivazzjoni tiegħu wkoll. Però, naħseb li hija probabbli.

Riċerkatriċi: Hija probabbli, jiġifieri, li...

Għalliema : Li jhossuhom obbligati li huma jaħdmu fil-lingwa barranija.

Riċerkatriċi: Ihossu dik in-naqra *pressure*, forsi, jew mhux *pressure*?

Għalliema: Jiddependi, skont il-motivazzjoni tagħhom ukoll, jekk ihossux il-*pressure* jew le, u skont is-suġġett li jkunu jridu jagħzlu.

Riċerkatriċi: 'Il quddiem.

Għalliema: Ezatt.

Riċerkatriċi: *All right*. It-tmien mistoqsija. X'inhil-opinjoni tiegħek fuq din l-istqarrija: "Lingwa barranija ma tistax titgħallimha bħal suġġetti akkademiċi oħra. Tirrikjedi li l-għalliema konxjament jaddottaw approċċ motivazzjonali speċifiku". B'referenza għat-tagħlim tal-lingwa Franciza, jekk joġġbok indika l-istrategiji li tuża fil-klassi biex iżżid il-motivazzjoni tal-istudenti.

Għalliema: Naqbel li lingwa ma titgħallimhiex bħal suġġetti oħra, u li l-għalliema għandha tuża strategiji fil-klassi, emm, anki biex inti, biex l-għalliema ovvjament timmotivika, timmotva...

Riċerkatriċi: Timmotiva.

Għalliema: Timmotiva lill-istudenti. Emm, bħala *approach*, pereżempju aħna din is-sena ser insifruhom, ħa mmorru f'April li ġej, dalwaqt, fl-aħħar t'April, ħa noħduhom Franza. Emm, affarijiet hekk, anki *outings* li għandhom x'jaqsmu mal-Franciz. Issa kien hemm il-*Francofête*, ħadnihem. Nippruvaw, ovvjament. Dil-gimgħa wkoll, *Monday* ħadniehom *Manouche*, biex iduqu ftit ikel Franciz. Nippruvaw kemm jista' jkun, *we try to motivate them as much as possible*.

Riċerkatriċi: Id-disa' mistoqsija. Mela, iddeskrivi kif l-istudenti tiegħek jesperiment... jesperjenzaw il-Franciz bħala lingwa barranija. Agħzel minn u kkummenta dwar il-lista li ssegwi, u jekk trid agħti l-

ħsibijiet tiegħek kif meħtieġ. Mela l-lista hija: gost, qed nifhem kompletament, kurżità, utli, inħossni kburi/kburiġa, bżonn, bla relevanza, għarfien u ansjetà.

Għalliema: Mhux kulħadd l-istess. Ovvjament hemm tfal li jarawh bħala gost. Għandi ħafna tfal li jarawh hekk fil-verità, għaliex aħna għandna ammont kbir ta' tfal li jagħżluh speċjalment mill-Year 8 'l hemmhekk. Emm, hemm min jarah bħala kurżità għax hija lingwa ovvjament sabiħa, tinstema sabiħa, allura taf kif ikollhom dik il-kurżità biex ikunu jafuha. Emm, hemm min jarah bħala bżonn ukoll li tkun taf lingwa, għaliex fil-ħajja tal-lum hija importanti li wieħed ovvjament ikun jaf il-lingwi barranin, anki minħabba safar, minħabba xogħol fil-futur. Dawk, naħseb. Imbagħad naħseb jiena li jħossuhom... ikun hemm min iħossu ftit kburi li jaf il-Frañċiż.

Riċerkatriċi: L-għaxar mistoqsija. Kemm tara li l-motivazzjoni tal-istudenti biex jitgħallmu lingwa barranija hi megħjuna jew imxeġkla minn jekk iħarsux b'mod pożittiv jew negattiv lejn min ġej mill-pajjiż fejn jittkellmu dik il-lingwa? Jekk jogħġbok elabora r-risposta tiegħek fir-rigward tal-grupp lingwistiku-kulturali Frañċiż u l-kultura Frañċiża u *sorry*, il-komunità Frañċiża.

Għalliema: Jiena naħseb li jaraw il-Frañċiżi, għandhom il-*perception* tagħhom li jarawhom bħala *snob*. Allura għandhom dik l-idea tagħhom li huma, jekk tmur fil-pajjiż, trid tkellimhom bilfors bil-Frañċiż. Fil-fatt hija waħda mill-affarijiet li saqsewni, mill-mistoqsijiet li saqsewni l-grupp li ħa nieħu miegħi. Għandi *thirty-five students* li ġejjin miegħi, jiġifieri hemm interess kbir. Però, fl-istess ħin jien għedtilhom, "Ħuduha bħala opportunità biex tipprattikaw il-lingwa." Jiena naħseb maż-żmien il-Frañċiżi, iż-żgħar speċjalment, qegħdin jittkellmu bl-Ingliż għaliex qed jitgħallmuh fl-iskejjel tagħhom imma, ovvjament huma kburin bil-lingwa tagħhom, u fl-istess ħin jagħmlu sew.

Riċerkatriċi: Il-mistoqsija numru ħdax. Kif tevalwa s-sapport li l-ġenituri jagħtu lil uliedhom biex jinvolvu ruħhom fit-tagħlim tal-Frañċiż?

Għalliema: Mill-aspett pereżempju ta' safar, meta ftaħna s-safra, emm, ma stennejniex li ħa jkollna dak in-numru kbir. So jiena naħseb li hemmhekk kien hemm sapport biex jibagħtuhom u biex jinkuraġġuhom u hekk. Emm, fl-istess ħin nara xi kultant, xi kultant qishom meta jibdew jikbru iktar, nara iktar influwenza fuq, kif naqbad ngħidlek, jissapportjaw iktar sugġetti oħra bħal *Accounts*, *Economics*, emm, *sciences* u l-Frañċiż dejjem inwarrbuħ mal-ġenb.

Riċerkatriċi: Minn liema sena tħoss li jibdew... tibda tara dik ix-*shift*?

Għalliema: Naħseb nibda narah iktar mit-tielet sena, mill-Form 3 'l hemmhekk, mid-dis... mill-Year 9.

Riċerkatriċi: It-tnax-il mistoqsija. Rigward l-għażla tas-sugġetti li jridu jagħmlu l-istudenti fil-futur. Torbot ma' li kont qed tgħid, li tinkludi dik li jkomplu jistudjaw il-lingwi barranin. Fl-opinjoni tiegħek, x'taħseb li jinfluwenza jew jiddetermina l-għażla tal-istudenti?

Għalliema: L-istess, kif għedlek, il-ġenituri jinfluwenzawhom, il-ħbieb. Il-Frañċiż dejjem qed jonqos, and *it's a pity*, u li jgħiduli, pereżempju, jiena, meta jaslu fil-Form 5, jgħiduli "Miss", jgħiduli "nixtieq li nagħzlu imma hemm l-Ingliż". L-Ingliż għandna bżonnu bilfors, allura jwaqqgħu l-Frañċiż, u jkunu marru tajjeb, allura *it's a real pity*, u jagħzlu l-Ingliż bħala *intermediate*. Għandi ħafna li huma interessati imma qaluli, "Irridu niċċekkjaw din il-biċċa sew, għaliex jekk għandna bżonn l-Ingliż għall-università *might as well* nieħu l-Ingliż bħala *intermediate subject*".

Riċerkatriċi: U jieħdu lilu bħala lingwa.

Għalliema: U qed jieħdu lilu minħabba li qed jgħidu li għandhom bżonnu, u jwaqqgħu l-Frañċiż.

Riċerkatriċi: *All right.*

Għalliema: *Thank you* ħafna lilek.

Riċerkatriċi: Dika kienet l-intervista. Jekk hemm xi ħaġa li tixtieq iżżid...

Għalliema: Le, mhux *as such*, naħseb.

Riċerkatriċi: *All right*. Mela nistgħu ntemmu l-intervista.

Għalliema: Eżatt.

Riċerkatriċi: Grazzi ħafna.

Għalliema: *Thank you*.

TMIEM TAL-INTERVISTA

v. La transcription de l'entretien avec la cinquième enseignante.

Intervista Għalliema 5

Riċerkatriċi: L-ewwel haġa niringrazzjak talli aċċettajt li tagħmel din l-intervista. Ovjament bil-permess u l-kunsens tiegħek, jiena se nsaqsik il-mistoqsijiet u ha nagħmel introduzzjoni qasira fil-bidu. Mela din l-intervista tinkludi sett ta' mistoqsijiet fuq il-motivazzjoni tal-istudenti fil-Franċiż bħala lingwa barranija mil-lenti tal-għalliema. Tinkludi wkoll aspetti oħra tat-tagħlim tal-lingwi barranin, bħalma huma l-attitudnijiet, il-perċezzjonijiet u l-għanijiet ta' min ikun qed jitgħallem il-lingwa. L-ewwel mistoqsija tgħid hekk: Kemm ilek tgħallem il-Franċiż?

Għalliema: Ili ngħallem tnejn u għoxrin sena.

Riċerkatriċi: Bhalissa qed tgħallem fi skola tas-subien, tal-bniet jew koedukattiva?

Għalliema: Koedukattiva.

Riċerkatriċi: Ta' liema sena kienu l-gruppi ta' studenti li għallimt kemm ilek għalliema?

Għalliema: Meta bdejt dak iż-żmien lanqas kellna s-sistema koedukattiva, jiġifieri konna nkunu subien biss jew bniet biss. Jiġifieri hemmhekk kont għamilt tmien snin ngħallem il-liċeo tas-subien Kordin, Corradino.

Riċerkatriċi: Il-gruppi kollha?

Għalliema: U konna ngħallmu mill-Form 1 sal-Form 5.

Riċerkatriċi: Sewwa.

Għalliema: Jiġifieri tidhol *lesson* mal-Form 1s imbagħad tmur Form 4; jiena togħgobni immens. Imbagħad kont fi skola tal-bniet u għamilt seba' snin l-Imrieħel, l-istess haġa, mill-Form 1 sal-Form 5. Imbagħad kont sena ż-żokrija, jiġifieri hemmhekk konna 3, 4 u 5 il-forms. Ma kellniex iż-żgħar, għax kienet bdiet is-sistema tal-Middle u s-Senior Schools, u hawnhekk ovvjament issa qiegħda Form 1 u Form 2.

Riċerkatriċi: Ir-raba' mistoqsija. Ta' liema sena... il-gruppi li għedtli issa, li huma Form 1 u Form 2.

Għalliema: Eżatt, bhalissa eżatt, Year 7 u Year 8.

Riċerkatriċi: Il-ħames mistoqsija. Kif tqassam fi gradwatorja l-interess ta' gruppi differenti, pereżempju l-ewwel u t-tieni sena, biex jitgħallmu l-Franċiż?

Għalliema: Ifhem, l-ewwel u t-tieni sena ma narax differenza. Ikunu entuzjasti ħafna, ikollhom ħafna motivazzjoni, tara kif tagħmel biex iżzommilhom għax huma jkollhom ħafna interessi, it-tfal, għalkemm ikunu għadhom żgħar. Meta tgħallem il-kbar tibda tinduna li jkun hemm forsi naqra iktar varjetà, jiġifieri jkollok dejjem dak il-grupp ta' studenti li xi mkien fit-triq ikunu tilfu l-interess. Imma ovvjament imbagħad trid tagħmel l-almu tiegħek.

Riċerkatriċi: Hekk hu.

Għalliema: Biex tara kif ha terġa' tiġbidhom lejki.

Riċerkatriċi: Is-sitt mistoqsija. L-istudji l-godda fuq il-motivazzjoni, li jikkonfermaw li l-impatt fuq il-motivazzjoni tal-istudenti jiġi minn tliet komponenti tat-tagħlim fil-klassi, li huma l-għalliema, il-

kurrikulu u l-grupp ta' studenti. Agħzel it-twegiba li taqbel l-aktar ma' dak li taħseb int fuq kull komponent. Jekk jogħġbok ħa nibdew bl-għalliema.

Għalliema: Owkej.

Riċerkatriċi: U hemm gradwatorja ta' ħames livelli.

Għalliema: All right.

Riċerkatriċi: Vera mhux importanti, mhux importanti, ma jagħmilx jew tagħmilx differenza, importanti jew importanti ħafna.

Għalliema: Mela, skont jiena, l-għalliema hija mportanti ħafna. Għaliex? Għaliex it-tfal, naraw aħna meta anki konna studenti aħna, jassoċjaw is-sugġett mal-għalliema. Ħafna drabi jgħidulek, "Ma nħobbx..." ħa nivvinta... "Ma nħobbx ir-Russu," mhux għax ma jħobbx ir-Russu – għax ma klikkjax mal-għalliema. Hija naturali, naħseb, li fir-relazzjonijiet umani dik hija xi ħaġa li hija naturalissima. Emm, jiġifieri skont jiena l-għalliema hija importanti ħafna. Emm, il-*curriculum*, il-*curriculum*, heqq, importanti għaliex inti fil-klassi, għalkemm għandek dak il-*margin* li inti ħa telabora u li ħa tivvinta, inti ovvjament bħala linja ma' xiex timxi għandek il-*curriculum*. Allura importanti. Issa fil-verità l-*curriculum* kif inhu issa huwa kollox dejjem relatat mal-istudent. Jiġifieri kull topik li aħna nagħmlu, l-*objectives*, huma bbażati fuq l-istudent u ovvjament dejjem jirrelata. Mela jekk eżempju, ħa nivvinta, jekk qed nitkellmu fuq il-familja tiegħi, l-ewwel nitgħallmu fuq il-familja, imbagħad tiegħi, jiġifieri kollox imur id f'id.

Riċerkatriċi: U l-istudenti?

Għalliema: L-istudenti. Issa hi qiegħda l-grupp ta' studenti...

Riċerkatriċi: Bejniethom.

Għalliema: Bejniethom, il-kimika ta' bejniethom. Tagħmel differenza ħafna. Li kieku jkollok taqla' student minn klassi u titfgħu f'oħra ħa terġa' toħloq bilanċ differenti. Il-grupp jagħmel id-differenza kollha, kif jaqblu jew ma jaqblux bejniethom, kif iġibu ruħhom bejniethom, jekk jirnexxilekx iddaħħal element ta' riġett ġo fihom lejn xulxin, li jridu jitgħallmu u jaħdmu flimkien. Hekk, ikollok tfal pereżempju li għalkemm tgħidilhom, "Issa *pair work*" jew "Issa ħa nagħmlu *group work*," xorta tarahom li ħa jippruvaw jaħdmu weħidhom. Issa l-grupp ta' studenti *vis-à-vis*... għax aħna qegħdin ngħidu hawn fuq il-motivazzjoni... emm, jiena naraha li meta jkollok student naqra iktar mitluq u jkun ġo klassi li huma kollha motivati, ovvjament ħa jmur... ħa jmur aħjar, għax hu ħa jipprova jmur bħalhom. Jekk ikunu studenti, fejn inti għandek ħafna minnhom li trid il-ħin kollu inti, il-ħin kollu jiddependu minnek, qisu dik il-motivazzjoni... m'hemmx dik il-motivazzjoni intrinsika. Ovvjament hemm iktar tendenza li ħa jaqgħu lura, fis-sens fil-motivazzjoni tagħhom. Jiġifieri l-kimika tal-grupp jiena naraha importanti ħafna.

Riċerkatriċi: Issa, is-seba' mistoqsija. Mill-esperjenza tiegħek dwar kif l-istudenti jirrelataw mal-Franċiż bħala lingwa barranija, agħzel risposta li tindika l-livell ta' probabilita' taż-żewġ stqarrijiet li ġejjin. L-ewwel stqarrija, "L-istudenti li jitgħallmu l-lingwi barranin jaraw lilhom infushom li 'l quddiem ikunu kapaċi jtkellmu lingwa barranija b'mod fluwenti." Naturalment hemm gradwatorja bejn mhu probabbli xejn, mhux probabbli, ma tagħmilx differenza, probabbli u probabbli ħafna.

Għalliema: Iktar 'il quddiem... Għaliex ħafna drabi iktar milli iktar 'il quddiem hija xi ħaġa li diġà huma bħalissa jarawha importanti. Ħa nkellmek fuq l-istudenti li għandi bħalissa, hawnhekk ġo din l-iskola. Hawnhekk għandna gruppi ta' tfal li diġà telgħin u niżlin il-ħin kollu Franza. U fil-fatt jiena din tiskantani, kif ma jagħżluhx iktar il-Franċiż, għaliex hawn ħafna tfal hawnhekk biż-żwiemel, u jiġifieri f'Jannar

tarahom ikunu *absent* mill-iskola u jitilgħu l-Prix d'Amérique! Hawn tfal li jixtru l-ħin kollu ż-żwiemel, jiġifieri s-sena kollha, u eħe, diġà qed jużaw il-Frañċiż.

Riċerkatriċi: Hemm il-kuntatt.

Għalliema: Hemm bżonn, hemm bżonn. Jiġifieri emm, mhux biss iktar 'il quddiem. Imbagħad hemm tfal oħra li eħe, għax iħobbu, jgħiduli li jixtiequ jsiefru, jixtiequ jużawh. Jiġifieri din lilhom infushom 'il quddiem ikunu kapaċi jikkellmu lingwa barranija b'mod fluwenti. Heqq, probabbli ħafna. Issa l-oħra...

Riċerkatriċi: Eħe, l-oħra tgħidlek li "l-istudenti li jitgħallmu l-lingwi jħossuhom obbligati li jaħdmu fil-lingwa barranija."

Għalliema: Le, obbligati le. Obbligati... qatt ma tista' tobbliga lil xi ħadd.

Riċerkatriċi: Kif iħossuhom huma, jiġifieri.

Għalliema: Jiġifieri inti qed tgħidli jekk il-motivazzjoni prinċipali tagħhom li jagħzlu s-sugġett biex 'il quddiem jaħdmu bih?

Riċerkatriċi: Għal xi raġuni.

Għalliema: Eħe

Riċerkatriċi: Mhux intrinsika, kif għedt int.

Għalliema: Eħe, eħe, obbligati, obbligati... probabbli, ħa ngħidu probabbli, imma mhux bilfors.

Riċerkatriċi: Le, le.

Għalliema: Eżatt, probabbli.

Riċerkatriċi: It-tmien mistoqsija. X'inhil-opinjoni tiegħek fuq din l-istqarrija: "Lingwa barranija ma tistax titgħallimha bħal sugġetti akkademiċi oħra. Tirrikjedi li l-għalliema konxjament jaddottaw approċċ motivazzjonali speċifiku." Issa, b'referenza għat-tagħlim tal-lingwa Frañċiża, jekk jogħġbok indika l-istrateġiji li tuża għall-motivazzjoni.

Għalliema: Owkej. Issa, ħa nibdew hekk, ara. Aħna illum il-ġurnata rridu naħdmu fuq il-*four skills*. Mela għandna *speaking, reading, listening* u *writing*. Mela inti trid taħdem b'mod li l-lingwa tkun ħajja, il-ħin kollu. Mhux kif forsi tgħallimna aħna fi żmienna, li inti qed tgħallem regola u r-regola għalxejn. Illum il-ġurnata t-tfal mill-ewwel jaraw ir-raġuni għal xiex qed nagħmlu xi ħaġa. Mela dik hija diġà motivazzjoni kbira, għax inti mill-ewwel taf kif ħa tużah. Jiġifieri jekk pereżempju aħna qed nagħmlu topik, strateġija, l-ewwel ngħallmuhom, naħdem ħafna bis-smiġħ, jiġifieri l-ewwel nurihom vidjows li juru l-vokabularju. It-tfal jużaw dawn f'sentenzi u *speaking* bejniethom. Imbagħad ħa jgħaddu huma jużawhom bil-logħob. Nuża ħafna l-logħob, jiena, jiġifieri aħna nagħmlu *le français ludique*. Il-ħin kollu, anka sempliċi whiteboard, kollha jkollhom il-whiteboard fuqhom. Dak il-ħin, *game, kwizz*, mhux online biss. Għax it-tfal illum il-ġurnata għandhom ħafna teknoloġija d-dar, u kieku taf kemm jieħdu gost meta noħroġilhom il-board games! Jiġifieri kontra, meta ma kellhomx konna nieħdu gost, nagħmel online l-ħin kollu bil-kwizis u hekk, imma jieħdu gost ħafna meta naqbad *bingo* u affarijiet hekk, jiġifieri *bingo* tal-*vocabulary, dominoes*... Nagħmilhom jien ukoll għax mhux dejjem insib. Emm, taħdem ħafna. Emm, jiena wkoll inħobb li lingwa nagħmilha ħajja, jiġifieri forsi kif bdejt ngħidlek l-ewwel, pereżempju anka sempliċement il-board, jimmarkaw il-kalendarju, naraw x'festi għandna... Emm, it-tfal jagħmlu *presentations* fil-klassi, il-ħin kollu għaddejjin mal-unit, anka skont il-festi. Emm, nagħmlu krafts, Powerpoints, vidjows, jieħdu sehem f'*competitions*, indaħħluhom fl-APFM ta' French is fun u affarijiet hekk, assemblies... Jiġifieri jiena nemmen li kemm jista' jkun tvarja biex tilhaq it-tfal kollha. Pereżempju

anka sempliċi *presentations*, intihom minnhom intihom it-topik jien, oħrajn jagħzlu huma. Perezempju bħalissa, peress li kellna l-*Francophonie*, għamilt fl-assembly ukoll, u t-tfal tajthom, tal-Year 7, jagħzlu huma *pays francophone* wara li għamilna *lesson* ovvjament fuqhom u hekk, u l-Year 8s għażlu *personnage francophone*. Allura min iħobb jiżfen għażel ballerina, min iħobb... tiggwidahom... Min iħobb il-boxing għażel boxer... Dawn tal-... x'jismu l-jockey... U hekk toħroġ kemm jista' jkun il-motivazzjoni li jkollhom għal xiex tixtieqhom inti.

Riċerkatriċi: Hekk hu. Hekk hu.

Għalliema: Ma nafx jekk hux biżżejjed.

Riċerkatriċi: Tajjeb ħafna. Id-disa' mistoqsija.

Għalliema: Taf x'm'għedtlek ukoll? Li nuża ħafna l-... il-mużika.

Riċerkatriċi: Iva.

Għalliema: Il-mużika nħoss li anka meta jkunu qed jagħmlu *group work*, anka nitfagħhielhom fil-*background* tgħin ħafna.

Riċerkatriċi: Franciża... mużika Franciża.

Għalliema: Ovvjament. Tgħin ħafna għaliex huma, taf kif, it-tfal... Mela jekk għandek grupp kwiet, permezz tal-mużika ħa jqumu naq'a fuq tagħhom... Tgħidli, "Mela tridhom imqarbin?" Għax grupp kwiet iżżejjed imbagħad ħażin ukoll. U dawk li jkunu naqra fuq tagħhom, tiskanta, anka l-mużika jieħdu gost. Anka bħala *rewards*, jgħiduli, "Miss, illum qagħdna ħafna sewwa. Tagħmlilna diska tal-futbol?" perezempju. Fil-*conclusion*, mhux minuta? U joqogħdu jkantaw naqra magħha. Jiġifieri jiena nemmen li l-mużika tgħin ħafna.

Riċerkatriċi: Issa d-disa' mistoqsija, biex tiddeskrivi kif l-istudenti tiegħek jesperjenzaw il-Franciż bħala lingwa barranija. Jekk jogħġbok aghżel minn dawn li ġejjin. Ħa nagħmillek lista qasira u tista' ovvjament tagħti ħsibijiet tiegħek, jiġifieri. Mela l-lista hija gost, nifhem kompletament, kurżità, utli, inħossni kburi jew kburi, bżonn, bla relevanza, għarfien u ansjetà.

Għalliema: Owkej. Mela gost, kemm toghġobni. Jiena l-hena tiegħi narahom jiġu jiġru min ħa jasal l-ewwel. Dik l-ewwel kelma li jitgħallmu: *Je suis le premier. Je suis la première*. Għall-inqas ngħid, "Ejja, il-ħeġġa għal-lezzjoni." Li fil-klassi narahom ferħanin, jew kif iddoqq il-qanpiena, "Ġa spiccat il-*lesson*, Miss?" Għalija l-isbaħ rigal. "Kemm qed nieħdu gost! Ejja nibqgħu hawn!" Dik għalija n-*number one*. Anki xhin nipprepara l-*lessons*, u jekk ma niħux gost jiena ngħid, "Hemm xi haġa ħażina fil-*lesson*." Jiġifieri jiena ili ngħallem dawn is-snin kollha u l-ewwel haġa li nagħmel kif joħroġu t-tfal ngħid, "Owkej, din ħadmet; nerga' nagħmilha" jew "Din anka jiena dejqitni," perezempju; "ħa nbiddilha." Jiġifieri l-gost għalija *number one*. Jekk niddejjaq jiena, immagina huma, imsieken. Nifhem kompletament. Ikun hemm tfal li jifhmu kompletament, speċjalment għandi ċertu tfal fil-Year 8. Però li tifhem kompletament mhix iċ-ċavetta, fis-sens li qatt ma tista' tifhem kompletament, jiġifieri, u naħseb li nkunu żbaljati jekk bħala għalliema ngħidulhom li jekk ma fehmux kompletament, ma fehmux. Kurżità... Din toghġobni: kurżità. Jiena nħobb nitfagħhalhom xi haġa u ngħidilhom, "Fuq xiex taħsbu li ħa nitkellmu llum?" Togħġobni li t-tfal ikunu kurjużi. "Imma għaliex? Imma kif? Imma x'għara?" Jew perezempju minn klassi sħiħa xi ħadd jinnota waħda u jgħidli, "Imma inti m'għedtilniex qabel li hekk? Allura din kif qed naraha differenti?" Ħa ntik eżempju. Perezempju bħalissa mal-Year 7s inkunu għadna kif għamilna *plurals*, jibdew josservaw dawn l-affarijiet, li *by the way* il-*plural* mhux fil-dan, imma joħroġ mill-affarijiet li tkun qed tagħmel, u perezempju, "Imma, Miss, inti m'għadekx kif għedtilna," perezempju, ħa, "*J'ai trois chiens?*" Mela *trois chiens* trid tiġi bl-s. Allura hemmhekk, "Miss, kif għamilt

beaucoup de, pereżempju *beaucoup d'animaux*, jew *beaucoup de*?" Innota li *des* u *de* għandek il-plural u ma gietx. "Illa," ngħid, "hemm hi l-kurżità, ha gġagħalni nispijega xi haġa. Proset!" Jiġifieri l-kurżità... Kif tista' titgħallem mingħajr kurżità?

Riċerkatriċi: Hekk hu.

Għalliema: Anka jien ngagħhalhom iġibu d-*dictionary* magħhom, biex meta jkunu qed jagħmlu *five minutes group work* jew hekk, mhux il-ħin kollu "Miss, dik x'inhì? Miss, dik x'inhì?" Ngħidilhom, "Jiena *I'm not a living dictionary*. Tgħallem fittex; iftaħ, qalleb."

Riċerkatriċi: Indipendenza.

Għalliema: Jekk ma tkunx kurjuż mhux ha titgħallimha lingwa, naħseb jien. Utli, heqq... li lingwa tkun utli hija l-iktar haġa importanti. Jekk inti taf li din il-lingwa ha ssiefer u ha tiġi bżonnha...

Riċerkatriċi: Jarawha utli huma?

Għalliema: Biex taqra menù... Hawnhekk it-tfal isiefru haġna, jiġifieri kull *holidays*, fil-Milied, fl-*Easter* u fis-sajf, l-ammont ta' safar li jsiefru... Forsi jkollok tlieta li jgħidulek, "Jien qatt ma sifirt." U jien nibda nagħmlilhom, "Mela ejja, f'idejk ix-xogħol das-sajf." Pereżempju ġa naf li haġna se jmorru fis-sajf Parigi. Ngħidilhom, "F'idejk il-familja ha tiekol!" U "Mhux ha tintilef fit-trasport!" U "Mhux, ha..." imma taf kif. Issa fil-verità l-*parents* ha jkunu hađu sehem, imma tipprova ttihom l-utilità tas-suġġett. Jekk lingwa ma tħosshix utli, naħseb jiena, mhux ha titgħallimha. "Inħossni kburi! Inħossni kburi!" Eħe, iħossuhom, e, meta jindunaw li kapaċi jtkellmu. Jiena *every week* ikollhom *speaking*. *Speaking* jiġifieri fuq it-topik li nkunu qed nagħmlu – jista' jkun jew *free speaking*, qisu jippreparaw *five, six sentences* fuq it-topik, jew *jeu de rôle*. Meta jħossuhom li kapaċi jtkellmu fuq is-suġġett tarahom, e, ferħanin. Jiġifieri min jirnexxilu jħossu haġna kburi... Bżonn... bżonn u utli?

Riċerkatriċi: Qishom viċin, imma...

Għalliema: Eħe, viċin. Utli għax huwa bżonjuż.

Riċerkatriċi: Għax ha tużah. Il-bżonn.

Għalliema: Bżonn... Fil-preżent mhux daqshekk bżonn, forsi. Bla relevanza... Bla relevanza ma naħsibx, ta, fis-sens għaliex inti meta tagħzel lingwa, dan mhux suġġett qisu, all right, tgħidli "Bilfors iridu jagħzlu lingwa." Imma huma għażlu bejn Taljan, Franciż, Spanjol u Għarbi. Jiġifieri kellhom għażla. Allura la inti hađt deċiżjoni inti wisq probabbli xi tip ta' relevanza għall-*holiday* jew għall-karriera, jew għalhekk ikunu hađsu huma. Mhix relevanza bħal pereżempju l-Ingliż, għax huma mhux pereżempju ha jsegwu televixin u hekk. Franciż mhux daqshekk li ha joqogħdu jaraw, imma kif għedtlek, min jađdem žwiemel u hekk ha jużawhom. Pereżempju għandi tfal, il-mummy tagħha, għandi waħda, tađdem ma' kumpanija Franciża... dik vera tgħidilhom li l-mummy bżonn haġna, għax tielgħa u niezla għall-meetings, jiġifieri mhux daqshekk. Għarfien, jesperjenżaw il-Franciż... Agħzel mill-kummenti. Għarfien.

Riċerkatriċi: *Knowledge*.

Għalliema: Imma għarfien... *knowledge*, imma għarfien. /// Jesperjenżaw il-Franciż bħala lingwa barranija. Li jkollhom għarfien fil-lingwa, jiġifieri?

Riċerkatriċi: Inġenerali.

Għalliema: Eħe, imma għarfien mhux biss. Anka forsi fuq il-kultura, mhux biss fuq il-lingwa, għax qed niġi f'dubju minħabba li int qed tgħidli Franciż bħala lingwa barranija. Imma nista' niftaħ bħala... bħala fuq kultura?

Riċerkatriċi: Dażgur, għax inti iktar għandek għarfien, iktar għandek *knowledge*. Fhimt? Qed iżżid.

Għalliema: Għax peress li qiegħda bħala lingwa... issa qed nifhem. Ifhem, aħna fis-sillabu neħhew l-element kulturali, u saret bl-iskop li jhalluna fil-libertà li aħna nagħmlu l-kultura li nħossu aħna. Jiġifieri mxejna, tlaqna minn punt fejn kif taf inti konna b'dawk il-personaġġi bilfors trid tagħmilhom, li issa li forsi anka ma jkunx hemm daqshekk relevanza mat-tfal. Illum il-ġurnata jiena nħossni *liberissima*. Jiena kultura nagħmel ma' kull topik, jiġifieri jien dejjem nibda mill-kultura. Jiġifieri jekk pereżempju issa l-ġimgħa l-oħra bdejna t-topik tal-isports, jiena mhux ħa naqbad mill-ewwel fuq il-*vocabulary* tal-isport. L-ewwel *lesson* se tkun "X'tafu meta ngħidu *le sport en France?* X'jiġi f'moħħkom? Iż-żwiemel, tlielaq tal-karozzi, il-x'jismu... it-*tennis*..." u nagħmlu, hekk, *brain storming*, imbagħad nurihom vidjows fuq kull waħda, imbagħad nagħmlu l-*matching* ma'... Għamilt il-postijiet fi Franza fejn isiru, imbagħad ngħaddu għall-vokabularju. Jiġifieri biex intik eżempju. Jiena nħoss li inti meta qed tgħallem lingwa m'intix tbigh il-lingwa; inti qed tagħti pakkett. Jekk lingwa taqlagħha waħedha, izolata, u ma toħodhiex fl-ambitu kulturali tagħha, *one* ħa tiġi bla skop, *two* ħa tiġi "X'qed nitgħallem? Il-Latin jiena lingwa mejta?" Jiġifieri hekk huma jħossu iktar is-sbuħija li qed tidhol mhux biss fil-lingwa mitkellma jew fil-lingwa miktuba imma qed tidhol fi stil ta' ħajja. Issa għamilna l-ikel, mela inti tista' titgħallem fuq il-vokabularju tal-ikel mingħajr ma nagħmlu *lessons*, u tgħidx kemm jieħdu gost fuq il-platti differenti! Hemm jitgħallmuh l-ikel, mhux intihom lista taht xulxin ta' kliem. Jiġifieri l-għarfien, *general knowledge*, il-*wider knowledge*, hija importanti ħafna u jħobbuh. It-tfal hekk jieħdu gost. Ansjetà... Kultant ikun hemm ftit ansjetà. Issa din l-ansjetà... ħa tidher forsi stramba, imma minn kemm ili ngħallem, l-iktar tfal li huma bravi u l-iktar tfal li huma tajbin l-iktar tfal li jkunu anzjużi. Jiġifieri dawk it-tfal li "U ejja, Miss!" taf kif, dak it-tip.

Riċerkatriċi: Jidhol naqra l-perfezzjonizmu, naħseb, ukoll.

Għalliema: Iva, dak it-tip. Anka pereżempju meta niġu għall-*ispeaking*, ma joqogħdux, pereżempju jibzġhu. Ideffsulek kliem mit-Taljan, mill-Ingliż, mill-Malti biex ikompli s-sentenza. Ma jiqfux. Jew "Ma nafhiex, Miss. L-ewwel haġa li ġiet f'ħalqi għedthielek," pereżempju, jiġifieri fl-istess ħin naqra... It-tfal li jkunu iktar konxji ta' kemm ħdimna, ta' kemm għamilna, il-biza' tal-iżball u hekk, mentri aħna nippruvaw li anka, emm, dejjem intihom *preparation time*, ovvjament, u jistgħu jużaw in-*notes* u kollox. Intihom anka għad-dar, jippreparaw, ħalli dik l-ansjetà ma tkunx hemm, u m'hemmx għalfejn. Jiena nipprova ngħidilhom, "Jiena qatt ksirtek għax ħadt żball, jew qatt irrabjajt miegħek għax għamilt *pronunciation* ħażina?" "Le, Miss, le. Anzi!" "Mela allura? Ħa jidħak bik xi ħadd minn dawn? Mhux jiena naf l-iktar hawn ġew?" Jiġifieri dik nagħmilha ċara fl-ewwel *lesson*, ħalli huma bejniethom mhux xi ħadd jieħu żball u taf kif... Issa fil-kbar iktar diffiċli, għax niftakar meta kien ikolli l-*fifth formers* pereżempju, emm, iktar qed jikbru, iktar hemm affarjiet għaddejjin, allura minflok pereżempju... U nagħmilha anka maż-żgħar, li mhux dejjem tkun xi haġa pubblika, xi haġa quddiem il-klassi kollha. Meta ma tkunx *presentation* jew ma tkunx Powerpoint, jiena nintefa' hemmhekk, ara, jiena naħa u t-tfal oħra, u l-oħrajn *in the meantime* sakemm qed jagħmlu, pereżempju, il-*jeu de rôle*... għax il-*jeu de rôle* m'għandhiex tkun pubblika. Ara *Powerpoint presentation* u l-*free speaking*, dik iva, pubblika.

Riċerkatriċi: U t-*task* marbuta miegħu.

Għalliema: Jien ngħidilhom, "Ipprektisjaw titkellmu tgħajtu," imma biex tevita l-ansjetà jekk inti tifel fl-eżami ħa jkun *one to one* mat-*teacher*, mela tihielu *one to one* u l-oħrajn *in the meantime* ikollhom ir-*writing skill* jew *reading skill task* u jkunu qed jagħmluha. Jiġifieri tista' taħdem fuq l-ansjetà. Ġieli kelli tfal li jirrifjutaw li jitkellmu, jiġifieri, u *it takes time*. Trid taħdem ħafna ħafna fuqha. Trid tibni relazzjoni ħafna magħhom, u ġieli jkunu tfal bravissimi, jiġifieri ma tkunx problema relatata biss mal-Franċiż, ta, emm, jiġifieri.

Riċerkatrici: *Self-consciousness.*

Għalliema: Ehe, u tgħin ħafna meta tagħmilha *one to one*, mhux ovvjament...

Riċerkatrici: Mela, l-għaxar mistoqsija. Kemm tara li l-motivazzjoni tal-istudenti biex jitgħallmu lingwa barranija hi megħjuna jew imxekkla minn jekk iħarsux b'mod poziittiv jew negattiv lejn min għej mill-pajjiż fejn jitekellmu dik il-lingwa? Jiġifieri jekk joġġbok elabora r-risposta tiegħek fir-rigward tal-grupp lingwistiku-kulturali Franciż u l-komunità Franciża.

Għalliema: All right. Owkej. Mela ħa nibdew hekk, ara. Ħafna drabi l-Maltin, emm, iħarsu lejn Franza bħala pajjiż li... Ċertu nies idaħħquk għax jgħidulek, "Għax huma snobs," jew "Għax huma proud," Però ħafna Maltin konxji li l-pajjiż u l-Franciżi huma nies li huma ta' ċerta edukazzjoni, ta' ċerta suċċess, speċi huwa poplu elevat. Fis-sens anki meta jsiefru, tinduna anki mill-prezzijiet tal-affarijiet. Anki jekk tara madwarna, pereżempju meta nsemmi moda fil-klassi jafu li qed issemmi l-*haute couture*, qed issemmi l-fwejjaħ, qed issemmi anka *hand bag*, jgħiduli, "Il-mummy għandha dak. Taf kemm hu, Miss?" Jiġifieri hemm opinjoni għolja tal-Franciż, u ħafna drabi jassoċjaw il-Franciż ma' Franza. Meta nibdew nagħmlu l-*francophonie* jibdew jirrealizzaw li wkoll hemm *Switzerland*, hemm *Luxembourg*, li wkoll huma elevati ħafna, meta aħna nitqiesu bħala l-Maltin kif inħarsu lejhom. Meta qed tgħid *Luxembourg*, *Switzerland*... Imbagħad jirrealizzaw ukoll li hija l-lingwa ta' ħafna pajjiżi mill-Afrika, imma tinsix li ħafna plejers kbar tal-futbol, li t-tfal tagħna għalihom huma idoli, ikunu Afrikani. Issa pereżempju dis-sena kellna *World Cup* – tista' timmaġina x'kellna fil-klassi! Illallu kemm ħadna gost! Jafu l-plejers iktar minni. "Ara, Miss, imma kif huma kollha n-nies," u tkellimna fuq l-emigrazzjoni, fuq ħafna Franciżi, li jsiru Franciżi, imma xorta jibqgħu bl-opinjoni, jiġifieri, tajba. Jiġifieri jiena naħseb li l-idea tal-pajjiż u tal-lingwa, kemm nixtieq nitgħallimha jew le, naħseb, ehe, tagħmel ħafna differenza. Anka l-fatt li mhux mitkellem Franza biss. Jiena dik nipprova nurihom meta nagħmlu t-*talk* tal-*options*, biex inħajjarhom jagħzluh. Ngħidu li hija lingwa li jitekellmuha *over three hundred twenty million as their first language or second language*, mhux bħalna. Aħna lanqas ngħoddu. Jiġifieri int mhux ħa tużah biss għal Franza, il-Kanada. Oħra, pereżempju, il-Kanada – *we look up to Canada*. Dan huwa poplu, jiġifieri... Naħseb għandek raġun hawnhekk.

Riċerkatrici: Il-ħdax-il mistoqsija. Kif tevalwa s-sapport li l-ġenituri jagħtu lil uliedhom biex jinvolvu ruħhom fit-tagħlim tal-Franciż?

Għalliema: Owkej. Ħafna ġenituri li jkunu tgħallmu huma l-Franciż iħajruhom 'it-tfal. Ħafna drabi, jiddispaċini ħafna, it-tfal kollha li jiġu wara l-bieb kulħadd jiġi jgħidli, "*Bonjour! Au revoir!* Dik għalhekk qiegħda, ara." Imbagħad jgħiduli, "Miss, jiena *French* xtaqt nagħzel, u l-mummy qaltli, 'Le, għax ma nistax ngħinek.'" U dik stallett ġo qalbi, u ħafna tfal, mhux wieħed u tnejn, jiġifieri mhux qed ngħidha għax jgħidu lili; huma jgħiduli, "Kieku qiegħda magħkom, Miss! Kieku dieħla għal-*lesson* jiena!" U anki xħin jaraw il-klassi... Ma rrid inneħħi xejn lil ħaddieħor, imma qed ngħidlek li kull sena jkolli tfal jgħiduli, "Jiena xtaqt nagħzlu," biss sfortunatament ċertu ġenituri jaqtgħulhom qalbhom lit-tfal, għax huma ma kellhomx.

Riċerkatrici: F'dak is-sens.

Għalliema: Issa aħna nipprovaw infehmuhom li anka l-lingwi l-oħra mhux kif tgħallmuhom huma; li jibdew mix-xejn xejn, litteralment mill-*basic*, jiġifieri. Naħseb is-sapport fl-għażla jagħmel differenza, u s-sapport matul it-tagħlim u l-esperjenza tat-tfal fl-iskola tgħin ħafna wkoll. Għax forsi jkollok min iktar isegwihom 'it-tfal; min forsi anka jarahom qed ibatu f'tit, jgħinuhom naqra. Però ngħidlek il-verità iktar sapport morali jkollhom b'zonn milli sapport fis-sugġett, u dak jidher fil-*Parents Day* u affarijiet hekk. Jiġifieri għax ħafna ġenituri mbagħad qishom għax daħlu fil-Year 7 issa kibru. Jiġifieri naħseb is-sapport fl-għażla diġà jagħmel differenza f'kemm jagħzlu lingwa u mhux oħra.

Riċerkatrici: Il-mistoqsija numru tnax. Issa ġejna fuq l-għażla wkoll, li jridu jagħmlu l-istudenti fil-futur, li tinkludi dik li jkomplu jistudjaw il-lingwi barranin. Fl-opinjoni tiegħek x'taħseb li jinfluwenza jew jiddetermina l-għażla tal-istudenti? Issa fil-Year 8, għax issa ħa jkollhom l-għażla wkoll, u iktar 'il quddiem se jerġa' jkollhom għażla oħra.

Għalliema: Ara, sfortunatament iż-żmien jurina li ovvjament biex jagħzlu għall-*options* fil-Year 8 biex jitlegħu għall-Year 9 ikun hemm ftit tfal li jagħzlu lingwa oħra. Imma mbagħad fl-istess ħin trid tifhem – dawn diġà għandhom Malti, Inġliż u Franciż jew lingwa oħra, mela jekk huma jridu jagħzlu s-sugġetti, wisq probabbli mhux ħa jerġgħu jmorru għal lingwa oħra. Jippreferu jagħzlu xi ħaġa differenti. Issa t-tfal li jiddeċiedu li jagħzlu jkun ftit, u dik aħna ilna naħdmu fuqha u mhux qed jirnexxilna. U jekk ikollok grupp ta' tliet studenti jagħzlu għal xiex ma tagħtihulhomx? Mela qegħdin fis-sitwazzjoni fejn tisma' anki nies li jaħdmu fil-business, fit-turiżmu, fil-lukandi, "M'għandniex nies iggradwati fis-sugġett." Tispiċċa tmur ġo lukanda u tibda tisma' kull tip ta' lingwa mkissra, jew inkella jidhlu jaħdmu barranin biex ikunu jistgħu jikkomunikaw huma bil-lingwa tagħhom imbagħad meta tasal għall-għażla tas-sugġetti fejn inti għandek studenti iktar maturi, studenti qed jagħmlu għażla iktar, ngħidilha jien, konxja... Għax forsi fil-Year 7 tagħzel lingwa biex għażiltha imma fil-Year 8 inti qed tagħzel biex tkompliha għall-quddiem, għall-karriera tiegħek, u ma ttilhiex! Jiena dik xi ħaġa li ddejjaqni ħafna, u ma nistax nifhem għaliex. Naf li huma jarawna forsi numri, u jgħidulek, "Mhux *worth it* tiftaħ klassi, eċċetra." Imma jekk inti r-realtà qed turik li hawn ftit tfal, iktar ħa jsibu xogħol, dawn, għax hawn iktar bżonn. Aħna ma ngħidux li l-*market* jiddetermina? Allura mhux kontra qed naħdmu? Issa dak forsi kif naraha jiena. Jiena mil-esperjenza tiegħi ta' meta jiena kont l-Imrieħel, kienet għażlitu tifla waħda biss u ma kinux ħa jtuhulha, għax biex ma tkunx tifla waħda fil-klassi, tifhimha. Imma l-*loads* kif kienu kellna biżżejjed li nistgħu ntuhulha. Tajnihulha, għadha kif ħadet it-tieni *degree* fil-*French* issa! Taħdem Brussels u bqajna f'kuntatt, għax tibgħatli, "Miss, iggradwajt." Jiġifieri illum il-ġurnata traduttrici u interpretu, u jiena *super proud* għax, jiġifieri, kienet studenta tiegħi. Li kieku din ma tajnihulhiex, il-karriera tagħha mhix dik. Jiġifieri din naħseb li importanti tasal.

Riċerkatrici: Mela l-intervista, jiġifieri, tispiċċa hawnhekk, bħala mistoqsijiet, imma jekk forsi trid tagħlaq inti u żżid xi ħaġa...

Għalliema: Naħseb għedt ħafna. Ngħid naqra, jien, hu!

Riċerkatrici: Le, le.

Għalliema: Imma taf x'inhil? Qisni fil-verità, qisek tkun ilek tgħallem dawn is-snin kollha tibda kull sena hija differenti, kull sena fiha s-sabiħ tagħha, imma mbagħad ċerti affarijiet li jdejquk jibqgħu hemmhekk, u speċjalment din tal-Year 9 iddejjaqni ħafna. Perezempju tgħidli, "X'ha tgħid?" Inkun bnejt ċerta entużjażmu u reputazzjoni tajba fis-sugġett ma' tfal li ma ngħallimx, dawn li ngħidlek jiġu jkellmuni...

Riċerkatrici: Hekk hu.

Għalliema: U "Miss, ħa nagħzel *French*, ta." "Vera?" Imbagħad, "Miss, ma tawhulix, ta!" U jiena ma' dawn naf li qed nasal, għax qiegħda magħhom.

Riċerkatrici: U jiħduha ħażin huma wkoll.

Għalliema: Jiddispjaċihom għax, imsieken, imbagħad ħafna drabi jispiċċaw jagħzlu anka mhux li xtaqu, għax ikunu għalqu l-gruppi l-oħra. Qishom jiġu penalizzati darbtejn; qed tifhem? U l-lingwi sbieħ, hu, ma tistax tgħid li mhumiex sbieħ. Jiena *German, French, Italian*, jiġifieri jiena għaliha l-lingwi jifthulek fuq ħafna affarijiet. Jiġifieri nisperaw li anki dan l-istudju li qed tagħmel...

Riċerkatriċi: Hekk hu. Nirringrazzjak ħafna.

Għalliema: Grazzi lilek. *You're welcome.*

Riċerkatriċi: Mela ħa nwaqqaf ir-recording hawnhekk.

TMIEM TAL-INTERVISTA

vi. La transcription de l'entretien avec la sixième enseignante.

Intervista Għalliema 6

Riċerkatriċi: *Good morning.* Jiena l-ewwel haġa niringrazzjak li aċċettajt li tagħmel din l-intervista. Emm, kif qed ngħidu, jiena ha naqra, nagħmel introduzzjoni, imbagħad naqra l-mistoqsija u ara inti kif għandek tirrispondi, jiġifieri, il-mistoqsijiet. Nibda billi nara fuq xiex inhi. Dina intervista tinkludi sett ta' mistoqsijiet fuq il-motivazzjoni tal-istudenti fil-Franċiż bħala lingwa barranija. Mil-lenti tal-għalliema. Tinkludi aspetti oħra tat-tagħlim tal-lingwi barranin, bħalma huma l-attitudnijiet, il-perċezzjonijiet u l-għanijiet ta' min ikun qed jgħallem il-lingwa. L-ewwel mistoqsija hija: kemm ilek tgħallem il-Franċiż?

Għalliema: Ili seba' snin ngħallem issa.

Riċerkatriċi: It-tieni mistoqsija: bħalissa qed tgħallem fi skola tas-subien, tal-bniet jew koedukattiva?

Għalliema: Skola *co-ed*, koedukattiva.

Riċerkatriċi: It-tielet mistoqsija: ta' liema sena kienu l-gruppi ta' studenti li għallimt kemm ilek għalliema s'issa?

Għalliema: Għallimt kollox, minn Year 6 sa Year 11 / s'issa jiġifieri. Bħalissa qed ngħallem minn Year 6 sa 11 ukoll.

Riċerkatriċi: Jiġifieri eħe... Fil-fatt il-mistoqsija numru erbgħa ssaqsi li qed tgħallem bħalissa, li huma...

Għalliema: Il-gruppi kollha minn Year 6 sa 11.

Riċerkatriċi: Mela, il-ħames mistoqsija: kif tqassam fi gradwatorja l-interess ta' gruppi differenti? Issa inti peress li għallimt *is-stretch* kollu...

Għalliema: Kollha. Ara, Year 6 u Year 7 ikun hemm interess kbir. Issa Year 7 malli nibdew hekk, it-tieni term / emm, tibda tinduna min il-veru jrid ikompli fuq il-lingwa u min le. Year 8 l-istess, ikun hemm *cohorts* illi jkunu interessati ħafna, pereżempju jien għandi żewġ klassijiet. Għandi klassi minnhom illi *l-lesson* nagħmilha, *as in* inżid ħafna aktar affarijiet fiha għax jibqgħu jsaqsu. L-oħrajn *I just stick to the curriculum* u mmexxi minn hemmhekk. Ee / Year 9 *again*, ikunu maqsumin, ikun hemm min għadu... pereżempju dis-sena għandi studenti li *just* ħaduh *just* għax kont qed ngħallmu jiena, pereżempju, li *owkej, it's fine*, nieħu pjaċir biha, però jekk imbagħad nara li jew mhux qed jaqbdu, jew li mhux qed jagħmlu x-xogħol li għandhom jagħmlu u qed jiħdu *just* bħala *fun*, taf kif, *it wastes the purpose*. Year 10 u 11 ikunu naqra iktar, naqra iktar iffukati fuqha, imbagħad. Imbagħad issib minn klassi ta' *twenty* forsi jkun hemm daww it-tnejn li mhux jinteressahom, però l-maġġor parti jkunu iktar interessati.

Riċerkatriċi: Tajjeb ħafna. L-istudji l-godda fuq il-motivazzjoni li jikkonfermaw li l-impatt fuq il-motivazzjoni tal-istudenti jiġi minn tliet komponenti tat-tagħlim fil-klassi, li huma l-għalliema – fil-fatt din diġà għamilt referenza – il-kurrikulu u l-grupp ta' studenti. Nixtieqek tagħzel it-tweġiba li taqbel l-aktar ma' dak li taħseb int fuq kull wieħed minn dawn il-komponenti. Però jekk jogħġbok indikali liema livelli, jiġifieri aghżilli bejn vera mhux importanti, mhux importanti, ma jagħmilx jew tagħmilx differenza, importanti jew importanti ħafna. Fil-każ tal-għalliema għalissa.

Għalliema: All right. Tal-għalliema naħseb li hi importanti. Ħa nieqaf hemmhekk għalissa.

Riċerkatriċi: Owkej.

Għalliema: Emm, *curriculum* importanti wkoll. U grupp ta' studenti.

Riċerkatrici: Fil-klassi dejjem.

Għalliema: Fil-klassi.

Riċerkatrici: Bħala *dynamics*.

Għalliema: Emm, jiena naħseb importanti ħafna. Jekk ħa nibda nispjega biċċa biċċa, l-għalliema ngħid importanti, naħseb li hija importanti ħafna l-effett u r-relazzjoni li jkollha mal-istudenti. Mhux qed ngħid importanti ħafna, jiġifieri m'għażilthiex importanti ħafna, għax jirrikjedi wkoll ċertu interess mill-istudent. Jiġifieri, *I mean*, jiena qed nagħmel referenza għall-istudji tiegħi, jekk ikun hemm xi sugġett li jogħgobni anki jekk it-*teacher* ma tkunx toghgobni ħafna, pereżempju, xorta nkun interessata. Ovvjament jekk nimxi tajjeb mal-għalliema dejjem l-interess ħa jkompli jikber. Emm, il-kurrikulu importanti, m'għamiltux importanti ħafna minħabba li hija lingwa wkoll. Emm / jiena nemmen ħafna fuq il-*practice* tal-lingwa, jiġifieri, *I mean*, ma nistgħux nibqgħu biss mal-kurrikulu. Infatti l-istudenti ntihom ħafna affarijiet *extra* biex ngħidu *don't stick to this*, jiġifieri speċjalment *language learning*, mhux biss kemm kitba jew *listening*, just qed tagħmel *listening comprehension*, imma anki jisimgħu xi ħaġa fil-*background*, anki jekk mhux qed jifhemu xejn *it's fine as long as you get used to the accents, the language*. Anki l-mod ta' kif jirkellmu persuni differenti, *so it's more than that*. Naħseb għalhekk mhux qed ngħid importanti ħafna. Grupp ta' studenti mbagħad għedt importanti ħafna għax // emm, jeffettwa ħafna kif imorru fil-*lesson*, kif għedt lek, pereżempju meta għandek grupp ta' studenti li huma aktar interessati, li huma iktar bil-għaqal *in general*, jien nista' nagħmel iktar affarijiet magħhom. Allura ovvjament huma qed jieħdu ħafna iktar mil-*lesson* milli grupp ta' studenti illi jkun hemm ħafna *distractions* jew li just qegħdin hemmhekk biex jgħaddu u mhux biex imorru tajjeb, so...

Riċerkatrici: Ħa nimxu għas-seba' mistoqsija. Mill-esperjenza tiegħek dwar kif l-istudenti jirrelataw mal-Franċiż bħala lingwa barranija aghżel risposta li tindika l-livell ta' probabilita' taż-żewġ stqarrijiet li ġejjin. L-ewwel stqarrija, "L-istudenti li jitgħallmu l-lingwi barranin jaraw lilhom infushom li 'l quddiem ikunu kapaċi jirkellmu lingwa barranija b'mod fluwenti." Jekk jogħgħbok aghżilli... hemm gradwatorja ta' ħames livelli: mhux probabbli xejn, mhux probabbli, ma tagħmilx differenza, probabbli u probabbli ħafna.

Għalliema: Peress li għedna b'mod fluwenti, ħa ngħid probabbli. L-oħra, l-istudenti li jitgħallmu lingwa jhossuhom obbligati li jaħdmu fil-lingwa barranija, emm / ħa ngħid probabbli wkoll. *Again* mhux qed immur għal probabbli ħafna. Ovvjament dak huwa l-*aim* tagħna, li huma jkomplu jaħdmu fuq il-lingwa u jirnexxilhom jirkellmu fluwenti, li jkunu fluwenti fil-lingwa. Però peress illi hemm tip ta' xogħlijiet differenti, peress li l-istudenti jkollhom *aims* differenti u *sections* fejn se jmorru, il-lingwa mhux qed tkun ta' prijorità daqskemm għandha tkun.

Riċerkatrici: Ma jassoċjawhiex.

Għalliema: Ma jassoċjawhiex bħala prijorità jew max-xogħol tagħhom, allura ma jaħsbux li hija *asset* 'il quddiem. Allura naħseb il-punt li ma jarawhiex bħala xi ħaġa importanti anka naħseb li għal xogħol li mhix bżonjuża lingwa // emm, naħseb li għalhekk tnaqqas naqra iktar il-probabilita'. *That's all*.

Riċerkatrici: It-tmien mistoqsija. X'inhi l-opinjoni tiegħek fuq din l-istqarrija: "Lingwa barranija ma tistax titgħallimha bħal sugġetti akkademiċi oħra. Tirrikjedi li l-għalliema konxjament jaddottaw approċċ motivazzjonali speċifiku." Issa, b'referenza għat-tagħlim tal-lingwa Franċiża, jekk jogħgħbok indika l-istrategiji li tuża fil-klassi biex iżżid il-motivazzjoni tal-istudenti.

Għalliema: L-ewwel ħaġa naqbel ħafna mal-istqarrija. *I mean* anki bħala *lessons, sort of*, għandna bżonn ċertu iktar, mhux ħa ngħid *extra lessons*, imma aħna għandna bżonn iktar ħin biex inkunu nistgħu nipprattikaw l-erba' *skills* kollha sew u ma' kulhadd. Issa fil-klassi fejn, pereżempju, dis-sena kelli ta'

Year 11, kelli klassi ta' għaxra. *It was amazing* għax ovvjament kelli naqra çans *one to one*, kelli çans nisma' 'l kulhadd u nindirizza l-problemi *sort of* ta' kulhadd. Imma fi klassi bħal, pereżempju, tal-Year 10s, fejn għandi *twenty-one*, ħa jkun ħafna aktar diffiċli. Biss biss kemm nagħmlilhom esperjenza ta' *oral* sew ħa joħodli *two, three lessons easily*. Emm, apparti minn hekk irridu... *I mean*, kif għedna l-ewwel ukoll, il-*curriculum* mhux kollox, irridu naddottaw ħafna affarijiet *extra* biex tidhol anki naqra fihom il-kultura tal-lingwa, ċertu mod ta' kif jirkellmu eċċetra. Jiena nħobb nużalhom affarijiet *extra*, pereżempju bħalissa qed nużaw, hemm *website lyrics training*, hemm kull diska li hemm bil-Frañċiż fuq YouTube, però qiegħda bil-*lyrics*, qiegħda bil-*levels*, so għandi gruppi oħrajn. Huma għadhom żgħar, li huma interessati ħafna f'dawn l-affarijiet. Jistgħu jagħmluha bħala *choice mode*, jiġifieri m'hemmx għalfejn jiktbuha biss jekk ma jhossuhomx daqshekk komdi fir-*writing* u *just* qed jagħmlu *exercise* ta' *listening*. Emm, *there is a podium*, so jistgħu jagħmluha bejn sħabhom. Dawn it-tip ta' *challenges* żgħar. Pereżempju għall-*holidays* kellna l-Year 9 u l-Year 10s kienu ġejjin lejn l-aħħar *five days* ta' *holidays*. Kont naf li mhux ħa jkolli r-*response* tal-*homework traditional* kif nafuh. Allura tajthom, pereżempju, logħob minn fuq Kahoot, minn fuq Quizzlet, minn fuq Worldwall, pereżempju, illi dawn *again* kollha jkollhom xi tip ta' *podium* biex jaraw min ġie l-ewwel, *which is a friendly competition* għax għedtilhom li mhux se nnizzel ebda marki.

Riċerkatriċi: Il-fatt li għalihom hemm klassifika *in a way* hija motivazzjoni.

Għalliema: Eżatt. Il-punt hu li qed jagħmlu *challenges*. Pereżempju xi ħadd li s-soltu b'test ma jiġix l-ewwel, pereżempju dalgħodu ġie u qalli, "Isma', jien qiegħed l-ewwel." Tipo, l-ewwel darba li qiegħed l-ewwel fil-Frañċiż, *which is fine*. *I mean*, mhux ħa ngħoddha bħala marki, mhux ħa tkun bħala *assessment*.

Riċerkatriċi: Tajthom *platform* oħra.

Għalliema: Tajthom *platform* oħra li għalihom tkun tip ta' *motivation* li "Isma', qed immur tajjeb. Isma', qed nimpruvja," *so it helps*. Emm, jiena nitfgħalhom anka diski *per week* fuq Teams, *just* jarawhom jarawhom; jekk ma jarawhomx m'hemmx x'taġħmel. Hemm xi *conversational*, *just two minutes conversation* mingħand *French natives* fuq YouTube, *again* nintroduċilhom liż-żgħar imbagħad *just* biex jippruvaw ikunu bit-*translation*, jiġifieri eĥe, għandi ħafna mis-subien interessati. Kien hemm il-*World Cup*, allura dik għenithom ħafna. Id-diska tal-*World Cup* tgħallmuha, pereżempju, bil-Frañċiż.

Riċerkatriċi: Mbappé.

Għalliema: Eżatt. *So it's a...* taf kif?

Riċerkatriċi: U żgur.

Għalliema: Ħa nimxi għad-disa' mistoqsija. Iddeskrivi kif l-istudenti tiegħek jesperjenzaw il-Frañċiż bħala lingwa barranija. Aghżel mil-lista li ssegwi jew agħti l-ħsibijiet tiegħek kif meħtieġ. Mela, jiġifieri għandek minnhom, għandek għażla bejn il-gost, nifhem kompletament, kurzità, utli, inħossni kburi jew kburiya, bżonn, bla relevanza, għarfien u ansjetà. X'taħseb inti fuqhom, dawn?

Għalliema: Ara, ma naħsibx li nista' naqbademm, sena sħiħa u ngħid li dawn kollha jmorru hekk, għax ovvjament hemm il-varjazzjoni, però jekk naqbad mal-ewwel waħda, gost, naħseb illi fl-ewwel sentejn dak ikun il-*main aim* u fil-verità dis-sena aħna kulm'għandna Year 7 u Year 8 *just two lessons per week*, li jiena pereżempju kelli nadatta anki ċertu *notes* li kont nagħmel... nagħmilhom ħafna eħfef biex inlaħħaq is-sillabu. So lghabna ħafna fuq dik il-... fuq dak l-aspett ta' gost li almenu ntellgħuhom "Isma', ħa mmur għall-Frañċiż, so ejja ħa naraw x'ħa nagħmlu." Emm, nifhem kompletament, ikun hemm dawk il-*one offs*. Ikun hemm il-*highflyers*, tajjeb, jiġifieri, pereżempju jiġuni f'moħħi tlieta, erbgħa forsi minn Year 9, Year 10 u Year 11 illi, *again*, qegħdin ħafna iktar 'il fuq mill-oħrajn. So dik hemmhekk... Kurzità,

mill-istudenti li għandi bħalissa, tilgħab iktar fuq l-istudenti ż-żgħar, jiġifieri Year 7 u Year 8, *again*. Irrid inkun naf x'se ngħid u naf kif ngħid. Dik, *so*, emm, utli tidhol iktar lejn l-aħħar, *so* Year 10 u Year 11. Inħossni kburi/kburija l-istess, *again*, naħseb din, *to be fair*, kollha kemm huma. Pereżempju qed jiġini f'moħħi student li għandi fil-Year 6, għandu *sibling* hawnhekk, u l-punt li jaf jagħmel konverżazzjoni digà minn Year 6 u jrid jurini, *tipo*, irid jgħid lil sħabu.

Riċerkatriċi: Fuq il-Franciz qed nitkellmu.

Għalliema: Franciz, Franciz, eżatt, jiġifieri li jaf jagħmel konverżazzjoni sew u li jaf jitkellem. Pereżempju għadni nidhol, flok qalli *just "Bonjour"* jibda jgħid bis-*Ça va*, *so* emm, eħe, jiġifieri naħseb dik tilgħab *overall*. Emm, bżonn u relevanti, *sorry*, mela bżonn lejn l-aħħar ukoll, *so* ovvjament irid ikun hemm ċertu tip ta' bżonn anki minn Year 9, għax huma mhux ħa jagħzlu lingwa hekk, *just...* Però mhux kulhadd jagħmilha, lanqas. Fil-fatt, kif għedtlek, ikun hemm min jagħmilha *just għax il-lesson fun*, *so* "Ħa mmorru hemmhekk." Li tmur b'idea, hux, qed ngħidlek żbaljata għall-aħħar, però żbaljata wkoll għax *once* li għażlu minn Year 9 'il quddiem irid ikun hemm ċertu iktar serjetà. Bla relevanza, *one offs*, naħseb ukoll dawk li jkunu, emm, iktar, emm, *low achievers*. Emm, għarfien *again*, naħseb immur fuq il-*highflyers*, kieku, u ansjetà *unfortunately* għandi ftit studenti, speċjalment Year 9 *again*, emm, studenti li jkunu aktar perfezzjonisti u jkunu *anxious* għax mhux qed jirnexxihom, jew xi hadd li vera toghġbu l-lingwa... Pereżempju Year 8 dejjem kienet batuta, imma qaltli li toghġobni, nixtieq nimpruvja, *so let's start*, imma mbagħad kont naraha iktar *anxious to do better*. Ma nafx wegibtekk kif...

Riċerkatriċi: Le, tajjeb. Tajjeb ħafna.

Għalliema: Owkej.

Riċerkatriċi: L-għaxar mistoqsija. Kemm tara li l-motivazzjoni tal-istudenti biex jitgħallmu lingwa barranija hi megħjuna jew imxekkla minn jekk iħarsux b'mod pożittiv jew negattiv lejn min ġej mill-pajjiż fejn jitkellmu dik il-lingwa? Jekk jogħġbok elabora r-risposta tiegħek fir-rigward tal-grupp lingwistiku-kulturali Franciz u l-komunità Franciza.

Għalliema: Mela, emm, naħseb li taffettwa, però f'dan il-każ qed teffettwa... *I mean* qed teffettwa pożittivament. *I mean*, kif qed ngħidlek, pereżempju l-kwistjoni tal-futbol naħseb milli kienet waħda mill-*highlights*, anka mal-*girls*, jiġifieri mhux mal-*boys* biss, anka mill-*highlights* ta' għalfejn, kif qed iħarsu lejn il-Franciz b'mod aħjar. Emm, *through* id-diski, pereżempju, li nisimgħu, ukoll iżid naqra l-element ta' kurzità, ta' element ta' wkoll kif jaraw, pereżempju, it-tip ta' Francizi differenti. Ovvjament, emm jiena naħseb illi l-*background* ukoll, tal-familja, taffettwa ħafna, jiġifieri skont kif anka l-familja tiegħek tħares lejn il-Franciz jew lejn il-pajjiż ingenerali taffettwa ħafna. Però hawnhekk għandna ħafna barranin minnhom, u għandna ħafna li jsiefru ħafna, *so* l-punt li huma anka ġieli *exposed to it* direttament tgħin ukoll. Pereżempju għandna ħafna li għandhom dar fi Franza, emm, pereżempju għandna... għandi studenta li missierha, pereżempju, Franciz, jew għandhom xi nanniet Francizi, *so in that case*, kif qed ngħidlek, tarahom jaraw l-affarijiet differenti.

Riċerkatriċi: Infatti l-ħdax-il mistoqsija qed issaqsi fuq il-ġenituri, u qed insaqsi eżattament kif tevalwa s-sapport li l-ġenituri jagħtu lil uliedhom biex jinvolvu ruħhom fit-tagħlim tal-Franciz.

Għalliema: Ara, *generally* għandna ħafna sapport. Ingenerali, jiġifieri, għandna ħafna. Kif qed ngħidlek, il-motivazzjoni ta' sħabhom... pereżempju f'kull klassi għandi xi hadd li jew isiefer ħafna Franza jew li hu Franciz jew li għandu lil xi hadd Franciz. Allura tippuxxja ħafna, tippuxxja ħafna lill-oħrajn ukoll. Għandi ġenituri, pereżempju, li anka waqt *Parents Day*, qed inżommu bħala *motivation* li tifel jew tifla jkun fluwenti biex imorru Franza. *So that is their aim*, li, "Jekk, isma'... jekk jirnexxilek tkun fluwenti jew almenu jirnexxilek tikkomunika ftit, *we'll go again*." Allura bħala sapport għandna ħafna, naħseb.

Riċerkatriċi: Issa, it-tnax-il mistoqsija tirreferi, mela, għall-għażla tal-istudenti li jridu jagħmlu fil-futur.

Għalliema: Ehe.

Riċerkatriċi: Li tinkludi dik li jkomplu jistudjaw il-lingwi barranin. Fl-opinjoni tiegħek x'taħseb li jinfluwenza jew jiddetermina l-għażla tal-istudenti?

Għalliema: Li jagħzlu l-lingwa jew...

Riċerkatriċi: Il-lingwa. U l-Franċiż.

Għalliema: Ara, ħafna qed isemmu l-punt ta' Brexit, illi allura l-Ingliż m'għadux daqshekk bħala *requirement*, jew li l-Franċiż żdied iktar bħala *requirement*.

Riċerkatriċi: Minn fejn taħseb qed iġibuha din l-idea?

Għalliema: Lfhimni, kif qed ngħidlek, huma peress li huma *culturally exposed* għall-affarijiet, emm, *internet* u hekk... huma jisimgħu ħafna, jikkellmu ħafna ħafna bejniethom, u kif qed ngħidlek, *backgrounds* mid-dar, jiġifieri...

Riċerkatriċi: Jiġifieri qed tħossha, inti, din l-idea. Tħossu l-effett.

Għalliema: U għedtha wkoll fil-klassi, jiġifieri issa meta ngħidu "Għax din importanti jekk ħa ssiefer hemmhekk," jaqbez wiehed u jgħidli, "Għax issa tinsewx li Brexit," so huma stess qed joħorġu biha, mhux qed insemmielhom jiena. So naħseb li dik qed tiddetermina ħafna. Kif għedtlek, peress li għandna ħafna studenti li jsiefru, hawnhekk, hemm ħafna studenti li huma barranin, hemm ħafna studenti li ma jixtix ikomplu jistudjaw hawn Malta u jistudjaw barra. So l-punt li għandna l-*option* li nsieferu biex nistudjaw qed iżżid l-importanza tal-lingwa. Emm, għandi, pereżempju, studenta tal-Year 7 li oħtha kienet hawnhekk ukoll, marret tajjeb ħafna xi sentejn ilu u issa qed tistudja biex tmur liġi u tistudja Pariġi, jiġifieri l-punt li anka jixxerjaw dawn l-*experiences* ta' suċċess...

Riċerkatriċi: Jiġifieri inti qed tara, qisek... qisek qed tara *drive*, inti, hawnhekk, lejn Franza, hux hekk?

Għalliema: Eżatt.

Riċerkatriċi: Qed nifhemk sewwa?

Għalliema: Eżatt, eżatt, eżatt. Il-punt, kif ser ngħidlek, li dawn ix-*shared experiences* qed ikomplu jiftħu qishom l-*options*. Anki l-istudenti li ma jafux li hemm din l-*option*, taf kif? Hawn student li "Isma', jien il-Franċiż ħa nitgħallmu biex immur Franza, ħa nsiefer u ħa nikkomunika, *and that's it*," jew "Biex nitgħallem nisma' intervista ta' *football player* u nitgħallmu, però issa nafu li jekk inkomplu nistudjaw il-Franċiż sew, jiena nista' mmur nistudja Franza ċertu suġġett jew xi ħaġa partikolari." Forsi qiegħda iktar avvanzata Franza milli Malta, li ovvjament hawn *sections* illi...

Riċerkatriċi: Kemm insaqsik xi ħaġa biss.

Għalliema: Mela le!

Riċerkatriċi: Min ma jagħzlux, xi tkun il-ħsieb warajha? Min ma jagħzilx li... jgħidlek "Jien ma nixtix ikompli..."

Għalliema: Mhux ħa jkompli... Maġġor parti tkun jew għax mhux qed imur tajjeb jew għax ikun ovvjament iktar komdu fil-lingwi l-oħrajn, jiġifieri, pereżempju, jekk qed nitkellmu fuq Taljan, maġġor parti t-Taljan iħossuhom iktar... Mhux kulhadd, però jħossuhom ħafna iktar, emm, ħafna iktar komda nitkellem bih. Għandi min għalkemm ikun komdu fit-Taljan xorta jagħzel *French*, imbagħad ikun dak l-

overlapping: “Isma’, din bit-Taljan u mhux bil-Franċiż,” u jaħseb ftit. Emm, ikolli, pereżempju, studenta li telqet issa Year 11 m’għażlitx il-Franċiż għax kellha missierha Franċiż, *so she was comfortable in that language* u tmur xi mkien ieħor. Nimmaġina li hija kwistjoni ta’ kumdità. Jista’ jkun kwistjoni wkoll ta’ “Għaliex qed jgħinni hawn, bħala xogħol,” jekk jaħsbu li fl-*area* tagħhom... jien naf... il-Ġermanja u l-Italja hemm iktar ċans li jifthū, iktar milli fi Franza.

Riċerkatriċi: Qed jaraw, jigifieri, il-prospettiva tagħhom, dawn.

Għalliema: Iva, il-maġġor parti iva. Ikun hemm, kif qed ngħidlek, il-*low achievers*, pereżempju, ħa jmorru għall-kumdità, ħa jmorru għall-“kif immur aħjar bħala marki,” speċjalment jekk ikunu xi *thirties*, eżempju. Ikun hemm min qiegħed *in denial* ukoll, *sort of* “Isma’, m’inti tagħmel xejn; m’intix taħdem; mexxi!” Però naħseb li dik hija *mainly* ir-raġuni.

Riċerkatriċi: All right.

Għalliema: Ma nafx hux biżżejjed.

Riċerkatriċi: Tajjeb ħafna. Le, le. Trid iżżid xi ħaġa oħra?

Għalliema: Le, naħseb owkej.

Riċerkatriċi: Mela nista’ nwaqqaf ir-recording. Grazzi ħafna.

Riċerkatriċi: Ħa nwaqqaf.

Għalliema: Owkej.

TMIEM TAL-INTERVISTA

vii. La transcription de l'entretien avec la septième enseignante.

Intervista Għalliema 7

Riċerkatriċi: Jiena nirringrazzjak talli aċċettajt li tagħmel din l-intervista. Hej nibda b'introduzzjoni ta' dak li se nsaqsik, issa, dalwaqt. Dina intervista tinkludi sett ta' motivazzjonijiet, sett ta' mistoqsijiet fuq il-motivazzjoni tal-istudenti fil-Franciz b'hala lingwa barranija mil-lenti tal-għalliema. Tinkludi aspetti oħra tat-tagħlim tal-lingwi barranin, b'halmha huma l-attitudnijiet, il-perċezzjonijiet u l-għanijiet ta' min ikun qed jitgħallem il-lingwa. L-ewwel mistoqsija hija kemm ilek tgħallem il-Franciz?

Għalliema: Ilni madwar għaxar snin.

Riċerkatriċi: It-tieni mistoqsija: bhalissa qed tgħallem fi skola tas-subien, tal-bniet jew koedukattiva?

Għalliema: Bniet, tal-bniet.

Riċerkatriċi: Ta' liema sena kienu l-gruppi ta' studenti li għallimt kemm ilek għalliema?

Għalliema: Year 8, 9, 10, 11. U l-Year 6.

Riċerkatriċi: Kellek il-Year 6.

Riċerkatriċi: Bhalissa liema studenti għandek?

Għalliema: Bhalissa qed ngħallem il-Year 6, *language taster*, Year 8 u Year 10.

Riċerkatriċi: Mistoqsija numru ħamsa. Kif tqassam fi gradwatorja l-interess ta' gruppi differenti, pereżempju, l-ewwel u t-tieni sena, biex jitgħallmu l-Franciz?

Għalliema: Naħseb l-interess l-iktar li rajtu fil-Year 8, jiġifieri fil-Form 2. Imbagħad qisu narah xi kultant inaqqas ħarira fil-Year 9. Imbagħad nibdew mixjin it-triq tan-niżla, sfortunatament, għax jibdew ġejjin l-eżamijiet u dak li jkun jibda jagħmel il-prijoritajiet, liema għandu jagħzel b'hala sugġetti biex jiffoka aktar fuqhom.

Riċerkatriċi: U ma jiħdux prijorità l-lingwi?

Għalliema: Hejna drabi nħoss li sfortunatament le, fil-maġġor parti tal-istudenti tal-iskola tagħna.

Riċerkatriċi: Is-sitt mistoqsija: L-istudji l-ġodda fuq il-motivazzjoni li jikkonfermaw li l-impatt fuq il-motivazzjoni tal-istudenti jiġi minn tliet komponenti tat-tagħlim fil-klassi, li huma l-għalliem, il-kurrikulu u l-grupp ta' studenti. Nixtieqek tagħzel it-tweġiba li taqbel l-aktar ma' dak li taħseb int fuq kull komponent. Nibdew bl-għalliema, billi tgħidli, tagħzel bejn vera mhux importanti, mhux importanti, ma jagħmilx differenza, importanti jew importanti ħafna.

Għalliema: Naħseb li nagħzel li huwa importanti. L-għalliema għandha tilgħab, tagħmel *role*. L-irwol tagħha huwa importanti, kif hej tippreżenta l-lingwa. Apparti kollox, il-lingwa hija kultura ta' nies, jiġifieri l-persuna li tkun qed tippreżenta lill-istudenti għandha xogħol importanti f'dak li għandu x'jaqsam ma' lingwi barranin.

Riċerkatriċi: U l-*curriculum*?

Għalliema: Għall-istudenti forsi ma tantx tagħmel differenza ħafna, però l-*feel* tal-*curriculum*, emm, naħseb jagħmel, fis-sens li jekk l-għalliema hej tippreżenta l-*curriculum* b'tali mod, emm, l-istudenti hej

jgibu ruħhom imbagħad b'dak il-mod lejn il-*curriculum*, ħafna drabi. Għax studenti jekk issaqsihom x'inhom *s-syllabus* jgħidulek "Qas naf." Ma jafux, emm, jgħifieri...

Riċerkatriċi: Taħseb għandhom ikunu jafu?

Għalliema: L-istudenti tiegħi ngħidilhom, eħe, minn fejn jistgħu jiċċekkjaw *is-syllabus*, jgħifieri naħseb, eżatt, dan huwa aċċess għall-informazzjoni illi huwa importanti li l-istudenti jkunu konxji li jeżisti u li jistgħu jiċċekkjaw, ħalli jkunu jistgħu wkoll jagħmlu *auto-evaluation* tax-xogħol li qed jitgħallmu.

Riċerkatriċi: Fuq l-istudenti stess ħa ngħidlek issa: bejniethom, kif tara...

Għalliema: Bejniethom, jgħifieri *across the year group*, qed nifhem pereżempju l-Year 10...

Riċerkatriċi: Il-klassi, il-grupp.

Għalliema: Il-grupp tal-klassi tagħmel differenza; u anki *across the years*, għax fejn għandek skola li l-istudenti jtilgħu mill-primarja għas-sekondarja naħseb illi fil-primarja qisu jkunu diġà lesti x'se jsibu fis-sekondarja.

Riċerkatriċi: Jinfluwenzaw lil xulxin?

Għalliema: Naħseb eħe, speċjalment, pereżempju, jgħidu "Għax fil-Franċiż kellna hekk", jew "Dik it-*teacher*, dik it-tali *teacher*"... jafu lil min ħa jistennew, taf kif? Allura qishom jew jibzġħu, jew ħerqanin biex ikunu ħa jiltaqgħu magħhom, jew forsi teffetwahom skont il-lingwa li ħa jkunu ħa jagħzlu.

Riċerkatriċi: Is-seba' mistoqsija: Mill-esperjenza tiegħek dwar kif l-istudenti jirrelataw mal-Franċiż bħala lingwa barranija, aghżel risposta li turi, tindika l-livell ta' probabilità taż-żewġ stqarrijiet li għejjin. Mela l-ewwel stqarrija: 'L-istudenti li jitgħallmu l-lingwi barranin jaraw lilhom infushom li 'l quddiem ikunu kapaċi jikkellmu lingwa barranija b'mod fluwenti.' Kemm taħseb li hu vera bejn : mhux probabbli xejn, mhux probabbli, ma tagħmilx differenza, probabbli u probabbli ħafna?

Għalliema: Sfortunatament mhix mogħtija importanza biżżejjed din l-istqarrija, għax ħafna studenti qishom iħarsu lejn il-Franċiż bħala qisha ġo kaxxa. Imbagħad apparti li hemm mir-reputazzjonijiet ta' ċerta lingwa, jew ċerta pajjiż illi jaffettwa wkoll il-motivazzjoni tal-istudenti marbutin mal-għalliema, il-*curriculum* u l-istudenti li semmejna ftit qabel. Emm, din il-ħaġa li qisu l-Franċiż huwa xi ħaġa separat bħala sugġett, emm, jaħsbu li jiena qed ngħallimhom biex meta jikbru jkunu jistgħu jistudjaw il-Franċiż. Vera importanti għall-istudenti, emm, illi komplew jistudjaw u llum għalliema tal-Franċiż, emm, però, l-maġġior parti tal-istudenti mhumiex se jkunu qegħdin jispeċjalizzaw fuq il-Franċiż. Allura jien fil-klassi, fil-lezzjonijiet tiegħi, nenasizza li l-Franċiż huwa għodda li jista' jkollhom mal-professjoni li ħa jkunu qegħdin jagħzlu. *It's not a choice* li jew tħobb il-Franċiż jew tħobb ix-xjenza. Il-Franċiż irid ikun waħda mill-għodod li għandhom.

Riċerkatriċi: Jgħifieri, *at this stage* ma tagħmilx differenza, però, taraha inti?

Għalliema: Hekk tiġi. Għall-istudenti, imma, għandhom bżonn ikunu iktar konxji.

Riċerkatriċi: It-tieni stqarrija: L-istudenti li jitgħallmu l-lingwi jħossuhom obligati li jaħdmu fil-lingwa barranija?

Għalliema: Ma naħsibx li *as such* tagħmel daqshekk differenza, jiena, f'dan il-każ. Però qishom jgħiduli, "Jiena m'għandix għalfejn nistudja Franċiż, ta, għax jiena hawn Malta ħa nibqa." Imma hija fl-istess ħin stqarrija kontradittorja ħafna, għax hawn Malta nirċievu n-nies, jgħifieri, tista' tibqa' hawn Malta u tiltaqa' ma' nies illi jkollhom jużaw il-lingwa Franċiża. Mhux qed ngħid il-Franċiżi, għax ħafna drabi nitgħallmu l-Franċiż biex nitkellmu mal-Franċiżi, imma hija sentenza żbaljata għax il-Franċiż hija lingwa

illi jitgħallmuh, emm, nies diversi, li jintuża minn nies diversi madwar id-dinja kollha, mhux biss il-Franċiżi, jiġifieri hija lingwa ta' komunikazzjoni bejn żewġ kulturi differenti li tista' mbagħad tagħzel il-lingwa Franċiża. Imma sfortunatament l-istudenti mhumiex ċari fuq dan il-punt. Għandhom bżonn iktar jkarifikazzjoni.

Riċerkatriċi: Tħossom li jħossu obbligu li allura... jew ma jħossux daqshekk l-obbligu li jistudjaw il-Franċiż?

Għalliema: Le, għax jgħidulek, "Jiena mhux ħa nistudja, mhux ħa naħdem bil-Franċiż, allura m'għandix għalfejn nistudja l-Franċiż." Ma jarawx il-futur. Bil-Malti ngħidu jaraw sa mniħirhom. Ovvjament għax għadhom żgħar. Imma, jiġifieri l-fatt li għadhom... moħħhom għadu qed jizviluppa, u allura huwa iktar faċli biex jaqbd u ċerta... il-lingwa, il-kunċetti tal-lingwa. Imma fl-istess ħin ma jistgħux jaraw, huma, iktar 'l quddiem x'se jagħmlu. Imbagħad meta jiġu għall-Year 11 jgħidu, "Issa x'se nagħmel għax issa ħa ntir minn hawnhekk." Qed tifhem? Jiġifieri...

Riċerkatriċi: Jista' jkun jerġgħu jaħsbuha f'Year 11 imbagħad?

Għalliema: Nispera. Nispera. Fil-fatt ftit ilu għet studenta lura u qaltli, "Miss", jiġifieri spicċat mill-Year 11 u għadda żmien mhux ħazin, jiġifieri qegħda *Accounts*, jiġifieri, xi ħaġa hekk qed tistudja, qaltli "Miss tiftakarni fil-klassi?" Issa din kienet studenta mhux *top* imma tagħmel ix-xogħol, jiġifieri eja ngħidu li hija bil-għaqal. Qaltli "Taf li użajtu l-Franċiż". Għeditilha, "Ehe?". Qaltli, "Għax mort nistudjah Parigi". Qaltli, "Mort nistudja Parigi, fl-*Accounts*", qaltli. Il-Franċiż ma kienx wieħed mill-*forte* tagħha, "Imma sibtu utli". Imma din in-naqra... din kienet tieqa zgħira illi, għedt, "Ara veru...". Imma m'hemmx il-*link* ta' din l-istudenta, li hi prova ċara mal-istudenti li qed ngħallem jiena. Dak il-*link* ma jistgħux jagħmluh għax il-kbar huma kbar, taf kif? imma dak il-*bridge* b'dawn it-tip ta' persuni ma jiltaqgħux neċessarjament magħhom l-istudenti li qed jitgħallmu Franċiż bħalissa.

Riċerkatriċi: Sakemm ma jkollhomx esperjenzi fil-familja.

Għalliema: Eżatt, eżatt. Imma li hija rari ħafna, forsi.

Riċerkatriċi: It-tmien mistoqsija: X'inhil-opinjoni tiegħek fuq din l-istqarrija: 'Lingwa barranija ma tistax titgħallimha bħal sugġetti akkademici oħra. Tirrikjedi li l-għalliema konxjament jaddottaw approċċ motivazzjonali speċifiku'. B'referenza għat-tagħlim tal-lingwa Franċiża, jekk jogħġbok indika l-istrategiji li tuża fil-klassi biex iżżid il-motivazzjoni tal-istudenti.

Għalliema: Naħseb il-mentalità tas-socjetà tagħna forsi twaqqaf jew tinterrompi forsi, mill-... sfortunatament qed ngħid, għax waħda mill-affarijiet illi tista' tuża bħala motivazzjoni hija li tuża l-lingwa stess fil-klassi, pereżempju. Imma ħafna studenti jiqfulha ħabba l-biża' li qegħdin x'imkien barrani u ma jkunx hemm dak il-kuntatt mat-*teachers*. Jiġifieri jekk it-*teacher* tuża l-Franċiż fil-klassi qisha tħoss *block*, u dak il-*block* ma jgħinx jekk jiġi sfurzati min naħa tad-dar. "Illi ma tużax, Franċiż, mela m'int qed tifhem xejn. Ma tagħtikx, ma jkollkomx, emm, kliem bil-Malti jew bl-Ingliż waqt, meta tkun hemm qed tispjega?"

Riċerkatriċi: Għad hemm il-mentalità tat-*translation*?

Għalliema: Ehe, il-mentalità tat-*translation*. Qisna qegħdin nerġgħu immorru fl-*audiovisual* u f'dawn is-*seventies*, meta konna qed nitgħallmu, meta l-Franċiż kien qed jitgħallem b'dak il-mod. Qisu rridu ninsew il-progress u l-izvilupp kollu li sar u li huwa, li għandu provi u ngħidu li huwa *researched* u li nistgħu noqogħdu fuqu. Qisna rridu xi ħaġa tal-passat għax dik ittina s-sigurtà.

Riċerkatriċi: Għax esperjenzajnieha.

Għalliema: Eĥe, eżatt.

Riċerkatriċi: Jiġifieri, bħala strateġiji li tista' tuża, inti tkellimt li inti tesponi l-lingwa Franciża, ovvjament...

Għalliema: L-istampi dejjem jgħinu. Affarijiet tar-*realia* bħal, pereżempju, jekk qed nagħmel il-frott u l-ħaxix, nieħu l-frott u l-ħaxix. Ġieli jiġifieri ħadt il-banana u t-tuffieħ...

Riċerkatriċi: Biex tevita t-*translation*.

Għalliema: Biex nevitaw it-*translation*, eĥe, u biex infakkru lill-istudenti li huma mħumiex studenti u għandhom moħħhom vojt, imma għandhom *knowledge* ta' lingwi oħrajn li allura jistgħu jużaw dak l-affarijiet li jafu diġà biex ikunu jistgħu jifhmu ċerta kliem bil-Franciż. U naħseb li waħda mill-affarijiet li forsi timmotivahom iktar hija li jkun jafu iktar ċerta kliem li għandna fil-Malti, pereżempju, illi forsi ġej minn żmien tal-Kavallieri li kien hawn Malta. Dik naħseb l-istudenti ttihom qisu ċerta *link* ma xi ħaġa li diġà jafu, dik is-*security*, is-*safety*. Emm, għamilt, għamilna żmien ukoll nagħmlu *French club* fl-iskola tagħna, li kien isir... kien isir fil-*breaks*, u konna... l-istudenti kienu jiġu b'mod volontarju, jiġifieri; kien *targeted* għall-Year 8s, jidhirli, u konna nilagħbu, pereżempju, bil-*playdough* jew bil-*foil*, nagħmlu *exhibitions* u fi żmien il-*Francophonie* konna nagħmlu *exhibition* u konna nitgħallmu fuq il-*pays francophones* u naqraw xi legġenda u nisimgħu legġenda ta' dak il-pajjiż. Emm, nistiednu wkoll l-ambaxxaturi jew xi ħadd mill-ambaxxata biex l-istudenti jifhmu illi mhux hawnekk biss qed nistudjaw il-Franciż, imma hemm grupp ta' nies li juzawh il-Franciż. Dika naħseb li hija importanti li ma nibqgħux maqfulin, għax dik il... Bħala lingwa barranija dak hu l-motivazzjoni, li mhux qegħdin hawn maqfulin ġol-iskola u għandna l-eżami u rridu nagħmluh, imma sfortunatament qed twaqqaf lil ħafna studenti milli jesploraw iktar, u forsi wkoll ikun hemm iż-żmien ukoll illi minħabba forsi *syllabus* daqsxejn magħfus, sfortunatament mhix tħalli... mhix qed tagħti motivazzjoni biżżejjed lill-għalliema biex ikompli jesploraw b'mod ħolistiku, b'mod iktar varju, kif nistgħu, emm, ngħinu lill-istudenti jifhmu din il-biċċa tax-xogħol. Il-Franciż mhux qieghed fil-kotba jew fit-*text books* jew fil-*handouts*. *I mean*, bħala *teachers* aħna xogħolna mhux li nikkreaw il-*handouts*. Dak xogħol l-esperti u xogħol l-awturi li studjaw, li jagħmlu ħafna ħin jaħsbu kif l-aħjar ipogġu ċerta kelma, ikollhom il-*meetings* bejniethom biex jiddiskutu kif se jagħmlu dak l-*exercise* u kif se jagħmlu dik il-*comprehension*, imma jien bħala *teacher* xogħli hu li nkun dak il-*bridge* illi ħa nkun qed nispjega, li ħa nkun qegħda nesponi l-lingwa lill-istudenti tiegħi. Xogħli, il-ħin tiegħi ta' xogħli ma rridx inqattgħu noqgħod nikkrea l-*handouts*. Jien irrid il-kuntatt mal-istudenti, mhux illi nibqa' maqfula mad-*desk* u noqgħod nittajpja. Xogħli nħobbu u nieħu gost noqgħod nikkrea affarijiet, imma ħafna mill-ħin qed jiġi meħud biex noqogħdu nikkreaw dawn il-*handouts*, biex naġevolaw is-*syllabus* illi hemm, li huwa interessanti imma m'hemmx kotba, allura jrid ikun hemm xi tip ta' xi ħadd li...

Riċerkatriċi: Rizorsi, qed tgħid.

Għalliema: Eĥe, rizorsi, li jistgħu, isiru *pooling of resources* mit-*teachers*, u huwa tajjeb, imma l-*handout* mhux ħa tipprintjahom bil-kulur, pereżempju, jew ħa turik... ħa jkollok xi motivazzjoni *oltre* minn karta *black and white* bil-kliem fuqha. Mhux biżżejjed dak. Barra minn hekk, ukoll naħseb illi l-iskejjel m'għandhomx ukoll rizorsi biżżejjed biex ikollhom kotba u rizorsi u materjal attrezzat u *updated* fil-librerija. Jiġifieri naħseb li l-librerija tista' tkun, emm, tista' tkun sors ta' mod ta' kif l-istudenti jistgħu jħarsu lejn il-lingwa. Jekk ikun hemm kotba antiki fil-librerija, jew tqal, jew għandhom ħafna kliem, l-istudenti mhux ħa jkun motivati. Imma jekk għandhom kotba bis-*CDs* jew jistgħu jsibu xi vidjow fuq *YouTube* u qed jaqralhom il-ktieb, dik ħa timmotivahom iżjed. U ħa jerġgħu jiġu fil-librerija biex jerġgħu jissellfu.

Riċerkatriċi: Ha nsaqsik id-disa' mistoqsija. Mela ddeskrivi, ovyjament tagħzel inti, jiġifieri, minn dawn li ġejjin, kif l-istudenti tiegħek jesperjenzaw il-Franċiż bħala lingwa barranija.

Għalliema: Mhux għal kulhadd l-istess. Naħseb kollha, emm, kollha jagħmlu sens dawn : gost, nifhem kompletament, kurżità, utli, inħossni kburi, bżonn, bla relevanza, għarfien, ansjetà. Dejjem ha jkollok ammont ta' studenti li jsibuh bħala gost... Dejjem, *well*, rari ssib lil xi hadd jgħid, "Nifhem kompletament." Imma bħala kurżità u li utli u nħossni kburija, eħe. Utli, sfortunatament, iħossuha utli meta xi hadd mill-ġenituri, li jista' jkun ikun jista' jsifirhom, "Għax Miss, fl-*Easter holidays* jew fis-sajf, sejrin Pariġi, allura użajtu, ta, l-Franċiż". Iva, hemmekk biss tista' tużah il-Franċiż! Nixtieq illi l-istudenti jkollhom *contexts* differenti ta' kif jistgħu jużawh, mhux bilfors irridu nsieferu. Fi żmien kien hemm dak iż-żmien tal-*pen friends*. Iva hawn daqstant meżzi ta' komunikazzjoni bħalissa, m'hemmx modi oħrajn kif insibu, kif inkunu kreattivi aħna bħala umani, bħala *teachers* illi nsolvu tant problem, ma nistgħux insibu mod ta' kif nistgħu nimmotivaw iktar lill-istudenti? Emm, l-ansjetà. Naħseb bħalissa qed tilgħab rwol mhux ħazin, speċjalment ħabba l-*school-based assessments*, illi fl-opinjoni tiegħi, qed iżżid iktar l-istress u mhux tnaqqsu. Għax, pereżempju, l-istudenti jiena *I equip them with relevant handouts, with the speaking situation; jigu għall-ispeaking situation* u jinfaqqgħu jibku, jiġifieri. Issa dawn studenti li jekk ngħidilhom, "Ibqgħu bilqiegħda u ddiskutu ma' sħabkom" u hekk, tarahom jirkellmu, jiġifieri. Imma jekk immur hdejhom, jew jekk ngħidilhom biex jigu hdejja, jew jekk ngħidilhom joħorġu... ġieli għamilna l-*orals* barra fil-ġonna tal-iskola, xorta jkun hemm dik l-istudenta li se tkun anzjuża, ha tkun qed itterter, ha tkun... jibku, jiġifieri. Dan mhux neħhejna l-ansjetà tal-eżami tal-*mid-yearly*; dan iżidnieh u qassamnieh *throughout the year*.

Riċerkatriċi: *All right.*

Għalliema: Jiġifieri, aħna qegħdin naħdmu favur l-istudent jew le? Dik hija mistoqsija, naħseb, illi lili tikkonċernani, għax bħala għalliema, l-ewwel li nara huwa l-interess tal-istudent. Mhux qed ingerger fuq ix-xogħol li għandi x'nagħmel, għax għandi xogħol u dak huwa xogħli, imma l-mistoqsija hi: "qed jonqos l-istress minħabba l-SBAs jew le?"

Riċerkatriċi: Għax huwa kontinwu.

Għalliema: Għax huwa kontinwu, allura, "Miss! Miss, dan *task?* Miss, dan *task?*" Jew, "Miss, imma ha tgħidilna għat-*task?*" jew "Le? M'intix se tgħidilna għat-*task?*" Hemm ħafna mistoqsijiet li dawn l-istudenti qegħdin jibzqgħu u hija ta' sfortuna li qisna qegħdin niċċekkjaw fuqhom ha naraw jekk taħdimx jew le, ha naraw jekk il-ġenituri humiex kuntenti jew le. Ejjew fil-klassi u arawha din il-biċċa tax-xogħol. L-istudenti mhumiex kuntenti. Saqsu lill-istudenti. L-istudenti għandhom jistaqsu; nistaqsu lill-għalliema kif qed iħossuhom. L-istudenti min qed jagħti kashom? Min qed iħares lejhom?

Riċerkatriċi: Kemm tara li l-motivazzjoni tal-istudenti biex jitgħallmu lingwa barranija hi megħjuna jew imxekkla minn jekk iħarsux b'mod pożittiv jew negattiv lejn min ġej mill-pajjiż fejn jirkellmu dik il-lingwa? Jekk jogħġbok elabora r-risposta tiegħek fir-rigward tal-grupp lingwistiku-kulturali Franċiż u l-komunità Franċiża.

Għalliema: Heqq, dan l-aħħar, ngħid il-verità, ma tantx kien hemm reputazzjoni tajba. Emm, fil-fatt studenta kienet sejra Pariġi fi żmien l-*Easter holidays* u qaltli, "Imma, Miss, imma huwa safe? Għax bħalissa ma nafx humiex se jaħdmu t-*trains*; ma nafx". Dik l-*incertezza* ma naħsibx li tghin. Imma ma naħsibx huwa kontroll tal-għalliem.

Riċerkatriċi: Huwa episodju partikolari.

Għalliema: Huwa episodju partikolari, hux.

Riċerkatrici: Imma in generali, kif iħarsu lejhom?

Għalliema: Sfortunatament ma tantx għandna ħin noqogħdu niddiskutu fuq dawn l-affarijiet, għax mhux fis-*syllabus*, allura ma nagħmluhx. Imma tgħidli, “Ma tagħmlux?” M’hemmx ħin, għax hemm il-ħin, għax imbagħad “Din għall-eżami, Miss?” “Qed niddiskutu affarijiet oħra, imma mhux għall-eżami. Mhux aħjar? Araw x’se nagħmlu għall-eżami.” Jiġifieri, għall-istudenti l-affarijiet tal-eżami biss huma importanti? Allura jkun hemm dik il-mistoqsija li mbagħad biex tagħmel l-affarijiet li huma fuq kultura sfortunatament, imbagħad, ma tantx jifdal ħin. Jiġifieri, għandna *notice board*, għax l-iskola *we’re very lucky* illi fil-kurituri fuq, pereżempju, għandna *exhibition boards* kbar, jiġifieri, imwaħħlin mal-kurituri u jsebbħu l-kulur... il-kurituri. Kollha miżbugħin kuluri differenti għal kull suġġett. Jiġifieri, barra x-xogħol mal-istudenti, it-*teachers* tal-Franciz u tas-suġġetti l-oħra, jaraw kif dawn l-*exhibition boards* inżommuhom *up to date*, u b’informazzjoni rilevanti mas-suġġett tagħna. Inwaħħlu xogħlijiet tal-istudenti, jew informazzjoni generali fuq is-suġġett tagħna, jew fuq il-kultura tal-pajjiż, fil-każ tal-Franciz. Emm, u l-istudenti, ovvjament, jimxu mill-kurituri, *so* ħa jaraw dawn l-*exhibition boards*. Jiġifieri, hemm ħafna *good practices* illi kieku forsi nagħmlu iktar ħin għalihom ikun hemm iktar logħob, forsi, ikun hemm iktar motivazzjoni għall-istudenti.

Riċerkatrici: Il-ħdax-il mistoqsija. Kif tevalwa s-sapport li l-ġenituri jagħtu lil uliedhom biex jinvolvu ruħhom fit-tagħlim tal-Franciz?

Għalliema: Ħafna drabi anki fil-*Parents Day* jgħiduli, “Miss, jiena ma nafx Franciz, ta! Hi taf; hi taf; hi taf!”. Heqq, jiġifieri, jkun hemm ġenituri illi jhossuhom illi jgħinu billi jsiefri. *I mean*, tgħin, mhux ma tgħinx, imma pereżempju m’hemmx, ma tidholx l-*Alliance française*, pereżempju. Qisha r-*reputation* forsi tal-*Alliance française*, qieghda... qed tiġi *renouvelée*. X’tgħid? *Renewed*?

Riċerkatrici: U l-aħħar mistoqsija, rigward l-għażla tas-suġġetti li jridu jagħmlu l-istudenti fil-futur? Jista’ jkun il-futur issa, imminenti, u jista’ jkun iktar ‘l quddiem. Li tinkludi dik li jkomplu jistudjaw il-lingwi barranin. Fl-opinjoni tiegħek, x’taħseb li jinfluwenza jew jiddetermina l-għażla tal-istudenti?

Għalliema: Hemm, naħseb l-għażliet ta’ bejniethom tiddetermina, jiġifieri, jistgħu jinfluwenzaw lil xulxin. Emm, ħafna drabi ma jkomplu jistudjaw il-lingwi barranin, imma huma jaħsbu illi la bdew jistudjaw il-Franciz forsi ħa jużawh jibdew fil-Year 7, imma mbagħad sakemm jaslu fil-Year 11, “U le, jien mhux ħa nkompli nistudjah, ta, l-Franciz.” Min qallek? *I mean*, mhux biss, imma nħoss illi fin-nofs qed issir xi ħaġa li dawn l-istudenti qed jutilfuha l-motivazzjoni, u nixtieq illi nkompli niskopri, bħala għalliema, x’nistgħu nagħmlu flimkien biex nistgħu nibnuha din il-motivazzjoni.

Riċerkatrici: Jiġifieri dik li qed tiddetermina, qed ikun hemm dak il-*gap*.

Għalliema: Dak il-*gap*.

Riċerkatrici: U hemmekk tintilef il-motivazzjoni. *All right*. Ma tara xejn iktar.

Għalliema: Forsi suġġetti oħrajn.

Riċerkatrici: Jiġifieri hemm dak il-perjodu.

Għalliema: Perjodu ta’ żmien li hemm *outside factors*, ovvjament, illi jiġru f’dawk iż-żminijiet. Allura l-istudenti forsi jippreferu li jagħzlu affarijiet oħrajn. Emm, forsi jitkellmu bejniethom; ma nafx... ma nafx. U jkun hemm *reputations* li mbagħad joqogħdu jiġru u jaslu fil-widnejn tal-istudenti, allura jgħidu, “Mhux ħa nagħzel Franciz.”

Riċerkatrici: *All right*.

Għalliema: Dak naħseb.

Riċerkatriċi: Mela taħseb daqshekk? Nirringrazzjak nerga', għal din l-intervista. Bil-permess tiegħek nagħlaq hawnhekk. Tajjeb?

Għalliema: *Thanks*; nirringrazzjak.

TMIEM TAL-INTERVISTA

Annexe H

- i. La répartition des personnes dans la tranche d'âge 25-64 ans pour ce qui est de la connaissance des LE ; données de 2007, 2011 et 2016. Source : Eurostat (online data code : edat_aes_121)

Distribution of people aged 25–64 by knowledge of foreign languages, 2007, 2011 and 2016 (%)

	No foreign language			One foreign language			Two foreign languages			Three or more foreign		
	2007	2011	2016	2007	2011	2016	2007	2011	2016	2007	2011	2016
EU	37.0	34.3	35.4	38.4	35.4	35.2	17.7	21.3	21.0	7.0	9.1	8.4
Belgium (*)	32.1	42.1	21.5	16.3	13.8	18.2	26.1	23.5	33.5	25.4	20.6	26.9
Bulgaria (*)	44.1	61.1	50.5	30.0	24.4	32.5	21.2	11.7	13.7	4.7	2.8	3.3
Czechia	31.9	30.9	21.0	34.6	39.6	44.7	24.7	22.4	26.9	8.8	7.1	7.4
Denmark	12.0	5.9	4.2	35.8	26.3	29.9	38.5	43.1	41.2	13.6	24.7	24.6
Germany	28.6	21.5	21.3	41.3	41.9	41.7	21.5	26.3	26.6	8.7	10.3	10.4
Estonia	13.6	14.5	8.8	30.4	24.1	26.4	35.3	35.1	39.1	20.6	26.3	25.7
Ireland (*)	.	72.7	49.2	.	20.8	29.9	.	5.2	15.4	.	1.3	5.6
Greece	43.4	41.9	33.5	44.8	43.0	48.5	9.9	12.2	15.3	2.0	3.0	2.7
Spain	46.6	48.9	45.8	35.4	34.0	34.8	13.6	12.6	14.3	4.3	4.5	5.2
France (*)	41.2	41.2	39.9	35.9	34.9	35.4	18.4	19.2	20.1	4.5	4.6	4.6
Croatia	31.4	.	26.8	39.7	.	45.2	21.3	.	21.8	7.6	.	6.2
Italy	38.6	40.1	34.0	33.8	39.6	41.6	20.9	16.6	20.1	6.7	3.7	4.4
Cyprus	14.6	16.1	10.5	59.3	56.7	62.2	17.9	19.2	20.3	8.1	8.0	7.0
Latvia	5.1	5.1	4.2	40.0	35.7	33.7	42.9	46.1	49.3	12.0	13.1	12.7
Lithuania	2.5	2.7	4.5	31.5	40.7	42.9	45.8	44.7	39.0	20.3	11.9	13.7
Luxembourg (*)	.	1.1	5.5	.	5.0	16.2	.	22.0	27.1	.	72.0	51.2
Hungary (*)	74.8	63.2	57.6	17.6	25.9	28.6	6.3	9.2	11.1	1.3	1.7	2.7
Malta	8.3	10.9	8.2	26.0	24.7	32.4	42.8	45.7	43.2	22.8	18.6	16.2
Netherlands	.	13.9	13.7	.	25.2	28.7	.	37.1	37.1	.	23.7	20.6
Austria	20.3	21.9	13.8	50.4	50.5	49.6	20.2	18.9	23.3	9.1	8.8	13.4
Poland	37.3	38.1	32.9	39.0	38.7	45.0	19.6	19.2	19.2	4.1	4.0	2.8
Portugal	51.3	41.5	31.0	22.3	26.6	28.9	17.5	20.5	24.8	8.9	11.5	15.3
Romania	69.6	.	64.2	19.2	.	24.7	9.9	.	10.2	1.3	.	0.9
Slovenia	7.7	7.6	15.9	20.5	15.0	20.7	37.2	32.6	25.7	34.6	44.9	37.7
Slovakia	7.6	14.7	11.8	24.4	30.2	24.5	35.4	33.5	35.7	32.6	21.6	28.0
Finland	16.1	8.2	8.0	16.0	13.1	15.6	29.9	29.5	31.6	38.0	49.2	44.9
Sweden (*)	5.0	8.2	3.4	44.6	31.6	45.9	31.0	29.7	31.7	19.4	30.5	19.0
United Kingdom (*)	35.1	.	65.4	64.9	.	20.0	.	.	9.6	.	.	5.0
Norway	2.9	4.4	7.9	22.4	24.7	26.9	28.6	23.9	21.5	46.1	46.9	43.7
Switzerland	.	12.1	8.3	.	20.9	19.7	.	34.2	35.5	.	32.9	36.5
North Macedonia	.	.	31.7	.	.	38.6	.	.	20.0	.	.	9.7
Albania	.	.	59.9	.	.	25.9	.	.	10.9	.	.	3.2
Serbia	.	37.4	20.7	.	47.4	37.2	.	12.3	21.6	.	2.9	20.5
Turkey	75.5	81.8	.	21.6	15.9	.	2.6	2.3	.	0.3	.	.
Bosnia and Herzegovina	.	.	61.0	.	.	30.8	.	.	7.5	.	.	0.7

(*) 2011: breaks in series.

(*) No foreign language, 2011: low reliability.

(*) 2016: breaks in series.

Source: Eurostat (online data code: edat_aes_121)