



HAL
open science

**La gestion de la frustration des apprenant.e.s
débutant.e.s par l'enseignant.e en classe de FLE dans un
contexte universitaire et impact sur leur expérience
d'apprentissage: Le cas de l'EPF/ESTP Cachan**

Matthieu Lanceaume

► **To cite this version:**

Matthieu Lanceaume. La gestion de la frustration des apprenant.e.s débutant.e.s par l'enseignant.e en classe de FLE dans un contexte universitaire et impact sur leur expérience d'apprentissage: Le cas de l'EPF/ESTP Cachan. Sciences de l'Homme et Société. 2024. dumas-04714414

HAL Id: dumas-04714414

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04714414v1>

Submitted on 30 Sep 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

**La gestion de la frustration des apprenant.e.s débutant.e.s
par l'enseignant.e en classe de FLE dans un contexte universitaire
et impact sur leur expérience d'apprentissage**

—
Le cas de l'EPF/ESTP Cachan

Matthieu LANCEAUME

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde :
métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de M. José Ignacio AGUILAR RÍO

Membres du jury : Mme Alice BURROWS

Année universitaire 2023-2024

Résumé

Bien qu'étant absente des études concernant les émotions dans l'apprentissage d'une langue étrangère (LE), la frustration est une émotion qui n'est pas pour autant absente de tels contextes. Trop de frustration peut avoir des conséquences néfastes sur un individu, mais une légère frustration peut permettre à un individu de se dépasser pour accomplir ses objectifs. Cette affirmation devrait également être vraie pour le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère en contexte homoglotte. Alors, est-ce que l'utilisation d'outils pédagogiques pour gérer la frustration des apprenant.e.s¹ pourrait améliorer leur expérience d'apprentissage en créant un environnement plus sain et propice à leur épanouissement ? Avec cette question en tête, ce mémoire s'appuie sur une démarche mixte pour tenter de confirmer la présence de frustration chez les apprenant.e.s de LE, ainsi que le lien qu'entretient cette frustration avec différentes émotions comme l'anxiété, le plaisir, la confiance en soi et la motivation. Ce mémoire commence par passer en revue les théories avancées par la recherche concernant la frustration ou les émotions qui semblent avoir un lien avec elle dans un contexte d'apprentissage d'une LE. Dans un second temps, ce mémoire présente l'étude menée au sein de l'EPF/ESTP Cachan sur un public de 15 apprenant.e.s de français langue étrangère (FrLE) et 2 enseignant.e.s de FrLE. Enfin, après avoir analysé les résultats obtenus, ce mémoire présente les différentes situations les plus communément sources de frustration pour les apprenant.e.s de LE et les différents outils pédagogiques utilisés par les enseignant.e.s de FrLE interrogé.e.s lors de ces situations, ainsi que leur impact.

Mots-clés : Foreign Language Enjoyment, Foreign Language Anxiety, Frustration, FLE, émotions, expérience d'apprentissage, outils pédagogiques

¹ Ce mémoire est rédigé en utilisant une forme d'écriture inclusive, avec une intégration systématique de la forme féminine à la suite de la masculine et avant la forme plurielle, séparée par un point. C'est ici un choix idéologique assumé, qui reflète mes valeurs. Je compte sur la bienveillance des lecteur.ice.s, ainsi que des éventuel.le.s opposant.e.s. Il se peut que certains mots aient été oubliés, je m'en excuse par avance.

Sigles et abréviations utilisés

- FLE : Foreign Language Enjoyment
- FLE-P : Foreign Language Enjoyment - Personal (ou Private)
- FLE-S : Foreign Language Enjoyment - Social
- FLE-T : Foreign Language Enjoyment - Teacher
- FLCA : Foreign Language Classroom Anxiety
- A/M : Attitude/Motivation
- AMTB : Attitude/Motivation Test Battery
- LE : Langue(s) étrangère(s)
- DDL : Didactique des langues
- FrLE : Français Langue Etrangère
- FOU : Français sur Objectifs Universitaires

Table des matières

Résumé	2
Sigles et abréviations utilisés	3
Introduction	6
Chapitre I : Cadre théorique	9
1.1. Foreign Language Enjoyment.....	9
1.2. Foreign Language (Classroom) Anxiety.....	10
1.3. Motivation.....	13
1.4. Expérience d'apprentissage	15
1.5. Frustration	16
1.6. La relation entre frustration et anxiété	17
1.7. La frustration en didactique des langues étrangères	18
1.8. Questionnements et hypothèses	23
Chapitre II : Cadre méthodologique	25
2.1. Présentation du terrain de la recherche : l'EPF/ESTP Cachan	25
2.2. Présentation de la recherche.....	26
2.2.1. Le public	27
2.2.2. Le questionnaire.....	29
2.2.3. Les entretiens semi-directifs	33
2.2.4. Les observations de classe	35
2.2.5. L'analyse des résultats	35
Chapitre III : Analyse des données	37
3.1. Le questionnaire.....	37
3.1.1. Le calcul des différentes variables	37
3.1.2. Le groupe 1	38
3.1.3. Le groupe 2	41

3.1.4. Comparaison entre les deux groupes	46
3.1.5. Les causes et conséquences de la frustration des participant.e.s	54
3.2. Les entretiens semi-directifs	56
3.2.1. Eléments de réponse aux questionnements.....	56
3.2.1.1. La frustration : du point de vue des enseignant.e.s de FrLE.....	56
3.2.1.2. L'importance de l'attitude de l'enseignant.e	59
3.2.2. Parallèle avec les résultats du questionnaire	63
3.2.2.1. Les causes de frustration en classe de FrLE	63
3.2.2.2. La variable FLE-P.....	64
Chapitre IV : Discussion autour des résultats.....	66
4.1. Synthèse des résultats	66
4.1.1. Les situations de classe les plus communément sources de frustration.....	66
4.1.2. Frustration : quel lien avec les autres variables ?	68
4.1.3. La frustration et les enseignant.e.s de FrLE.....	72
4.2. Limites de cette recherche	76
4.2.1. La méthodologie	76
4.2.2. Encore plus de questions.....	77
Conclusion	79
Bibliographie	82
Annexes	88
Annexe 1 : Questionnaire proposé aux participants (version Google Form).....	88
Annexe 2 : Résultats du questionnaire.....	95
Annexe 3 : Retranscription de l'entretien avec J	106
Annexe 4 : Retranscription de l'entretien avec Iris	118
Table des illustrations.....	135

Introduction

Depuis les années 1980, le rôle des émotions dans l'apprentissage d'une langue étrangère commence à se dessiner au travers de différentes recherches (Deci & Ryan, 1985 ; Gardner, 1989 ; Gardner et al., 1985 ; Wong, 1979). Aujourd'hui, la recherche sur les émotions dans l'apprentissage d'une LE semble tourner, la majeure partie du temps, autour de trois axes émotionnels différents : la motivation, le plaisir et l'anxiété (Dewaele, Botes, et al., 2023 ; Dewaele et al., 2022 ; Dewaele, Saito, et al., 2023). Les travaux de Dewaele sont parmi les plus importants autour de ces émotions qui, adaptées à l'apprentissage des langues, ont adopté différents sigles : FLE (*Foreign Language Enjoyment*), FLCA (*Foreign Language Classroom Anxiety*) et A/M (*Attitude/Motivation*).

La frustration est une émotion souvent considérée comme négative (Ryan & Deci, 2019) qui peut cependant avoir des conséquences positives. Pour mieux comprendre la frustration, je propose un exemple : prenons un individu, ressentant le besoin inconscient d'avancer sur un chemin, qui se retrouve face à un mur. Le mur empêche l'individu d'avancer, et donc de répondre à son besoin. Il se retrouve alors frustré, car la présence du mur est indépendante de sa volonté, de son contrôle. Si l'individu ne ressentait pas de frustration particulière à la présence de ce mur, il pourrait s'arrêter là et s'asseoir contre le mur. La frustration liée à son besoin d'avancer pousse cet individu à conscientiser son besoin, et à chercher un moyen de continuer son chemin. Peut-être peut-il contourner ce mur, passer au-dessus, ou le briser. Cependant, si l'individu continue à réfléchir sans trouver de solution, sa frustration va s'accumuler et il risque d'abandonner, de ressentir de la colère ou de l'anxiété face à une situation future similaire. La frustration peut donc négativement impacter l'investissement d'un individu dans une activité (Ryan & Deci, 2019), mais elle peut également stimuler la créativité, forcer un individu à mieux identifier ses besoins et à mettre de nouvelles stratégies de remédiation en place (Gardes, 2023 ; Jeronimus & Laccelle, 2017)

La frustration ne fait pas partie des émotions étudiées par Dewaele, ainsi que par les autres chercheurs se concentrant sur les émotions en classe de LE. Bien que certaines recherches étendues aux sciences de l'éducation reconnaissent la frustration comme une émotion jouant un certain rôle dans l'apprentissage de manière générale (Chitrakar & P.M., 2023 ; Novak et al., 2023 ; Yulis San Juan & Murai, 2021), ces études ne prennent pas en compte les contextes et réalités du public d'apprenant.e.s de LE, notamment en contexte homoglotte. Il semble cependant logique que l'apprentissage d'une LE en contexte homoglotte

puisse être particulièrement source de frustration pour un.e apprenant.e, qui se retrouve avec des objectifs de progression qu'il.elle peut parfois s'imposer à lui.elle-même. Je peux prendre ici l'exemple d'une apprenante de niveau A0 présente en France pour seulement un semestre qui avait une grande exigence par rapport à sa progression, pour « rentabiliser son semestre en France ». D'autres apprenant.e.s cherchant à sociabiliser avec des francophones natif.ve.s peuvent être particulièrement frustré.e.s de ne pas être capables de communiquer comme ils.elles le voudraient en français. Déjà à l'aube de l'écriture de ce mémoire, j'étais persuadé que la frustration était une émotion dont une grande majorité des apprenant.e.s de LE en contexte homoglotte faisaient l'expérience.

Mes propres souvenirs d'apprentissage d'une LE et les quelques témoignages d'apprenant.e.s me laissaient également penser que la frustration pouvait potentiellement avoir des conséquences néfastes sur le bien-être des apprenant.e.s, ce qui pouvait impacter l'acquisition de la langue sur le long terme. Les quelques recherches disponibles liant la frustration et l'apprentissage laissent également penser que la frustration peut être vue comme une opportunité à l'apprentissage (Wong, 1979 ; Yulis San Juan & Murai, 2021).

Au travers des recherches effectuées, il semble apparaître que la frustration ne peut pas être évitée dans l'apprentissage d'une LE. Les recherches de Wong semblent notamment suggérer l'existence d'un juste équilibre, dans lequel un.e apprenant.e n'est ni trop ni trop peu frustré.e, qui lui permettrait de mettre en place de nouvelles stratégies d'apprentissage ou d'intensifier ses efforts (Marchand & Gutierrez, 2012).

C'est pour ces différentes raisons que j'ai décidé d'étudier la frustration au sein de la classe de FrLE², pour vérifier son existence, son intensité, ses causes et ses conséquences. Plus particulièrement, cette recherche a été conduite avec pour but principal de tenter de mieux comprendre si l'utilisation d'outils pédagogiques pour gérer directement ou indirectement la frustration des apprenant.e.s pourrait améliorer leur expérience d'apprentissage. Ce mémoire commencera par présenter, dans un cadre théorique, les différentes émotions et notions qui semblent pertinentes car potentiellement liées à la frustration en classe de LE. Dans un second temps, la recherche et ses résultats seront présentés puis analysés. La recherche a été conduite dans le cadre de mon stage de deuxième année de master, au sein de l'EPF/ESTP Cachan, auprès d'un public de 15 apprenant.e.s de niveau A1/A2 soit deux groupes, ainsi qu'auprès de deux enseignant.e.s de FrLE responsables de ces deux groupes. Enfin, une réponse sera

² Pour éviter la confusion entre Français Langue Etrangère et Foreign Language Enjoyment, Français Langue Etrangère sera représenté par le sigle FrLE.

apportée aux différents questionnements présents au long de ce mémoire, avec toutefois une mise en relief importante quant aux limitations de cette recherche.

Chapitre I : Cadre théorique

Dans ce chapitre, les différentes notions théoriques centrales à l'étude menée dans ce mémoire seront présentées, dans l'objectif principal de présenter les différentes recherches menées sur les émotions en didactique des langues. La frustration n'étant pas une émotion étudiée en DDL, des émotions comme le plaisir et l'anxiété, ainsi que la motivation qui sont, elles, largement étudiées en DDL ou linguistique appliquée seront abordées ici pour créer une passerelle vers une proposition de définition de la frustration en DDL, tout en montrant l'intérêt d'étudier cette dernière dans le domaine du français langue étrangère.

1.1. Foreign Language Enjoyment

Notion introduite par Dewaele et McIntyre, le FLE (Foreign Language Enjoyment) renvoie à un sentiment positif que ressent l'apprenant.e lors d'une situation d'apprentissage, d'interaction ou d'utilisation d'une langue étrangère (Dewaele & MacIntyre, 2014). La traduction du terme *enjoyment* est difficile : Je pourrais être tenté d'utiliser le terme *plaisir*, et c'est d'ailleurs l'une des traductions disponibles dans les dictionnaires franco-anglais. Cependant, les travaux de Csikszentmihalyi portant sur le « *flow* »³, présentent le *pleasure* (plaisir) et *l'enjoyment* comme deux émotions distinctes : on ressent du *pleasure* simplement lorsque quelque chose d'agréable se produit, alors qu'un individu ressent de *l'enjoyment* lorsqu'il dépasse ses besoins pour accomplir quelque chose de nouveau, voire même d'inattendu (Csikszentmihalyi, 1990). Pour cette raison, je garderai ici le terme anglais d'*enjoyment* et n'utiliserai pas de traduction en français.

Plusieurs études montrent l'impact positif du FLE sur les apprenant.e.s, et par conséquent une nécessité pour les enseignant.e.s de langue étrangère de prendre en compte les émotions des apprenant.e.s pour créer un environnement propice à de bons résultats, notamment au travers de l'utilisation de l'humour en salle de classe (Dewaele et al., 2022 ; Pentón Herrera & Martínez-Alba, 2022). Dans ces études sont présentés différents résultats allant en ce sens : une relation positive entre *l'enjoyment* et l'efficacité de l'apprentissage perçu par les apprenant.e.s (Green, 1993), ainsi qu'entre le FLE et la motivation, bien que cette

³ Le juste équilibre dans une activité optimalement stimulante, où on ne se sent ni submergé, ni sous-estimé (Egbert, 2003), théorie servant de pilier au développement du FLE.

dernière soit impactée différemment selon le niveau des apprenant.e.s (Dewaele & Meftah, 2024).

Le niveau des apprenant.e.s semble effectivement être un critère primordial dans l'étude du FLE : les apprenant.e.s les plus avancé.e.s sont plus sujet.te.s à ressentir du FLE. Il en va de même pour le nombre de langues étrangères acquises ou en cours d'acquisition. D'autres critères comme le niveau d'éducation (plus le niveau d'éducation est élevé, plus l'apprenant.e est sujet.te au FLE), l'âge (plus un.e apprenant.e est âgé.e, plus il.elle est sujet.te au FLE), le sexe (les femmes montrent sensiblement plus de FLE que les hommes) ainsi que la culture (les apprenant.e.s américain.e.s montrent plus de FLE que les apprenant.e.s asiatiques) (Dewaele & MacIntyre, 2016).

De par la richesse de la notion, le FLE peut être découpé en trois facteurs : (a). *FLE-Social*, pouvant être associé à des sentiments positifs, à des pairs encourageant.e.s et à un environnement favorable à l'apprentissage. D'après les témoignages d'apprenant.e.s, on peut notamment y retrouver un sentiment de confort, d'être écouté.e ainsi que des rires et une ambiance agréable au sein de la classe. (b). *FLE-Personal* (ou *FLE-Private*), se rapporte à un sentiment d'accomplissement, de progression dans l'apprentissage de la langue, à de bons résultats et à un triomphe personnel. (c). *FLE-Teacher*, le dernier, désigne le rôle de l'enseignant.e dans la création d'une atmosphère joyeuse, ses capacités pédagogiques comme la compassion et le soutien envers les apprenant.e.s, leur offrant une autonomie d'apprentissage et favorisant leur engagement (Dewaele & MacIntyre, 2016).

Les premières données recueillies dans le cadre de cette recherche me permettent de mettre en évidence un lien entre la variable FLE-P et la frustration, ce qui correspond également aux différents retours des apprenant.e.s obtenus lors de cette recherche, concernant une frustration liée au désir de progresser plus rapidement, au sentiment d'être comme bridé.e dans son apprentissage par des éléments extérieurs que l'apprenant.e ne peut pas contrôler.

1.2. Foreign Language (Classroom) Anxiety

Une partie des apprenant.e.s de langue étrangère témoignent d'un blocage, appelé « anxiété langagière » (Kráľová, 2016) lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce blocage empêche souvent les apprenant.e.s d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage (Dewaele, Botes, et al., 2023 ; Horwitz et al., 1986 ; Kráľová, 2016). Il s'agit d'une réaction d'anxiété empêchant leur capacité à performer efficacement dans un cours de langue étrangère.

Le cours de langue étrangère, tout comme d'autres matières scolaires, peut être particulièrement stressant pour un.e apprenant.e.

L'anxiété est un état émotionnel de tension, d'appréhension, de nervosité et d'inquiétude caractérisé par l'attente d'un danger imminent indéterminé, accompagné de malaise, de peur et de sentiment d'impuissance (Molière, 2012).

La FLCA, ou Foreign Language Classroom Anxiety, est une notion renvoyant à une forme d'anxiété particulière, associée à l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère dans un contexte scolaire (Dewaele, Botes, et al., 2023 ; Dewaele et al., 2022; Dewaele & MacIntyre, 2014 ; Horwitz et al., 1986). L'utilisation de l'abréviation FLA (Foreign Language Anxiety) ou FLSA (Foreign Language Studies Anxiety) sont parfois retrouvées, désignant cette fois-ci le même sentiment mais dans tout contexte d'apprentissage ou d'utilisation d'une langue étrangère (Horwitz, 2010).

L'anxiété peut se caractériser sous différentes formes, et on distingue plusieurs types d'anxiété (Himanshu et al., 2020). La FLCA est une de ces formes d'anxiété, se catégorisant comme une anxiété spécifique à une situation, similaire à d'autres manifestations d'anxiété comme le trac ou l'anxiété de performance (liée aux situations d'évaluation), par exemple dans une situation d'évaluation orale en langue étrangère où l'apprenant.e oublie un mot ou une structure durant l'examen (Horwitz, 2010).

La FLCA peut se caractériser sous différentes réactions émotionnelles dans le contexte du cours de langue étrangère : appréhension, crainte, inquiétude, difficultés à se concentrer, oublis, transpiration, palpitations, apparition d'un comportement d'évitement comme l'absentéisme ou le report des devoirs. Mais d'autres indices plus discrets montrent l'interférence avec l'apprentissage de la langue : difficultés à parler en classe (notamment en situation de jeu de rôle ou de prise de parole spontanée), difficultés à discriminer les sons et structures d'un message en langue cible (Horwitz, 2010). La FLCA dépend de facteurs variés comme le degré d'apprentissage de la langue étrangère⁴, l'âge, le niveau d'éducation.

Les conséquences de la FLCA au sein d'une classe peuvent être nuisibles au bon déroulement d'une formation de langue étrangère : le potentiel d'apprentissage de l'apprenant.e peut être compromis, le matériel pédagogique peut devenir inadéquat ou les techniques d'enseignement peuvent être inefficaces. La FLCA affecte également la capacité

⁴ Les apprenant.e.s les plus avancé.e.s ou ayant plus d'expérience dans l'apprentissage des langues étrangères ont tendance à moins ressentir de FLCA (Dewaele & MacIntyre, 2014, 2016; Dewaele & Meftah, 2024)

mémorielle (Arnold & Brown, 1999). La FLA est l'un des plus forts prédicteurs de réussite ou d'échec dans l'apprentissage d'une langue étrangère (MacIntyre, 1999).

Les sources potentielles de FLCA sont multiples : elle peut trouver son origine dans une incompatibilité entre apprenant.e et enseignant.e (T. Gregersen & MacIntyre, 2014), une correction d'erreurs sévère et souvent répétée (T. S. Gregersen, 2003), la compétitivité entre les apprenant.e.s et bien d'autres facteurs, notamment relatifs à la personnalité de l'apprenant.e (Dewaele, 2002 ; T. Gregersen & Horwitz, 2002 ; Horwitz, 2010). Si la FLCA a émergé et a été autant⁵ étudiée par les chercheur.se.s, c'est notamment car l'apprentissage d'une langue étrangère est particulièrement propice à l'anxiété, en partie dû au fait que la correction des erreurs est autant une part indispensable de l'apprentissage qu'une source d'anxiété non négligeable (T. S. Gregersen, 2003). De plus, la FLA est un trait mesurable qu'un.e apprenant.e porte d'une situation d'apprentissage à une autre, créant potentiellement des traumatismes impactant ses capacités d'apprentissage sur le long terme (Horwitz, 2010).

Les études démontrent une modeste corrélation entre le FLE et la FLCA. Les apprenant.e.s les plus motivé.e.s montrent de plus forts taux de FLE ainsi que de FLCA (Dewaele & Meftah, 2024). Lorsqu'il est strictement question de niveau d'apprentissage et d'âge, la relation entre le FLE et la FLCA est négative : plus un.e apprenant.e ressent du FLE, moins il.elle ressent de FLCA. Cependant, tout comme pour le FLE, les femmes semblent ressentir plus de FLCA. Cela peut être vu comme une conséquence de la différence d'implication et de motivation à apprendre une langue étrangère entre un public masculin et un public féminin (Dewaele & MacIntyre, 2014)⁶. Enfin, la culture des apprenant.e.s peut également jouer un rôle : on constate plus de FLCA ressenti par des apprenant.e.s asiatiques que par des apprenant.e.s américains, à niveau, âge, et niveau d'éducation égaux. Il est important de préciser que la recherche montre que FLE et FLCA ne s'excluent pas nécessairement l'un l'autre : l'absence de FLE ne signifie pas la présence de FLCA, et les deux peuvent être présents à un moment donné chez un.e apprenant.e (Dewaele & MacIntyre, 2016).

⁵ Plus de 14,000 résultats contenant strictement « Foreign Language Classroom Anxiety » sur Google Scholar.

⁶ Il s'agit ici d'analyses et de conclusions proposées par les chercheur.se.s cité.e.s résultant d'une démarche scientifique, qui ne sont pas nécessairement cautionnées mais dont la valeur épistémologique est reconnue temporairement dans le cadre où cela pourrait impacter la recherche conduite dans ce mémoire.

1.3. Motivation

Après avoir abordé séparément le FLE et la FLCA, il est important de présenter la notion de motivation, associée dans les recherches les plus récentes au FLE et à la FLCA (Dewaele, Saito, et al., 2023). Cette notion semble être utile à étudier lorsque l'on s'intéresse à la frustration : lors de mes observations de classe et discussions avec les apprenant.e.s, il est apparu que certain.e.s apprenant.e.s ressentant de la frustration liée au cours de français langue étrangère témoignent d'une baisse de motivation et d'implication dans leur apprentissage. En montrant dans ce chapitre le lien entre la motivation et le FLE/la FLCA, il est possible d'en déterminer un lien, au moins indirect, entre la motivation et la frustration.

La motivation peut être définie comme la raison qui nous pousse à agir. Elle est responsable de la direction et de l'intensité du comportement. De nombreuses théories tentent de définir ou de préciser le concept de motivation⁷, mais la théorie de l'autodétermination (*SDT : Self-Determination Theory*) (Deci & Ryan, 1985) est une des plus populaires, et la théorie la plus utilisée dans le domaine des émotions en didactique des langues étrangères. Elle appréhende le concept de motivation de façon qualitative distinguant plusieurs types de motivations. Les principaux types de motivation sont : l'amotivation (qui s'apparente à la résignation, soit l'absence de motivation intrinsèque et extrinsèque), la motivation extrinsèque (correspondant à une récompense externe, ou l'évitement d'une conséquence néfaste) et la motivation intrinsèque (le plaisir et la satisfaction que provoque la réalisation d'une action). La motivation se base sur trois besoins fondamentaux : le besoin d'autonomie, le besoin d'un sentiment de compétence et le besoin d'appartenance sociale (Deci & Ryan, 1985).

⁷ Ce commentaire me paraît pertinent car il est important de préciser qu'il existe plusieurs définitions de la motivation, chacune avec leurs propres nuances. Celle que je reprends ici n'est pas la définition universelle, mais celle qui est admise et utilisée dans les recherches que j'ai lues.

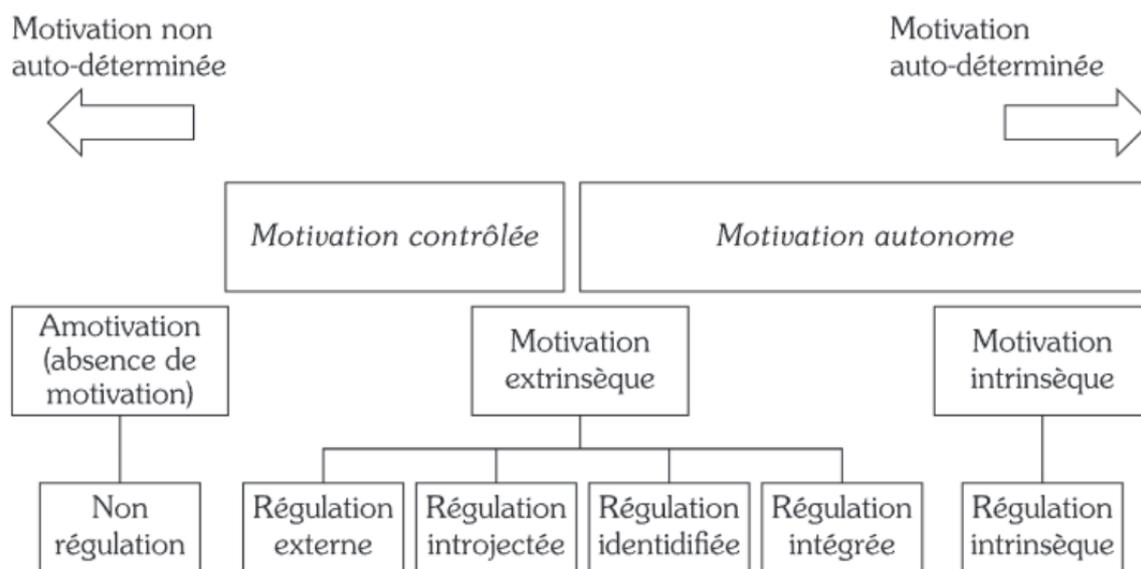


Figure 1 - Le continuum de la motivation (Berdal-Masuy, 2021, p. 17)

L'intérêt pour le rôle que joue la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas nouveau puisqu'on retrouve des recherches cherchant à quantifier cette motivation en didactique des langues étrangères à partir de la fin des années 1970. Dès 1979, une batterie de tests nommée AMTB (*Attitude/Motivation Test Battery*) voit le jour, permettant de mesurer la motivation des apprenant.e.s de langue étrangère. Bien qu'adaptée selon les circonstances, elle reste encore très utilisée aujourd'hui (Dewaele & Meftah, 2024 ; Gardner, 1989 ; Gardner et al., 1985). Cette batterie de tests permet de mesurer ce que Gardner appelle *Attitude/Motivation*, où le terme *Attitude* désigne l'ensemble des croyances et représentations de l'apprenant.e quant à la langue étrangère en cours d'acquisition, étroitement liée à la motivation (Gardner et al., 1985).

La motivation est un facteur clé de la réussite⁸ d'un processus d'apprentissage sur le long terme tel que l'apprentissage d'une langue étrangère (Dörnyei & Murphey, 2003). D'après les témoignages et les conclusions de Dörnyei & Murphey, sans motivation, il paraît impossible d'accomplir un tel but. La recherche montre un rapport entre la motivation, le FLE et la FLCA (Dewaele et al., 2022 ; Dewaele, Saito, et al., 2023 ; Dewaele & Meftah, 2024 ; Shen, 2021) : la motivation baisse avec le temps mais peut se trouver renforcée par le FLE ou négativement impactée par la FLCA.

⁸ Par réussite, j'entends ici l'acquisition d'un niveau cible, l'atteinte des objectifs fixés.

1.4. Expérience d'apprentissage

En titre de ce mémoire, je propose le terme d'« expérience d'apprentissage ». La définition de ce terme pouvant être ambiguë, je propose de développer dans cette partie ce que j'entends par « expérience d'apprentissage ». Le terme « expérience » admet plusieurs définitions, dont une qui m'intéresse plus particulièrement dans le cadre de cette recherche : « Pratique de quelque chose, de quelqu'un, épreuve de quelque chose, dont découlent un savoir, une connaissance, une habitude ; connaissance tirée de cette pratique. » (Larousse)

Dans le cadre professionnel, on retrouve par exemple souvent des recruteur.se.s utilisant le concept d'expérience professionnelle pour désigner les activités ayant permis (ou non, on peut également parler de « mauvaise expérience ») le développement de compétences utiles à notre carrière professionnelle. La dimension « utile » de l'expérience est ici importante, car une expérience n'est pas seulement la connaissance tirée de l'activité, elle est également ce qu'on en fait : c'est l'élaboration d'expérience (Zeitler & Barbier, 2012).

Mais ce concept d'expérience comporte également une dimension plus subjective : celle du « vécu », c'est-à-dire « ce qui advient aux sujets dans l'exercice de leur activité », indissociable de l'activité en elle-même (Barbier, 2013). C'est une dimension très personnelle : les individus ne vivent pas un même événement ou activité de la même façon, et ces événements ou activités ne provoquent pas en chacun les mêmes émotions (on peut parfois parler de « ressenti » ou d'« impression »). La recherche montre un lien qui ne peut être ignoré entre les émotions et l'apprentissage ou même la réussite académique (Barcelos & Coelho, 2016 ; Dewaele, Botes, et al., 2023 ; Dewaele, Saito, et al., 2023 ; T. Gregersen & MacIntyre, 2014 ; MacIntyre, 2016). L'expérience subjective des apprenant.e.s est donc un aspect important à prendre en compte lors d'une situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Enfin, dans le contexte de la DDL, j'entends par « expérience d'apprentissage » : l'ensemble des activités, interactions, situations permettant à un.e apprenant.e de langue étrangère ou seconde d'acquérir ou de perfectionner des compétences langagières, socioculturelles et/ou pragmatiques, ainsi que le vécu (et par extension les émotions ressenties) de l'apprenant.e par rapport à cet ensemble. Cette recherche n'ayant pas la prétention de pouvoir analyser dans sa globalité l'expérience d'apprentissage des apprenant.e.s, je propose ici de nous concentrer sur la perception que l'apprenant.e a de sa propre expérience d'apprentissage, ainsi que sur les compétences acquises et la réussite académique.

1.5. Frustration

Pour mieux cerner ce que représente la frustration dans le domaine de l'enseignement des langues, il semble d'abord nécessaire de proposer une définition plus générale de la frustration, définition que je tenterai ensuite d'adapter pour en dégager une explication plus précise et convenant au domaine de l'enseignement des langues. Au départ défini comme « le fait qu'une pulsion ne peut pas être satisfaite, interdit l'institution qui impose cette frustration et privation, l'état que cet interdit provoque » (Freud, 1927), l'acte a été abandonné pour ne garder que l'état provoqué. N'étant pas richement documentée en sciences, la définition de la frustration est souvent sujette à adaptations selon le domaine. De par son caractère associatif (souvent associée à d'autres émotions, notamment la colère), la frustration n'est que peu pensée et considérée en tant que telle (Gardes, 2023).

D'après la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2019), tou.te.s les humain.e.s ont trois besoins fondamentaux : le besoin d'autonomie représentant le besoin de se percevoir comme la source de ses actions et de son comportement, le besoin de compétence qui se réfère à un besoin d'efficacité ou maîtrise de son environnement, et le besoin d'appartenance sociale qui est le besoin de se sentir connecté aux autres individus, d'appartenir et d'être accepté dans une communauté. La satisfaction de ces besoins impacte fortement la qualité de la motivation, la persistance ainsi que le bien-être d'un individu. L'insatisfaction de ces besoins crée de la frustration chez un individu et impacte l'investissement dans une activité ou un but poursuivi (Ryan & Deci, 2019).

Si l'expérience de la frustration semble inévitable (nos besoins ne peuvent pas toujours être satisfaits en toutes situations), ses conséquences ne sont pas irrémédiablement négatives. La frustration peut nous aider à identifier nos besoins (Jeronimus & Laceulle, 2017), nous pousser à nous dépasser, à faire preuve d'inventivité pour s'extraire de cet état d'irritabilité, parfois même de colère, provoqué par la frustration (Gardes, 2023).

Nous pouvons alors tenter de proposer la définition suivante : La frustration est une émotion négative clé, prenant racine dans la déception et représentant une détresse irritable en réponse à une limitation, une exclusion ou un échec (Jeronimus & Laceulle, 2017), pouvant être associée à des sentiments tels que la colère ou l'irritabilité, agissant comme catalyseur à la mise en place de processus de remédiation dans un but final étant l'effacement de cette émotion.

Un point reste cependant à éclaircir sur la nature des processus mis en place par l'individu victime de frustration. Lorsqu'un problème est jugé incontrôlable, ou qu'un objectif est perçu comme inatteignable par la personne qui en fait l'expérience, la frustration peut provoquer une démoralisation ou générer des stratégies d'évitement, de mise en retrait (au travers de la peur ou de l'anxiété). Au contraire, si le problème semble contrôlable, ou le but atteignable, la frustration nous pousse plutôt à utiliser des approches permettant de surmonter le problème (Jeronimus & Laceulle, 2017).

Cependant d'après les travaux de Berkowitz (1989), la frustration peut entraîner une agression (avec un rapport de proportionnalité entre l'intensité de la frustration et l'intensité de l'agression), en fonction de l'intensité de la motivation, de la proximité de l'objectif à atteindre, du degré d'interférence et du nombre d'interférences. Une dimension plus personnelle (état d'esprit du sujet, personnalité, qualité du sommeil...) entre également en jeu (Berkowitz, 1989).

1.6. La relation entre frustration et anxiété

La frustration et l'anxiété sont toutes deux des émotions négatives⁹. Il est tout à fait possible de ressentir de l'anxiété sans ressentir de frustration, et inversement, mais nous pouvons tenter de discerner une corrélation entre ces deux émotions. Lorsque l'on ressent de la frustration, des procédures d'évitement peuvent être mises en place, notamment au travers de l'anxiété ou de la peur (Jeronimus & Laceulle, 2017). En conséquence, une frustration répétée ou prolongée augmente le risque de développer de l'anxiété. Nous pouvons prendre l'exemple d'un.e apprenant.e qui n'arrive pas à formuler ce qu'il.elle cherche à exprimer dans la langue cible : il est possible que cet.te apprenant.e ressente de la frustration, voire de la colère. Si cet événement se répète à chaque fois qu'il.elle tente d'exprimer quelque chose, il se peut alors que l'apprenant.e associe cette frustration à la compétence de production orale en langue étrangère, créant ainsi un sentiment d'anxiété à l'approche d'une situation similaire (l'anxiété comme stratégie d'évitement). Il est toutefois important de préciser qu'il existe une tolérance à la frustration et à l'anxiété, tolérance strictement personnelle car différente selon chaque individu (T. Gregersen & MacIntyre, 2014 ; Jeronimus & Laceulle, 2017 ; McQuiggan et al., 2007; Wong, 1979).

⁹ Négatives dans le sens où ce sont des émotions provoquant chez l'individu des comportements incapacitants comme l'évitement, la peur, et capables de restreindre ses capacités cognitives.

La frustration peut donc avoir des causes similaires à celles de l'anxiété, ainsi que des symptômes similaires comme l'irritabilité (Brotman et al., 2017). Nous pouvons supposer que, selon les cas, la frustration et l'anxiété peuvent avoir trois relations différentes : une anxiété causée par la frustration, la présence des deux émotions simultanément, ou bien la présence d'une des deux émotions avec absence de l'autre, absence causée par la différence de tolérance d'un même individu à ces deux émotions.

1.7. La frustration en didactique des langues étrangères

La frustration n'est pas une émotion particulièrement étudiée en didactique des langues étrangères. Lors de mes recherches, il m'a été impossible de trouver des articles traitant de la frustration dans une classe de langue étrangère, contrairement à d'autres émotions telles que l'anxiété, l'*enjoyment* ou l'ennui. C'est pour cette raison que mes recherches furent étendues au domaine des sciences de l'éducation. Bien que l'attention accordée à la frustration soit encore assez limitée, les résultats trouvés permettent de proposer une explication du rôle de la frustration chez les apprenant.e.s de langue étrangère.

La recherche sur les émotions chez les étudiant.e.s universitaires montre que la frustration fait partie des émotions communément ressenties par les étudiant.e.s en classe, durant l'apprentissage mais aussi en situation d'examen (Marchand & Gutierrez, 2012). Les émotions négatives comme la frustration sont régulièrement associées à un effort réduit, une baisse de performance, une augmentation de la régulation externe ainsi qu'une baisse de la mise en place des stratégies d'apprentissage. La frustration ressentie au cours d'un semestre par les apprenant.e.s semble également liée à leurs représentations sur la pertinence de l'enseignement qui va leur être donné ainsi qu'à leur confiance en leur propres capacités académiques (Marchand & Gutierrez, 2012)

D'un autre côté, la frustration étant une émotion différente de l'anxiété, chaque individu a un seuil de tolérance différent pour l'anxiété et la frustration (McQuiggan et al., 2007). Cela signifie qu'un.e enseignant.e cherchant à encadrer la frustration ressentie par ses apprenant.e.s doit traiter chaque apprenant.e individuellement et progresser à tâtons car une trop grande frustration entraîne une baisse de l'engagement dans l'activité ou le cursus poursuivi (Behzadnia, 2021) ainsi qu'un sentiment d'ennui et une détérioration de l'apprentissage (Novak et al., 2023), mais également des stratégies d'apprentissage moins pertinentes (Marchand & Gutierrez, 2012). Lors de mes observations, j'ai pu constater une baisse

d'engagement de la part d'apprenant.e.s frustré.e.s de ne pas progresser assez rapidement, menant à une absence répétée aux cours de français. D'autres apprenant.e.s qui pensaient mériter un niveau B1 alors qu'ils.elles étaient dans un groupe A2 rapportaient également de la frustration liée à cette situation, qui se traduisait dans leur cas par une baisse de sérieux durant le cours (baisse d'attention lors des interventions de l'enseignant.e, participation moins fréquente).

Lors d'un apprentissage, un.e apprenant.e peut ressentir de la frustration causée par la difficulté ou l'impossibilité d'accéder à une information permettant de comprendre ou d'accomplir une tâche, une impasse non résolue bloquant l'accomplissement de la tâche, une obligation d'endurer le cours après un désengagement cognitif, une contrainte temporelle pour achever une tâche, une incompréhension des indices ou conseils donnés par l'enseignant.e ou le matériel pédagogique ainsi qu'une divergence entre la connaissance apportée par le matériel pédagogique et le monde (Graesser & D'Mello, 2012 ; Novak et al., 2023 ; Yulis San Juan & Murai, 2021). Un.e apprenant.e peut également ressentir de la frustration s'il.elle est forcé.e de recommencer une tâche après un échec : une succession d'échecs impacte fortement la frustration, particulièrement si la tâche en question est coûteuse en temps. Une approche pédagogique étrangère (par exemple, un cours suivant la perspective actionnelle proposé à un.e apprenant.e habitué.e à des cours plus magistraux où il.elle ne fait presque qu'écouter l'enseignant.e dispenser le savoir) est également une des potentielles causes de frustration. Enfin, les travaux de groupe peuvent eux aussi provoquer de la frustration : les apprenant.e.s ressentent de la frustration lorsqu'ils.elles reçoivent un conseil ou un commentaire qu'ils.elles n'ont pas sollicité, lors d'un désaccord au sein du groupe, ou dans le cas d'un groupe de niveau hétérogène (car les apprenant.e.s avec un niveau plus élevé ont tendance à s'accaparer les tâches principales et ne laisser que les tâches plus mondaines aux apprenant.e.s de niveau plus faible) (Yulis San Juan & Murai, 2021). Il est intéressant de noter que, semblablement aux travaux de groupe, un.e apprenant.e recevant un conseil ou un commentaire non sollicité de l'enseignant.e peut également ressentir de la frustration, s'il.elle était par exemple sur le point de trouver la solution à un problème.

Cependant, d'autres critères impactent négativement la sensibilité à la frustration : l'aisance par rapport au matériel d'apprentissage, la motivation et des représentations positives quant à la formation reçue, les compétences liées à la formation préalablement obtenues (Graesser & D'Mello, 2012 ; Novak et al., 2023 ; Yulis San Juan & Murai, 2021). Tous ces facteurs, situations et émotions semblent pouvoir être trouvés au sein du cours de langue étrangère, comme le montrent les recherches sur l'anxiété et l'*enjoyment* qui utilisent des items

pour mesurer l'anxiété très similaires à ceux utilisés pour mesurer la frustration (Dewaele, Botes, et al., 2023 ; Dewaele & MacIntyre, 2016 ; Novak et al., 2023).

Certains facteurs peuvent influencer positivement ou négativement la sensibilité à la frustration selon leur intensité, comme les attentes de l'apprenant.e : si un.e apprenant.e a de grandes attentes vis-à-vis du cours, de l'enseignant.e, du matériel pédagogique ou de la structure, il se peut qu'elles soient déçues, auquel cas l'apprenant.e est plus sujet.te à la frustration. A l'inverse, un.e apprenant.e qui n'a pas d'attentes particulières sera moins sujet.te à la frustration (Novak et al., 2023).

L'intensité de la frustration est impactée par l'importance accordée à l'objectif ainsi que l'implication de l'apprenant.e, la sévérité de l'interruption et le temps perdu à la remédiation ainsi que les attentes et désirs de l'apprenant.e (Novak et al., 2023). On remarque également certaines relations que l'on pourrait qualifier de « cercles vicieux » que la frustration a avec d'autres émotions comme l'ennui : l'ennui peut conduire à la frustration, et la frustration peut conduire à l'ennui. Les deux émotions se trouvent alors intensifiées (Marchand & Gutierrez, 2012).

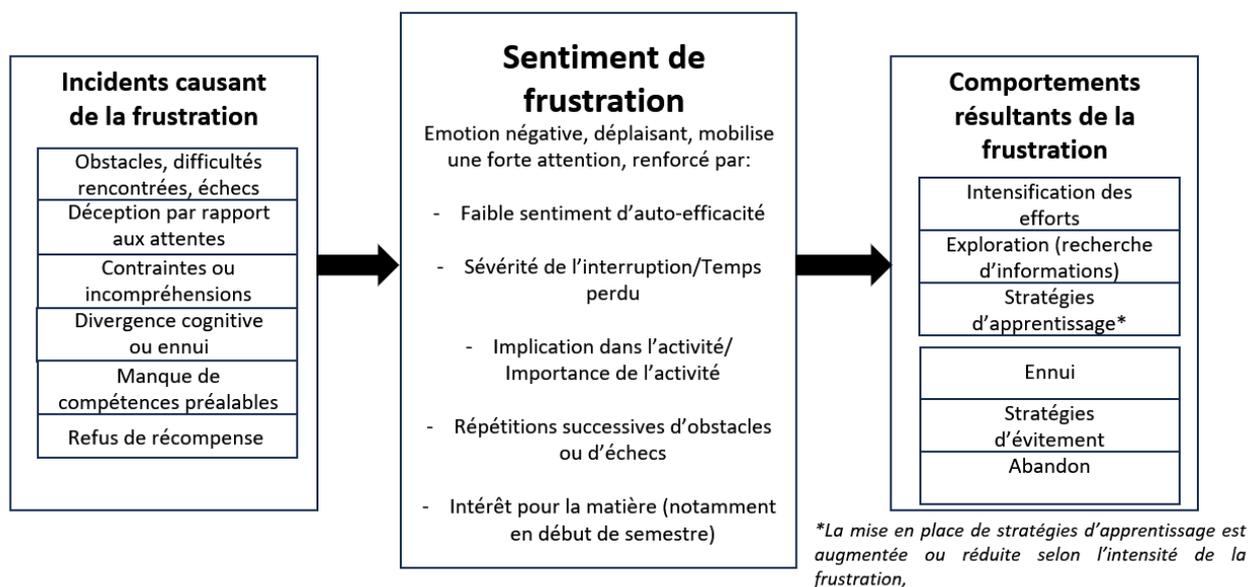


Figure 2 - Le schéma de la frustration (repris et adapté des schémas proposés par Marchand & Gutierrez, Novak et al., Stauss et al.) (Marchand & Gutierrez, 2012 ; Novak et al., 2023 ; Stauss et al., 2005))

La théorie de la frustration-exploration (Wong, 1979) nous apprend que la frustration provenant d'un doute, d'une incertitude suscite chez l'individu un comportement de recherche

d'information (« *Information-seeking behaviour* »). Cette théorie nous apprend également l'importance de l'échec et de la frustration qui y est liée dans une formation. Pour Wong, l'échec est important car il permet d'enseigner aux apprenant.e.s comment gérer la frustration et permet également la mise en place de stratégies d'apprentissage pour que l'échec ne se reproduise plus. Wong met cependant en exergue l'importance d'un juste équilibre entre « l'absence complète d'échec » et « trop d'échec ». Enfin, il avance un possible intérêt de la mise en place d'activités difficiles au cours d'un apprentissage, afin de mettre les apprenant.e.s face à une situation frustrante renforçant leur tendance à « explorer », c'est-à-dire rechercher l'information manquante à la résolution d'un problème, par leurs propres moyens. L'hypothèse de Wong est que, par ce procédé, il serait possible d'obtenir un niveau optimal de frustration qui entraînerait un apprentissage plus rapide grâce à l'exploration.

D'autres recherches viennent à leur tour étoffer la théorie proposée par Wong. C'est ainsi que nous pouvons relever la notion du sentiment de contrôle (« *sense of control* ») (Grzyb et al., 2011) ou d'auto-efficacité (« *self-efficacy* ») (Marchand & Gutierrez, 2012), se référant à l'impression subjective d'un individu sur sa capacité à effectuer une action désirée, accomplir ses objectifs personnels ou ses besoins instinctifs. Cette notion s'apparente à la confiance en soi, qui est d'ailleurs utilisée dans les recherches sur le FLE et la FLCA (Barcelos & Coelho, 2016 ; Dewaele, 2002 ; Dewaele, Botes, et al., 2023 ; Dörnyei & Murphey, 2003 ; Ryan & Deci, 2019). D'après les recherches de Grzyb et al., l'absence des compétences nécessaires à l'accomplissement d'un objectif, d'une action, d'une activité cause un sentiment de frustration et réduit le sentiment de contrôle général lié à la formation. Au contraire, surmonter un défi particulièrement difficile après une frustration prolongée peut entraîner une hausse de ce sentiment de contrôle, une exultation (« *elation* ») liée à une soudaine baisse de frustration. De plus, les apprenant.e.s ayant un sentiment de contrôle plus élevé montrent plus de mises en place de stratégies d'apprentissage, un meilleur taux de satisfaction quant au cursus suivi ainsi que de meilleures performances et une plus grande motivation à poursuivre leurs études dans ce même cursus (Marchand & Gutierrez, 2012). L'étude de Marchand et Gutierrez montre également un lien significatif partant de la frustration vers la mise en place de stratégies d'apprentissage.

Plus récemment, la recherche insiste sur le rôle d'une personne ou d'un outil extérieur face à un.e apprenant.e ou un groupe classe ressentant de la frustration, comme peuvent l'être les enseignant.e.s ainsi que les outils de feedback personnalisés comme AutoTutor (Graesser & D'Mello, 2012 ; Novak et al., 2023 ; Yulis San Juan & Murai, 2021). Les chercheur.se.s

émettent plusieurs pistes d'actions, à la charge de l'enseignant.e, pour tenter de réguler la frustration et l'utiliser comme outil dans l'enseignement :

- Définir et présenter des activités adaptées que les apprenant.e.s sont capables d'accomplir au vu de leurs compétences et de la durée des activités (Yulis San Juan & Murai, 2021).
- Ajuster les consignes et les objectifs d'apprentissage, pour permettre aux apprenant.e.s de mieux comprendre les chemins possibles vers l'accomplissement de leurs objectifs, ainsi qu'une adaptation continue des consignes et objectifs pour permettre aux apprenant.e.s d'avancer sans se retrouver bloqué.e.s par la frustration (Stiggins, 2002).
- Contextualiser les activités pour permettre aux apprenant.e.s de s'identifier aux objectifs, renforçant leur motivation intrinsèque. Cela peut par exemple passer par un rapport à leur propre culture ou à leurs centres d'intérêts (Yulis San Juan & Murai, 2021).
- Insister sur la réalité et les attentes de la formation. Si les apprenant.e.s s'attendent à devoir fournir peu d'efforts, ils.elles peuvent être frustré.e.s par la quantité de travail demandée. Au contraire, s'ils.elles s'attendent à devoir fournir une grande quantité de travail, ils.elles peuvent être frustré.e.s car ils.elles n'avancent pas assez vite (Busse & Walter, 2013).
- Diviser les activités en étapes afin de permettre aux apprenant.e.s de faire l'expérience de petits succès, pouvant possiblement renforcer leur implication et intérêt dans l'activité (Vongkulluksn et al., 2018).
- Insérer à un intervalle optimal (qui dépendrait des individualités au sein de la classe) des activités plus difficiles pour que les apprenant.e.s ressentent le plaisir associé à l'accomplissement d'une activité difficile (Wong, 1979).
- Identifier les moments où l'apprenant.e a besoin d'aide, et donner uniquement les informations requises par l'apprenant.e en lui demandant s'il.elle désire plus d'informations, pour éviter la frustration causée par des conseils non sollicités (Sheridan et al., 2014).
- Encourager les apprenant.e.s à poursuivre leurs efforts, les féliciter ou leur proposer un feedback personnalisé aide à motiver les apprenant.e.s et leur offre un accompagnement leur permettant de mieux gérer leur frustration et leur anxiété (McQuiggan et al., 2007).

Les premières données récoltées au cours de cette étude lors des observations de classe et les divers témoignages d'enseignant.e.s me permettent de conjecturer sur l'importance de l'utilisation de l'humour au sein de la classe, qui a un impact sur la motivation et l'*enjoyment* des apprenant.e.s (Dewaele et al., 2022). Cependant, les pistes d'actions évoquées n'ont pas été testées au sein d'une classe de langue étrangère, je reste donc sur une théorie qui permet néanmoins une réflexion sur les items qui seront observés et étudiés lors de la recherche.

1.8. Questionnements et hypothèses

Pour tenter de répondre à la question initiale formulée en introduction (p.7), cette question a été réfléchie et a mené à des questionnements et hypothèses secondaires, plus simples à analyser.

Afin de mieux cerner le rôle que joue la frustration dans l'apprentissage du FrLE, il me paraît important de comprendre les différentes situations dans lesquelles cette frustration peut surgir. Un premier questionnement est donc de savoir quelles sont les situations de classe les plus communes qui peuvent être source de frustration pour les apprenant.e.s. Les recherches mesurant la frustration en sciences de l'éducation se basent sur des expériences longitudinales dans des contextes expérimentaux (McQuiggan et al., 2007 ; Novak et al., 2023), expériences qui ne peuvent être conduites dans le cadre de cette recherche, en raison de contraintes de temps et de moyens à disposition. Cependant, en mesurant la sensibilité d'un.e apprenant.e à la frustration en situation de cours de FrLE, il est possible d'obtenir des données exploitables concernant la frustration. Ces données sont exploitables car elles sont obtenues en demandant directement aux apprenant.e.s leur ressenti par rapport aux cours de FrLE auxquels ils.elles ont assisté. En demandant à un.e apprenant.e s'il.elle se sent frustré.e dans une situation particulière liée au cours de FrLE, sa réponse dépendra de son expérience vécue. Par conséquent, bien qu'il soit impossible dans cette recherche de mesurer la frustration d'un.e apprenant.e à un instant T, il est possible de mesurer la frustration ressentie par l'apprenant.e au cours du semestre qui vient de passer.

D'après les résultats des recherches précédemment montrées dans ce mémoire, on peut postuler sur l'existence d'un lien qu'auraient le FLE, la FLCA, la confiance en soi (ou l'auto-efficacité) et la motivation avec la frustration. Une relation entre l'anxiété et la frustration pourrait exister (Chitrakar & P.M., 2023 ; Jeronimus & Laceulle, 2017) mais aucun lien n'a été démontré en DDL. Un lien a été démontré entre la variable FLE Enseignant (FLE-T) et la

motivation, ainsi qu'avec la FLCA (Dewaele et al., 2022). Enfin, un lien entre la confiance en soi et la frustration a été mis en évidence (Grzyb et al., 2011). Mon hypothèse est qu'un lien plus important existerait entre la variable FLE Personnel (FLE-P) et la frustration, entre la FLCA et la frustration, ainsi qu'entre la confiance en soi et la frustration.

D'après les recherches de Grzyb et al. (Grzyb et al., 2011), la mise en place d'activités perçues par l'apprenant.e comme difficiles peut avoir un effet positif sur l'apprentissage et la sensibilité à la frustration des apprenant.e.s. Cette recherche tentera de vérifier si ce postulat est vrai également en DDL pour le contexte propre à ce mémoire.

Du côté des enseignant.e.s de FrLE, plusieurs hypothèses sont émises. Une première hypothèse est que les enseignant.e.s n'ont que rarement conscience de la frustration ressentie par les apprenant.e.s, mais qu'ils.elles tentent d'être attentif.ve.s aux feedbacks inconscients des élèves (l'attitude en classe, les expressions faciales, le regard etc.) montrant divers sentiments et émotions. Un questionnaire émis porte sur les différentes stratégies mises en place par les enseignant.e.s pour remédier aux émotions négatives que les apprenant.e.s renvoient, qui diffèrent selon la situation d'enseignement-apprentissage. Une deuxième hypothèse est que les enseignant.e.s de FrLE considèrent la confiance en soi comme importante dans l'apprentissage d'une langue, mais qu'ils.elles ne mettent pas nécessairement des stratégies en place pour stimuler la confiance en soi de leurs apprenant.e.s. Enfin, je pense que les enseignant.e.s de FrLE considèrent l'attitude de l'enseignant.e (on parle ici du rire et du sourire majoritairement) comme très importante pour un.e enseignant.e de FrLE.

Concernant l'intérêt des activités perçues comme difficiles par les apprenant.e.s, mon hypothèse est que les enseignant.e.s de FrLE ne réfléchissent pas nécessairement leur cours en ce sens mais, presque inconsciemment, proposent régulièrement des activités offrant un défi à relever pour les apprenant.e.s.

Chapitre II : Cadre méthodologique

2.1. Présentation du terrain de la recherche : l'EPF/ESTP Cachan

En tant que stagiaire enseignant de Français Langue Étrangère j'ai pu, tout au long du deuxième semestre de l'année scolaire 2023/2024 (soit un total de douze semaines entre février et mai 2024), observer des cours, assister les enseignant.e.s, enseigner en classe entière et en tutorat au sein de l'EPF Paris-Cachan. L'EPF est une école privée d'ingénieur.e.s généraliste possédant trois campus, à Cachan, Troyes et Montpellier. L'EPF est également membre de plusieurs réseaux et programmes internationaux, comme Erasmus. Les échanges internationaux sont donc monnaie courante et nombre d'apprenant.e.s étranger.ère.s¹⁰ viennent suivre un cursus universitaire pour une durée allant d'un semestre à plusieurs années au sein de l'EPF. Le département FrLE de l'EPF-ESTP (car accueillant conjointement les élèves étranger.ère.s de l'ESTP, une autre école privée d'ingénieur.e.s située à Cachan) accompagne ces apprenant.e.s au travers d'un cursus de 30 heures de cours de FrLE par semestre (60 heures pour les apprenant.e.s de niveau A1) jusqu'au niveau B2, avec une obligation de valider le DELF B1 en vue de l'obtention de leur diplôme. Les apprenant.e.s en échange pour un semestre n'ont pas d'obligation particulière de validation de niveau.

Les groupes de classe sont déterminés par niveau, allant du A1 au B2. Au deuxième semestre de l'année scolaire 2023/2024, il y avait sept groupes : un groupe de niveau A1, deux groupes de niveau A2, deux groupes de niveau B1 et deux groupes de niveau B2, que se partageaient trois enseignant.e.s. Au sein d'un même niveau, les apprenant.e.s étaient réparti.e.s équitablement entre les deux groupes, allant de cinq à une quinzaine d'apprenant.e.s par groupe. L'organisation des cours au sein de l'EPF et de l'ESTP a forcé le département FrLE à adopter un créneau tardif, les cours étaient donc donnés du lundi au jeudi, entre 18h30 et 20h30. Avec les différents jours fériés et les vacances scolaires, il n'était pas possible de donner les quinze séances nécessaires en se contentant des créneaux attribués : certains cours ont été donnés le samedi matin, couplés à plusieurs sorties culturelles dans Paris.

¹⁰ Je n'ai pas eu accès à des données précises concernant le nombre d'élèves au total, je ne connais que les effectifs des deux groupes étudiés. Environ une soixantaine assistent au cours de FrLE, d'autres ont déjà validé le B2 et n'ont pas d'obligation d'assister aux cours de FrLE.

2.2. Présentation de la recherche

La recherche conduite est mixte : elle mobilise des outils de recherche quantitatifs (le questionnaire de recherche, le calcul d'un score pour les différentes émotions) et des outils de recherche qualitatifs (des entretiens semi-directifs). Le choix d'adopter une approche mixte est motivé par le nombre de participant.e.s possible au sein du public, soit un total de 17 participant.e.s : 15 apprenant.e.s de FrLE et 2 enseignant.e.s de FrLE. L'utilisation du questionnaire de recherche permet de remédier à une difficulté à communiquer sur des sujets tels que les émotions, en anglais ou en français. Les outils de recherche qualitatifs permettent la récolte de données telles que les entretiens et les observations de classe, ressources précieuses pour tenter de comprendre les mécanismes, stratégies et conséquences se cachant derrière la frustration en classe de FrLE.

Reprenant les questionnements et hypothèses soulevés dans le cadre théorique de ce mémoire, l'analyse des données aura pour objectifs de :

- Repérer les situations dans lesquelles les apprenant.e.s sont le plus sujet.te.s à la frustration ;
- Proposer un score de sensibilité à la frustration (ou d'expérience de frustration) d'un.e apprenant.e par rapport à sa formation de FrLE au cours du semestre ;
- Calculer les différents scores de FrLE (en calculant séparément les trois variables : FLE-P, FLE-S, FLE-T) pour chaque apprenant.e participant.e ;
- Calculer le score de FLCA, ainsi que la confiance en soi (en séparant les deux variables) pour chaque apprenant.e participant.e ;
- S'enquérir de l'impact d'une activité perçue comme difficile par les apprenant.e.s et proposer une réflexion des enseignant.e.s autour de ce sujet ;
- Obtenir le point de vue des enseignant.e.s de FrLE concernant la frustration, ainsi que d'autres émotions en salle de classe ;
- Explorer l'intérêt du rire et du sourire chez l'enseignant.e ainsi que le rôle de la confiance en soi des apprenant.e.s pour les enseignant.e.s.

Pour ce faire, je commencerai par présenter les différents outils employés au long de cette recherche. Je procéderai ensuite à une analyse poussée des réponses au questionnaire, puis je réaliserai une analyse thématique et comparative entre les deux entretiens conduits.

Enfin, dans le chapitre 4, une réponse sera apportée pour les différents questionnements et hypothèses soulevés.

2.2.1. Le public

Pour cette recherche, j'ai choisi de me concentrer sur deux groupes : le groupe A1, ainsi qu'un groupe A2. Ce choix est motivé par un désir de qualité pour la recherche, le fait de se concentrer sur deux groupes uniquement me permettant de multiplier les outils de recherche utilisés. Des contraintes temporelles s'ajoutent également : le deuxième groupe de niveau A2 suivait son cours hebdomadaire le jeudi soir, jour où le groupe A1 avait également cours.

Le public de cette étude est donc composé de quinze apprenant.e.s (sept hommes et huit femmes), âgé.e.s de dix-neuf à vingt-cinq ans. Les quinze apprenant.e.s participant à cette étude suivent un cours du soir en FrLE de 18h30 à 20h30, le reste de leurs cours est en anglais. Cinq d'entre eux font partie du groupe A1 (trois hommes et deux femmes) qui reçoit quatre heures de cours de FrLE par semaine : le lundi et le jeudi. Les autres font partie d'un des deux groupes A2 (quatre hommes et six femmes), qui reçoivent deux heures d'enseignement en FrLE par semaine : le mercredi ou le jeudi. Les apprenant.e.s ont un répertoire langagier varié qui n'a pas été demandé dans le questionnaire pour préserver leur anonymat. Leurs autres cours étant dispensés en anglais, je suppose qu'ils ont tous un niveau au moins intermédiaire en anglais, certain.e.s présentant toutefois des difficultés à se faire comprendre dans cette langue.

Nationalité	Suède	Italie	Inde	Mexique	Brésil	Albanie	Vietnam	Birmanie	Allemagne	Total
Groupe 1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	5
Groupe 2	0	0	2	0	1	2	3	1	1	10

Figure 3 - Nationalités des apprenant.e.s selon le groupe

Les apprenant.e.s du groupe A1 sont tou.te.s là en échange universitaire d'un semestre : ils.elles n'ont aucune obligation de validation. Les participant.e.s des deux groupes suivent des cursus variés : architecture, environnement, informatique...¹¹ Les cours de FrLE dispensés tentent parfois de créer un lien avec leur formation universitaire, mais ne deviennent pas des

¹¹ Ces informations ont été obtenues lors de discussions informelles avec les apprenant.e.s. Je n'ai pas d'information systématique à cet égard.

cours de FOU : cela reste relativement ponctuel, et s’inscrit dans un besoin d’apprentissage clair : pouvoir parler de ses études et de son projet professionnel. Les apprenant.e.s du groupe A2 ont tous pour objectif minimum de valider le DELF B1 : les cours sont dispensés en vue de cet objectif, mais n’oublie pas une problématique liée à l’apprentissage en contexte homoglotte : les apprenant.e.s ont besoin de pouvoir communiquer en français dans leur vie quotidienne.

Un questionnaire de vingt-neuf items a été proposé aux participant.e.s pour mesurer les différentes variables analysées dans cette recherche. Tout d’abord pensé pour être donné à la fin du cours de FrLE, il fut finalement proposé par mail, sous la forme d’un questionnaire Google Forms envoyé en mon nom. Sur les quinze apprenant.e.s interrogé.e.s, tou.te.s ont répondu au questionnaire. Le questionnaire a été proposé le 21 mai, soit au début de l’avant-dernière semaine de cours du semestre. L’idée de conduire des entretiens exploratoires avec les participant.e.s a été longuement explorée, mais a dû être abandonnée car après discussion avec les enseignant.e.s des deux groupes il est apparu qu’il serait pratiquement impossible d’obtenir des données pertinentes au vu du niveau d’anglais des apprenant.e.s.

Pour compléter les données recueillies avec le questionnaire, un entretien avec chaque enseignant.e des deux groupes a été conduit. Cet entretien est semi-directif, à but exploratoire.

Entretien	Date	Durée	Conditions	Transcription
J	23/05/2024	46min 17s	Présentiel	Annexe 3
Iris	27/05/2024	1h 10h 24s	Distance - Visio	Annexe 4

Figure 4 - Les entretiens semi-directifs conduits

Les deux participant.e.s à cet entretien sont des enseignant.e.s de FrLE travaillant avec l’EPF/ESTP, tous deux possédant plus de dix ans d’expérience d’enseignement du FrLE. Ils possèdent une expérience significative avec le public adulte en contexte universitaire, dans plusieurs grandes écoles de France ainsi qu’à l’étranger.

Enfin, des observations de classe conduites tout au long du semestre avec les deux groupes viennent également préciser ou expliquer les données recueillies. Les cours sont majoritairement donnés en présentiel. L’espace numérique de travail utilisé au sein de l’EPF/ESTP est Microsoft Teams. Les cours sont conçus sur Word, et affichés à l’aide d’un rétroprojecteur dans la salle de classe. Toute modification survenant durant le cours est ajoutée

sur ces fichiers Word, et téléchargés sur Microsoft Teams, afin de permettre aux apprenant.e.s de rattraper un cours manqué, ou de reprendre certains éléments vus durant le cours.

Groupe	Date et durée	Conditions	Total
Groupe 1	05/02/24 - 2h	Présentiel, assis à une table d'un côté de la classe, prise de note écrite	4 observations - 8h
	26/02/24 - 2h		
	25/03/24 - 2h		
	06/05/24 - 2h		
Groupe 2	28/02/24 - 2h	Présentiel, assis au fond de la classe, prise de note écrite	3 observations - 6h
	03/04/24 - 2h		
	29/05/24 - 2h		

Figure 5 - Occurrences des observation de classe

2.2.2. Le questionnaire

Le questionnaire de recherche a été présenté en anglais pour faciliter la compréhension des participant.e.s. Ce questionnaire est composé de vingt-neuf affirmations auxquelles les participant.e.s répondent selon le principe de l'échelle de Likert, donnant une note sur 5 (1 = pas du tout d'accord, 2 = pas d'accord, 3 = neutre/ne sait pas, 4 = d'accord, 5 = complètement d'accord). Le choix de l'échelle de Likert est motivé par les recherches précédentes qui utilisent toutes une échelle de Likert pour calculer les différentes variables que l'on retrouve dans cette recherche (Dewaele, Saito, et al., 2023 ; Dewaele & MacIntyre, 2014 ; Marchand & Gutierrez, 2012 ; Novak et al., 2023 ; Vongkulluksn et al., 2018)

STRONGLY DISAGREE	DISAGREE	NEUTRAL	AGREE	STRONGLY AGREE

Figure 6 - Exemple de grille de réponse selon l'échelle de Likert (Batterton & Hale, 2017)

Les 29 affirmations et leurs réponses servent à mesurer les différentes variables utilisées pour l'analyse des données. Deux affirmations sont utilisées pour calculer différentes variables : l'affirmation 2 permet de calculer les représentations comme la motivation, l'affirmation 7 permet de calculer les représentations et le FLE-P. La conception des affirmations s'appuie fortement sur les questionnaires déjà conçus et utilisés dans la recherche en mesurant les différentes variables du FLE, de la FLCA, de la motivation et de l'auto-

efficacité. La sensibilité à la frustration est mesurée en reprenant des questionnaires utilisés en sciences de l'éducation. Face au grand nombre de variables étudiées ici, certaines affirmations ont été mises de côté pour éviter une trop grande charge cognitive pour les participants.

La motivation et les représentations sont mesurées en reprenant les items de la mini-AMTB de Gardner, reprise également lors de recherches en DDL récentes (Dewaele, Saito, et al., 2023), avec les affirmations 1 à 7.

<u>Statements</u>
1. French is a cool language to learn.
2. I'm interested in learning French.
3. I enjoy living in France.
4. I work hard to learn French.
5. After the semester, I really want to keep learning French seriously.
6. I feel motivated when I'm in the French class.
7. The French class is fun.

Figure 7 - Affirmations permettant de mesurer la motivation et les représentations des participant.e.s

Le FLE est mesuré en utilisant l'échelle conçue par Botes et al., reprise par Dewaele, Saito et Halimi (Dewaele, Saito, et al., 2023). Chaque valeur du FLE (FLE Personnel, FLE Social et FLE Enseignant) est mesurée et conservée afin de pouvoir être également étudiée séparément. Les affirmations 7 et 9 mesurent le FLE Personnel (FLE-P), les affirmations 9, 10 et 11 mesurent le FLE Social (FLE-S) et les affirmations 12 à 15 mesurent le FLE Enseignant (FLE-T).

7. The French class is fun.
8. I don't get bored in French class.
9. The other students in my class are nice.
10. There is a good atmosphere in the French class.
11. We laugh a lot in the French class.
12. The French class teacher is friendly.
13. The teacher is encouraging.
14. The teacher is supportive.
15. If I had a different French teacher, learning French would probably be less fun.

Figure 8 - Affirmation 7 à 15 permettant de mesurer les trois variable du FLE

L'auto-efficacité et la FLCA ont été mesurées en s'inspirant des questionnaires de Gutierrez et Vongkulluksn (Marchand & Gutierrez, 2012 ; Vongkulluksn et al., 2018). L'auto-efficacité est mesurée par les affirmations 16 et 17, la FLCA est mesurée par les affirmations 18 à 21. Les questions mesurant l'auto-efficacité ont été regroupées et simplifiées pour une meilleure compréhension des participant.e.s.

Figure 9 - Affirmations 16 à 21 permettant de mesurer l'auto-efficacité et la FLCA

16. I feel capable of learning French.
17. I feel confident in my ability to speak French.
18. When I don't understand something, I'm too embarrassed to ask the teacher for help.
19. I feel that other students speak better than me.
20. I don't worry about making mistakes in the French class.
21. I'm often embarrassed to volunteer when the French teacher asks a question.

La fin du questionnaire permet de mesurer l'expérience et la sensibilité à la frustration des participant.e.s. L'objectif de ces mesures est de déterminer si un.e apprenant.e a ressenti beaucoup de frustration durant son semestre et son seuil de tolérance à cette frustration. Plus cette variable est élevée, plus l'apprenant.e est sensible et négativement impacté par la frustration. Le moyen le plus réalisable pour mesurer une telle variable est de faire appel aux souvenirs négatifs et au ressenti de l'apprenant.e concernant le cours de français pendant le semestre. Cette sensibilité est donc mesurée par les affirmations 23 à 29.

23. I feel frustrated when I make too many mistakes in a row in the French class.
24. I feel that what I'm learning in the French class is actually helpful in real-life situations.
25. I feel frustrated when I'm facing a difficult problem and can't find the solution (e.g. difficult grammar or vocabulary).
26. When I'm frustrated for too long in French class, I get bored.
27. When I get too frustrated, I want to stop learning French.
28. I get frustrated when I don't understand what the teacher is trying to teach.
29. I'm frustrated because I don't learn as fast as I want to.

Figure 10 - Fin du questionnaire, affirmations mesurant la sensibilité à la frustration

Une affirmation indépendante, l'affirmation 22 (« I feel proud of myself when I manage to resolve a difficult problem ») ne contribue à aucune variable. Elle permet d'étudier le lien

entre un potentiel sentiment de fierté suite à l'accomplissement d'une tâche jugée difficile et les variables mesurées au sein de ce questionnaire.

Enfin, à la fin de ce questionnaire, une rubrique plus libre est proposée aux participant.e.s : ils.elles peuvent y écrire tout ce qu'ils.elles jugent pertinent à partager : opinions, souvenirs, critiques... Ces réponses pourront faire l'objet d'une analyse en fonction de leur contenu.

2.2.3. Les entretiens semi-directifs

Deux entretiens semi-directifs ont été conduits à la fin du deuxième semestre de l'année scolaire 2023/2024 auprès de deux enseignant.e.s de FrLE à l'EPF/ESTP (voir Figure 4), en suivant une trame générale comportant cinq grandes questions :

- « Est-ce que tu arrives à remarquer quand certain.e.s de tes apprenant.e.s sont frustré.e.s dans ton cours ? Dans quelles situations ? »
- « Quel est ton processus de réflexion lorsqu'un.e apprenant.e bloque sur un point de grammaire, un exercice ou de la prononciation ? Quelles stratégies mets-tu en place ? »
- « Est-ce que tu penses que le cours de français doit être fun ou amusant ? Pourquoi ? »
- « Est-ce que tu proposes parfois des exercices volontairement difficiles à tes apprenant.e.s ? Dans quel but ? »
- « Pour toi, la confiance en soi est-elle importante dans l'apprentissage ? Est-ce que tu mets en place certaines stratégies pour aider un.e apprenant.e qui n'a pas confiance en ses capacités ? Lesquelles ? »

Chaque entretien propose aux enseignant.e.s des deux groupes à qui le questionnaire a été envoyé d'adopter une position réflexive sur leur pratique enseignante. Au début de l'entretien, il est demandé aux enseignant.e.s de se concentrer au maximum sur leur expérience par rapport aux groupes de niveau A1/A2. Il n'est pas nécessairement question de se focaliser sur le semestre qui vient de se terminer, même si la plupart des réponses obtenues concernent leurs expériences récentes.

Les deux enseignant.e.s interrogé.e.s possèdent chacun.e plus d'une dizaine d'années d'enseignement du FrLE, dans différentes écoles et parfois à l'étranger. D'après nos échanges, il.elle semblent avoir une grande expérience avec le public adulte en contexte universitaire.

Les deux entretiens ont été conduits avec la même trame principale. Certains ajustements ont été faits selon l'enseignant.e interrogé.e en fonction des données récoltées durant les observations de classe, pour les interroger sur les intentions derrière une pratique spécifique, intentionnelle ou non.

Le but de ces entretiens était double. Dans un premier temps, les entretiens cherchaient à apporter une réponse possible aux questionnements et hypothèses soulevés au début de ce mémoire. Une partie des questions a été pensée en ce sens, interrogeant les enseignant.e.s sur des thématiques élargies pour éviter que la discussion ne soit trop centrée. Par ce procédé, l'entretien permettait également de constater le degré de conscience des enseignant.e.s par rapport à la frustration ressentie par les apprenant.e.s. Ces questions concernent les circonstances dans lesquelles les apprenant.e.s peuvent ressentir de la frustration, les moyens par lesquels l'enseignant.e le remarque, les stratégies mises en place pour remédier à cette frustration selon les différentes circonstances ainsi que le rôle de l'échec et des défis proposés dans l'apprentissage du FrLE.

Dans un second temps, les entretiens permettaient une comparaison avec les données recueillies via les questionnaires. Certaines questions ont été conçues en se basant sur des projections de résultats (les premières réponses au questionnaire étant arrivées dans la journée suivant leur envoi, les entretiens n'étaient alors pas conduits), mais également sur les résultats des précédentes recherches abordées dans le cadre théorique de ce mémoire. Les questions servant ce but concernent la nécessité d'un cours de FrLE « amusant », le rôle de l'enseignant.e par rapport au soutien apporté aux apprenant.e.s et le rôle du sourire ainsi que du rire en classe de FrLE et l'importance de la confiance en soi pour les apprenant.e.s.

Aucune ressource ou donnée tirée des recherches antérieures abordées plus haut dans ce mémoire n'est donnée aux enseignant.e.s interrogé.e.s. Les données recueillies lors de ces entretiens se veulent aussi écologiques que possible, il est ici simplement question d'obtenir l'avis et le ressenti des enseignant.e.s sans les influencer.

2.2.4. Les observations de classe

Les données recueillies lors des observations de classe sont écologiques : elles ont été obtenues lors d'une observation naturelle, authentique, dans un milieu que je n'ai ni créé ni influencé. Au cours du deuxième semestre de l'année scolaire 2023/2024, j'ai assisté à de nombreuses séances de FrLE au sein de l'EPF/ESTP. Au cours de ces séances, avec les questionnements et hypothèses formulés au début de ce mémoire, j'ai pu assister à plusieurs situations pertinentes, qui ont fait l'objet d'une prise de note et d'une analyse ultérieure (voir Figure 5).

Ces données auront, dans l'analyse qui suit, un rôle secondaire par rapport aux données recueillies lors des entretiens et du questionnaire. Elles tenteront d'apporter des précisions, des exemples ou des nuances aux résultats qui seront présentés.

De par leur nature secondaire, les observations de classe n'ont pas fait l'objet d'une prise de note officielle : les situations ont été notées au moment où elles se produisaient, le plus précisément et le plus fidèlement possible, mais n'ont pas été répertoriées dans un tableau conçu en amont. Le choix d'utiliser ces observations de classe n'a été fait que dans un second temps, les données recueillies ayant été jugées pertinentes dans le cadre de cette recherche.

2.2.5. L'analyse des résultats

Les résultats sont analysés différemment selon la nature des données recueillies.

Données	Analyse faite	Quantité
Résultats du questionnaire	Traitement brut des données Etude de corrélations Analyse comparative et individuelle	15
Entretiens semi-directifs	Transcription écrite Analyse individuelle Analyse comparative	2
Observations de classe	Triangulation avec les résultats des analyses	7

Figure 11 - Analyses réalisées selon les données recueillies

Le questionnaire fera l'objet d'une analyse fine : aucun renseignement personnel autre que le genre et le groupe auquel le.la participant.e appartient n'est demandé dans ce questionnaire, les résultats seront d'abord divisés en fonction du groupe. Chaque groupe sera ensuite analysé séparément. Sera d'abord calculée la moyenne de chaque score pour chaque participant.e (à savoir : Représentations, Motivation, FLE-P, FLE-S, FLE-T, Self-efficacy, FLCA, Frustration), qui fera l'objet d'une analyse individuelle. Une moyenne par groupe sera ensuite calculée, pour permettre une comparaison entre les deux groupes. Une deuxième séparation sera ensuite effectuée pour le groupe 2, selon le score de la valeur Frustration mis en évidence par les calculs (les calculs seront explicités dans le Chapitre 3). Cette division permettra trois comparaisons : la première au sein du groupe 2, la deuxième englobera tou.te.s les participant.e.s selon le score de la valeur Frustration, et la troisième comparera les deux groupes entre eux au moyen d'une double comparaison : la première comparera les participant.es du groupe 1 avec ceux.celles du groupe 2, pour un score de la valeur Frustration supérieur à X (le chiffre réel servant de séparation sera explicité dans le Chapitre 3), la deuxième fera la même comparaison mais pour un score de la valeur Frustration inférieur à X. Les résultats mis en évidence seront confirmés ou infirmés au travers de calculs de corrélation isolant les deux variables « négatives », à savoir la FLCA et la frustration, pour étudier leurs corrélations avec l'ensemble des variables prises en compte dans cette étude.

Enfin, les questionnaires permettront également d'analyser selon les réponses à cinq affirmations spécifiques (les affirmations 23, 24, 25, 28 et 29), les situations représentant de potentielles sources de frustration pour les apprenant.e.s de FrLE.

L'affirmation 22 fera l'objet d'une analyse indépendante : une moyenne pour l'entièreté du public sera calculée, et la réponse de chaque participant.e sera comparée aux différents scores obtenus au questionnaire, pour tenter de trouver un lien entre l'importance du sentiment de fierté après l'accomplissement d'une tâche difficile et une des différentes variables observées.

Les entretiens seront analysés de manière thématique. L'objectif est de mettre en évidence des thèmes transversaux et communs aux deux entretiens. Les passages jugés pertinents à être présentés conjointement avec les résultats du questionnaire seront présentés en même temps que ceux-ci. Les autres extraits jugés pertinents seront présentés dans un second temps.

Enfin, du fait de leur caractère secondaire, les observations de classe seront ajoutées ponctuellement pour appuyer les résultats présentés.

Chapitre III : Analyse des données

Dans cette partie, l'analyse des deux types de données principales (le questionnaire de recherche et les entretiens semi-directifs) recueillies sera présentée. Je commencerai par la présentation de l'analyse des réponses au questionnaire, pour ensuite comparer les données recueillies lors des deux entretiens et faire une triangulation avec les résultats du questionnaire. Enfin, dans le quatrième et dernier chapitre de ce mémoire, je tenterai de répondre aux différents questionnements soulevés au long de ce mémoire, et de confirmer ou d'infirmer les différentes hypothèses émises.

3.1. Le questionnaire

Le questionnaire de recherche a été envoyé à un total de 15 apprenant.e.s. Sur les 15 apprenant.e.s, tou.te.s ont répondu au questionnaire dans un délai allant d'une heure à deux semaines. La cohérence interne des items du questionnaire, mesurée par le coefficient alpha de Cronbach, est acceptable ($\alpha = 0.75$).

3.1.1. Le calcul des différentes variables

Pour chaque participant.e, conformément aux explications données concernant le questionnaire au cours du chapitre 2, 8 variables ont été calculées : Les variables que j'appellerai « positives » : Représentations (les représentations qu'ont les participant.e.s de la langue française et de son apprentissage), Motivation, FLE-P (FLE Personnel), FLE S (FLE Social), FLE-T (FLE Enseignant), Self-efficacy (auto-efficacité, ou la confiance en soi), et les variables que j'appellerai « négatives » : FLCA ainsi que la Frustration. Chaque réponse correspond à un score situé entre 1 et 5 (1 = pas du tout d'accord, 5 = complètement d'accord), faisant ensuite l'objet d'une moyenne.

En reprenant l'ordre des items (en Annexe 1 et Figures 7 à 10, Q1 = Item 1, note sur 5) donné dans le chapitre 2, voici le détail du calcul de chaque variable :

- Représentations = $(Q1 + Q2 + Q3 + Q7) / 4$
- Motivation = $(Q2 + Q4 + Q5 + Q6) / 4$
- FLE-P = $(Q7 + Q8) / 2$
- FLE-S = $(Q9 + Q10 + Q11) / 3$

- $FLE-T = (Q12 + Q13 + Q14 + Q15) / 4$
- $Self-efficacy = (Q16 + Q17) / 2$
- $FLCA = (Q18 + Q19 + Q20 + Q21) / 4$
- $Frustration = (Q23 + Q24 + Q25 + Q26 + Q27 + Q28 + Q29) / 7$

Ces calculs permettent d'obtenir, en suivant la méthodologie de calcul des recherches de Dewaele et MacIntyre (Dewaele & MacIntyre, 2014), un score pour les différentes variables situé entre 1 et 5 pour chaque participant.e. Ce score permet ensuite d'étudier l'éventuelle présence de corrélations entre les variables. Commençons par étudier la population du groupe 1.

3.1.2. Le groupe 1

Le groupe 1 (numéro déterminé selon l'ordre dans lequel les groupes ont été analysés) est composé de cinq participant.e.s adultes, âgé.e.s de 20 à 25ans. Tou.te.s étaient de niveau A0 au début du semestre. Les cinq participant.e.s ont tou.te.s répondu le jour de l'envoi du questionnaire, dans les heures qui suivirent.

	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5	Moyenne
Représentations	4,00	4,50	5,00	4,00	4,00	4,30
Motivation	3,25	5,00	3,75	3,50	4,25	3,95
FLE P	4,00	5,00	5,00	4,00	2,50	4,10
FLE S	3,67	5,00	5,00	4,33	4,00	4,40
FLE T	3,80	5,00	5,00	4,40	4,20	4,48
Self-efficacy	3,50	4,50	3,00	3,50	2,50	3,40
FLCA	2,40	2,40	2,20	2,40	3,40	2,56
Frustration	2,14	2,86	2,29	3,86	4,43	3,11

Figure 12 - Tableau des résultats et moyennes pour les participant.e.s du groupe 1

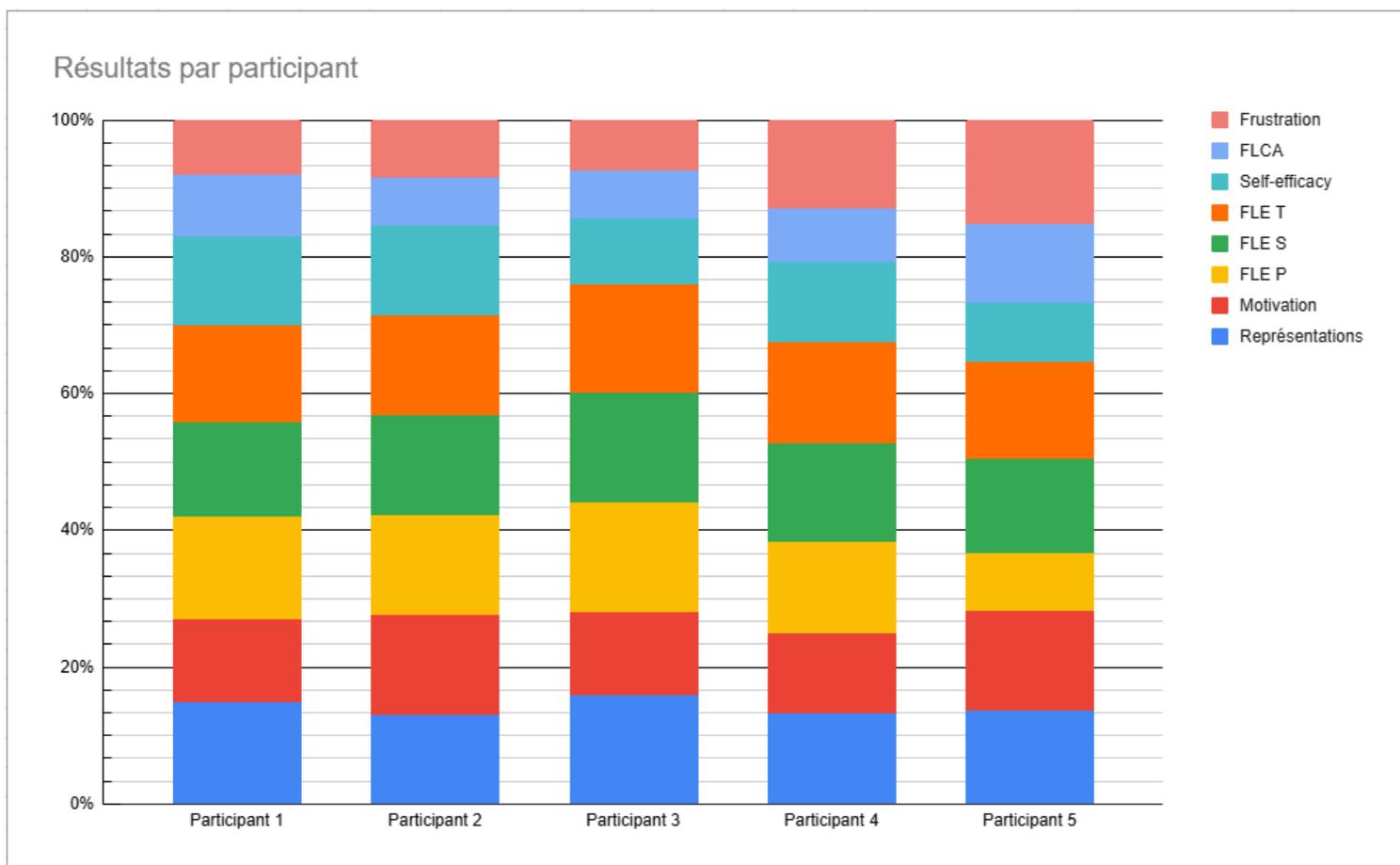


Figure 13 - Graphique en histogrammes empilés pour les participant.e.s du groupe 1

On peut remarquer une certaine constance au niveau des scores de Représentations pour les participant.e.s. Ceci peut s'expliquer par un sentiment de dépaysement ressenti par les apprenant.e.s, arriv.e.s en France au début du semestre. Lors des différentes observations et discussions avec les participant.e.s, j'ai pu constater que tou.te.s profitent de leur temps libre pour explorer la région parisienne, parfois même les pays voisins. Par ailleurs, leurs représentations sur la langue française et sur la France semblaient élevées : tou.te.s rapportent un intérêt pour la langue française et notamment pour Paris, et tou.te.s témoignent un bonheur lié à la vie parisienne.

Pour permettre une meilleure lecture des résultats, les moyennes montrées plus haut sont adaptées en graphique en histogrammes :

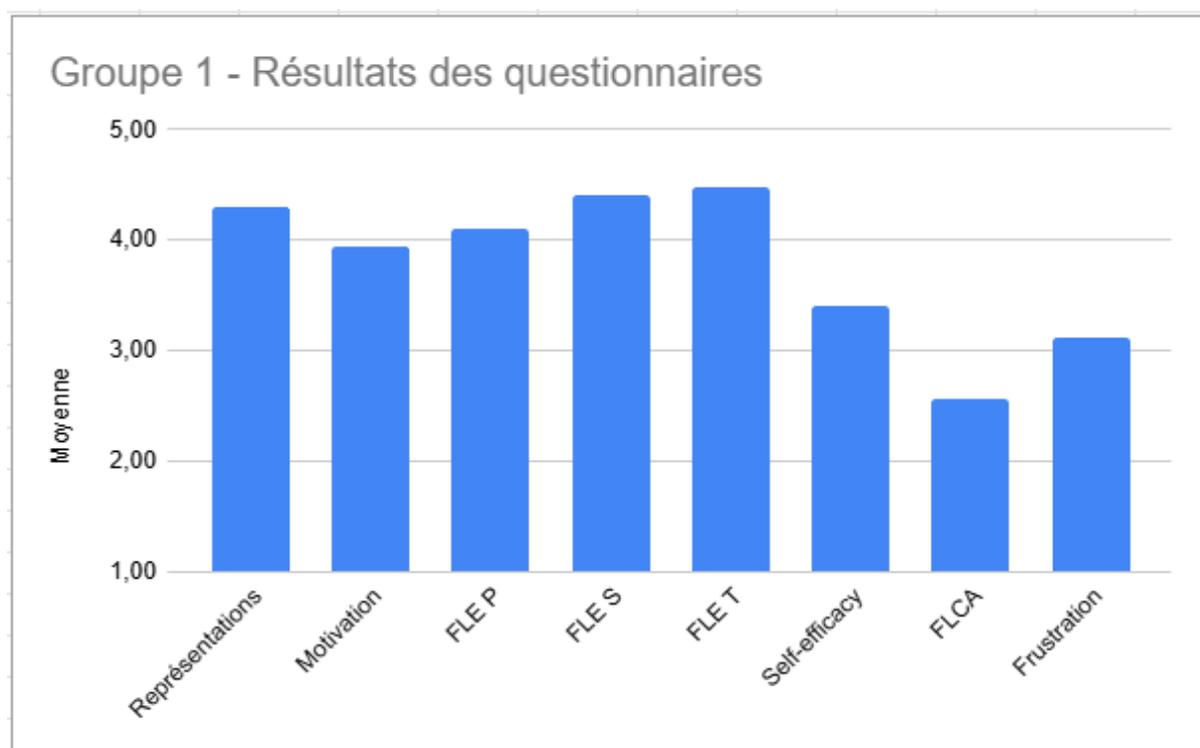


Figure 14 - Graphique en histogrammes montrant les différentes moyennes du groupe 1

Sur ce graphique, on constate des valeurs supérieures à 4, soit une réponse variant entre « d'accord » et « complètement d'accord » pour les Représentations et les 3 variables du FLE (FLE-P, FLE-S et FLE-T). La motivation affiche une valeur de 3,95. L'auto-efficacité affiche une moyenne de 3,4, soit entre « neutre » et « d'accord », ce qui signifie que les participant.e.s du groupe 1 rapportent une confiance en eux.elles modérée. La FLCA est de 2,56, soit entre « neutre » et « pas d'accord », seules deux réponses montrent une absence complète d'anxiété liée à une situation de classe particulière : un.e participant.e ne rapporte aucune inquiétude liée aux erreurs qu'il.elle fait en classe, l'autre ne rapporte aucune gêne particulière pour demander de l'aide à l'enseignant.e. Pour toutes les autres questions et tou.te.s les autres participant.e.s, on constate au moins une légère présence d'anxiété liée aux situations présentes dans le questionnaire.

En ce qui concerne la frustration, le graphique montre une moyenne de 3,11, soit « neutre ». Cependant, en regardant les scores par participant.e, on remarque une nette séparation entre les participant.e.s : trois d'entre eux.elles témoignent d'une frustration entre 2,14 et 2,86 soit « pas d'accord » ou « neutre », et deux d'entre eux.elles montrent une frustration de 3,86 et 4,43 soit « d'accord ».

Les participant.e.s 4 et 5 affichent un score de frustration d'un écart supérieur ou égal à un point entre les participant.e.s 1, 2 et 3 (voir Figure 12). Le.la participant.e 5, avec le score de frustration le plus élevé à 4,43 points, montre le score de FLE-P le plus bas parmi les cinq participant.e.s du groupe 1 (inférieur de 1,5 point au deuxième score le plus bas). Le.la participant.e 4, avec un score de frustration de 3,86 points, obtient le deuxième score de FLE-P le plus bas, à égalité avec le.la participant.e n°1, avec 4 points. On peut donc affirmer que, pour le groupe 1, la variable FLE-P diminue lorsque la frustration est élevée (supérieure à 4 points). On observe d'ailleurs sur la figure 12 que le.la participant.e 5 affiche également le score de Self-efficacy le plus bas, à 2,5 sur 5.

L'échantillon du groupe 1 ne me permet pas de conclure sur un lien entre la variable Self-efficacy et la frustration, mais cette hypothèse n'est pas non plus écartée : il semblerait que la confiance en soi soit impactée négativement lors d'une trop grande frustration, comme le suggèrent les résultats du.de la participant.e 5, ainsi que l'écart montré par la figure 12 (0,67 points d'écart pour la variable Self efficacy).

En ce qui concerne la FLCA, le.la participant.e 5 possède également le score de FLCA le plus élevé (3,40 sur 5), le.la participant.e 4 affiche un score supérieur ou égal aux participant.e.s 1, 2 et 3, avec 2,40 points.

Le score le plus élevé du groupe 1 est la variable FLE-T, qui correspond au rôle de l'enseignant.e dans le FLE. Ce score est justifié par une grande appréciation mutuelle entre les apprenant.e.s du groupe 1 et l'enseignant responsable du groupe, appréciation observée en classe à toutes les séances auxquelles j'ai participé. L'enseignant du groupe 1 est un enseignant très souriant, qui mobilise l'humour et le rire à maintes reprises au cours de la séance.

3.1.3. Le groupe 2

Le groupe 2 est composé de dix participant.e.s adultes, âgé.e.s de 20 à 30 ans. Tou.te.s avaient un niveau A1, voire A2.1 validé au début du semestre. Les réponses au questionnaire des participant.e.s du groupe 2 sont plus espacées dans le temps, certain.e.s ont répondu le jour même, certain.e.s ont répondu jusqu'à sept jours plus tard.

	Représentations	Motivation	FLE P	FLE S	FLE T	Self-efficacy	FLCA	Frustration
Participant 6	3,50	4,00	3,00	3,00	3,20	2,50	2,80	1,57
Participant 7	4,50	4,50	3,00	3,67	4,20	4,50	2,40	3,00
Participant 8	4,00	4,00	3,00	4,00	3,20	4,50	1,80	2,43
Participant 9	3,75	4,25	3,00	3,33	3,80	2,50	3,60	3,00
Participant 10	3,75	4,50	3,00	3,67	3,40	2,50	3,20	3,57
Participant 11	3,25	4,00	2,00	3,00	3,20	2,00	4,00	4,29
Participant 12	3,75	4,50	2,00	4,00	3,40	4,00	4,40	4,43
Participant 13	3,50	3,50	3,00	3,67	3,40	2,50	4,60	3,86
Participant 14	2,50	2,25	2,50	3,67	3,60	2,00	4,80	4,29
Participant 15	4,00	4,25	4,00	3,67	4,00	3,00	3,60	4,57
Moyenne	3,61	3,94	2,72	3,56	3,49	3,00	3,51	3,38

Figure 15 - Tableau des résultats et moyennes pour les participant.e.s du groupe 2

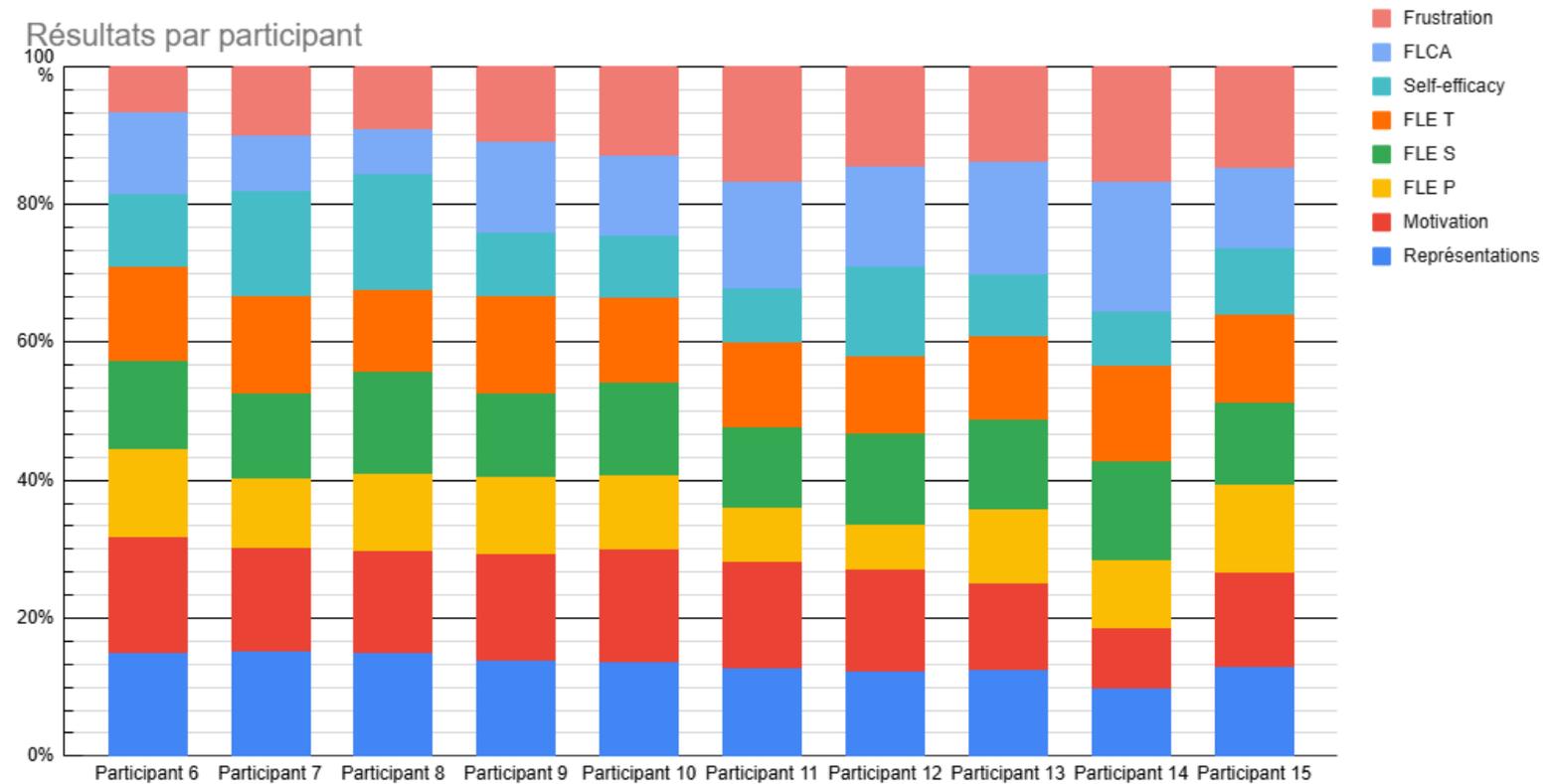


Figure 16 - Graphique en histogrammes empilés pour les participant.e.s du groupe 2

Les deux plus grands écarts de score se retrouvent au niveau de la FLCA et de la frustration avec 3 points d'écart entre le score le plus élevé et le score le plus bas pour les deux variables. Les écarts les plus serrés se retrouvent avec le FLE-S et le FLE-T, pour un écart d'un

point entre le score le plus élevé et le score le plus bas pour les deux variables. Ces écarts peuvent s'expliquer par la dimension individuelle ou collective de ces variables. Là où la FLCA et la frustration représentent des émotions personnelles, le FLE-S et le FLE-T semblent être plus collectives, le FLE-S de par son caractère social, et le FLE-T de par la relation qu'ont les apprenant.e.s à l'enseignant.e. Les observations de classe conduites tout au long du semestre corroborent cette tendance plutôt positive et consensuelle à une variable FLE-T relativement élevée.

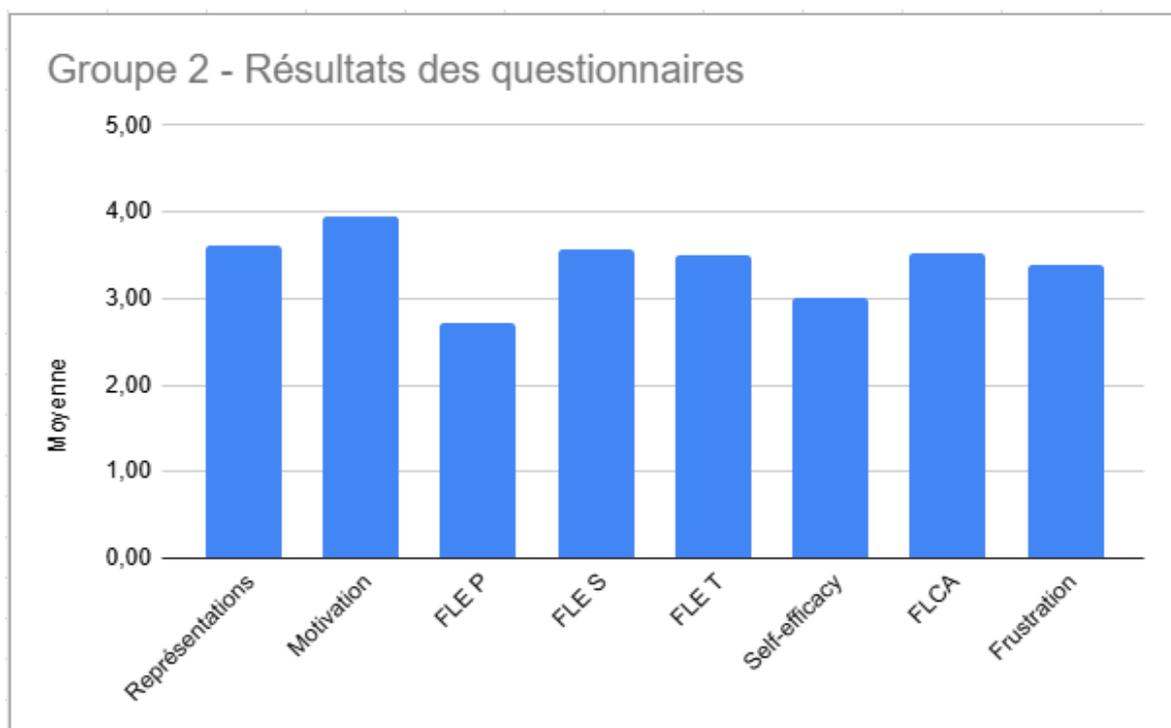


Figure 17 - Graphique en histogrammes montrant les différentes moyennes du groupe 2

Ces différentes moyennes montrent une tendance modérément positive des scores calculés. Seule la variable FLE-P est légèrement négative, avec une moyenne de 2,72. Pour le groupe 2, aucune variable ne dépasse le score de 4, mais la motivation est la variable avec le score le plus élevé du groupe 2. Le faible score de la variable FLE-P peut s'expliquer par l'horaire tardif des cours de FrLE, et le contexte d'étude de l'entièreté du groupe : Les apprenant.e.s du groupe 2 sont inscrit.e.s à l'université pour deux ans, ils.elles ne sont pas en échange court d'un semestre, et leur réussite dans les autres matières ainsi que l'obtention d'un niveau B1 dans les cours de FrLE n'est pas un objectif, c'est une obligation. Suivre un cours de français aussi tard dans la journée, auquel on ne peut parfois pas assister à cause d'événements, examens ou obligations dans les autres cours, résulte d'après les participant.e.s

interrogé.e.s en une baisse d'investissement et du sentiment d'accomplissement des apprenant.e.s qui placent leurs priorités ailleurs dans leur cursus.

Une comparaison a été effectuée entre les participant.e.s avec un score de frustration supérieur à 3,8 et ceux.celles avec un score de frustration inférieur à 3,8. Le choix de ce score permet une division égale entre les participant.e.s : cinq participant.e.s ont un score de frustration inférieur à 3,8, et 5 participant.e.s ont un score supérieur à 3,8.

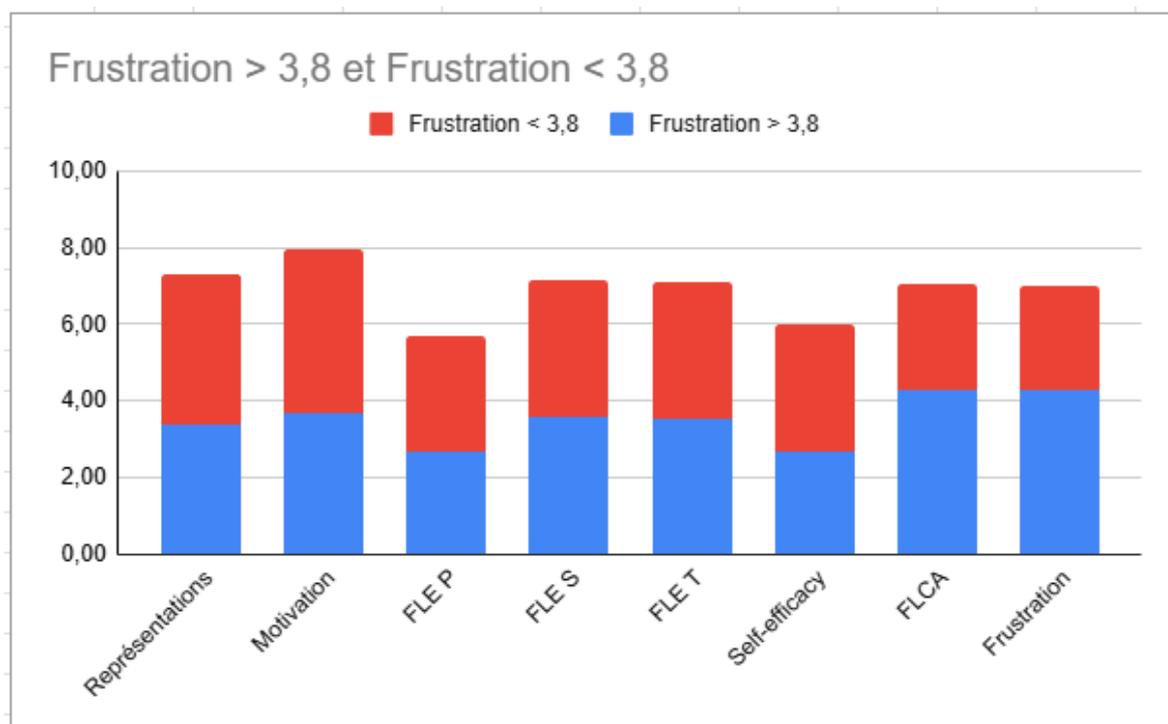


Figure 18 - Graphique en histogrammes empilés comparant les participant.e.s du groupe 2 selon leur score de frustration (inférieur ou supérieur à 3,8)

Moyennes	Représentations	Motivation	FLE P	FLE S	FLE T	Self-efficacy	FLCA	Frustration
Frustration > 3,8	3,40	3,70	2,70	3,60	3,52	2,70	4,28	4,29
Frustration < 3,8	3,90	4,25	3,00	3,53	3,56	3,30	2,76	2,71

Figure 19 - Tableau montrant les différentes moyennes du groupe 2 selon leur score de frustration (inférieur ou supérieur à 3,8)

Au travers de ce graphique, on remarque une constante presque exacte entre la FLCA et la frustration : pour le groupe avec un score de frustration inférieur à 3,8, il n'y a que 0,05 points d'écart entre la FLCA et la frustration. Pour l'autre groupe, l'écart est réduit à 0,01 point. Les deux variables FLE-S et FLE-T restent constantes, avec un écart presque égal (respectivement 0,07 et 0,04 points d'écart) entre les deux groupes, confirmant ainsi un consensus émis plus haut pour ces deux variables plus collectives. Pour les autres variables, les

moyennes montrent un écart beaucoup plus significatif : entre 0,5 et 0,3 points d'écart, les variables Représentations, Motivation, FLE-P, Self-efficacy sont plus élevées lorsque la FLCA et la frustration sont basses. Au contraire, avec une FLCA et une frustration élevées, ces scores sont plus bas.

On remarque également en s'aidant de la Figure 15 que les scores de frustration sont beaucoup plus concentrés pour le groupe avec un score supérieur à 3,8 : seulement 0,71 points d'écart entre le score de frustration le plus élevé et le plus bas pour le groupe supérieur à 3,8, contre 2 points d'écart entre le score de frustration le plus élevé et le plus bas pour le groupe inférieur à 3,8. Il y a également un écart plus petit pour la variable FLCA entre les participant.e.s du groupe supérieur à 3,8 que pour les participant.e.s du groupe inférieur à 3,8.

En revanche, le score FLE-P est le même entre tou.te.s les participant.e.s du groupe inférieur à 3,8, là où un écart de 2 points est présent dans le groupe supérieur à 3,8.

Dans la rubrique libre à la fin du questionnaire, deux participant.e.s se confient :

Last semester I learned a lot in French classes, I believe it was because I was placed at my correct level, this semester I felt that the class was not following at the same pace, I felt that there was a huge discrepancy between the levels in the class.¹² (Participant.e n°12)

Better French level assessment is recommended. When you put someone in a class way below their French level, not only do they learn nothing from it but also worsen their French. I have spoken more French with random people on the street in Paris than in class for an entire month.¹³ (Participant.e n°15)

La première citation est une remarque donnée par le.la participant.e 12, qui est le.la participant.e avec le deuxième score de frustration le plus élevé à 4,43. La deuxième citation

¹² [Traduction] Au cours du semestre j'ai beaucoup appris dans les cours de français, je pense que c'était parce que j'étais placée dans un niveau convenable. Ce semestre j'ai eu le sentiment que le cours ne suivait pas le même rythme, qu'il y avait une grande divergence de niveau dans la classe.

¹³ [Traduction] Une meilleure estimation du niveau de français est bienvenue. Lorsque l'on place une personne dans un groupe très en deçà de son niveau de français, non seulement elle n'apprend rien mais cela détériore son français. J'ai plus parlé français avec des inconnus dans la rue à Paris qu'en un mois entier de cours.

est donnée par le.la participant.e 15, qui est le.la participant.e avec le score de frustration le plus élevé à 4,57. Le.la participant.e 12 fait partie des participant.e.s avec la variable FLE-P la plus basse, avec un score de 2. Ce témoignage explique ce score par un sentiment de ne pas appartenir au bon groupe, de mériter un meilleur placement (sentiment qui semble également avoir été partagé à l’enseignante en charge du groupe 2, en fin de semestre). Le.la participant.e 15 tient des propos plus durs que le.la participant.e 7, puisqu’il.elle rapporte un sentiment semblable à celui du premier témoignage, mais également le sentiment d’avoir régressé dans son apprentissage du français, et se plaint d’un manque d’occasions de participer oralement.

Ces deux participant.e.s n’ont pas obtenu les scores de FLCA les plus élevés, affichant même un score d’auto-efficacité plus élevé que les autres participant.e.s avec une frustration supérieure à 3,8. Leur frustration semble provenir d’un ennui lié à un niveau ressenti plus élevé que le reste du groupe. Cependant, les deux participant.e.s ayant témoigné montrent une motivation supérieure à la majorité du groupe 2, ce qui pourrait également expliquer une frustration élevée liée à une forte motivation à apprendre le français. Leurs réponses étant arrivées à la fin du semestre, leur grande frustration ne semble pas avoir impacté leur motivation.

3.1.4. Comparaison entre les deux groupes

Après avoir analysé les deux groupes séparément, différentes comparaisons ont été effectuées entre les groupes 1 et 2 :

Groupe 1								
	Représentations	Motivation	FLE P	FLE S	FLE T	Self-efficacy	FLCA	Frustration
Moyenne	4,30	3,95	4,10	4,40	4,48	3,40	2,56	3,11
Groupe 2								
	Représentations	Motivation	FLE P	FLE S	FLE T	Self-efficacy	FLCA	Frustration
Moyenne	3,61	3,94	2,72	3,56	3,49	3,00	3,51	3,38

Figure 20 - Tableaux montrant les différentes moyennes pour les deux groupes

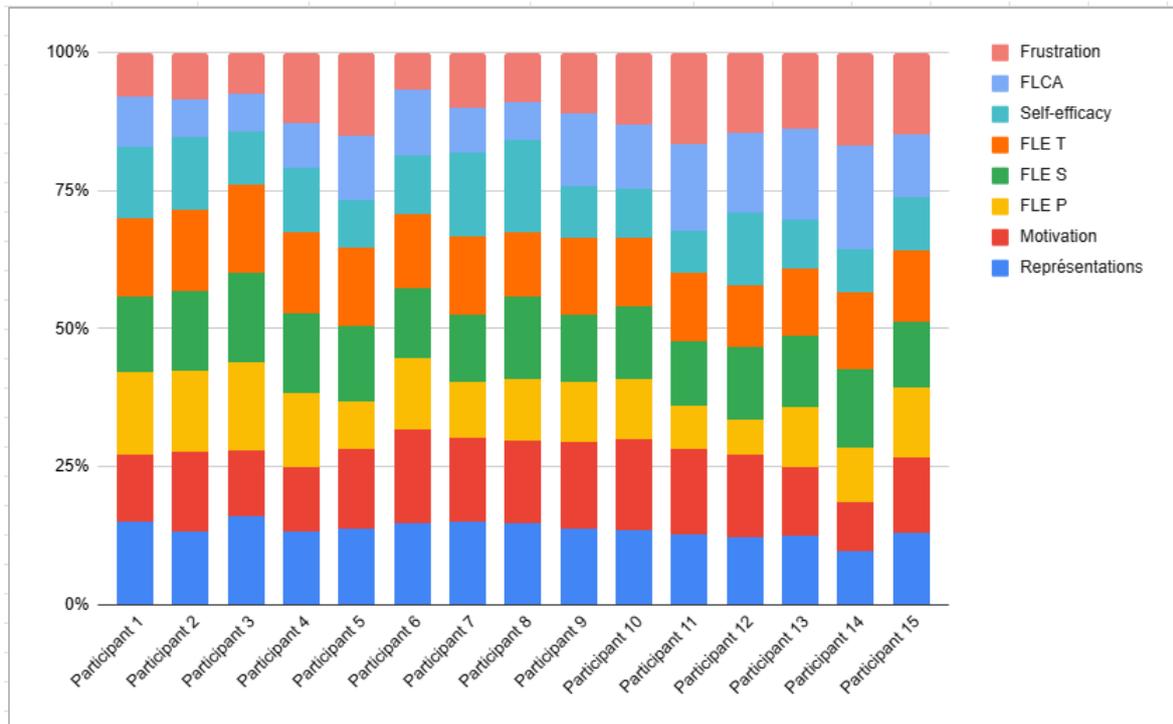


Figure 21 - Graphique en histogrammes empilés montrant une comparaison entre les moyennes du groupe 1 et du groupe 2

La différence notable entre les groupes 1 et 2 pour le score des représentations (0,69 points d'écart) peut s'expliquer par la différence de contexte : le groupe 1 vient d'arriver en France, est probablement encore dépaysé et n'est pas habitué au nouveau pays dans lequel il se trouve. Le groupe 2 quant à lui est déjà présent en France depuis plus de six mois minimum, certain.e.s participant.e.s sont même présents en France depuis plus d'un an. Le groupe 2 est donc beaucoup plus habitué à la France et à la langue française que le groupe 1, qui découvre encore le pays, comme en témoignent leurs activités extrascolaires (tourisme, visites de Paris et sa banlieue) rapportées lors des observations.

Cependant, malgré des conditions et un contexte différent, les deux groupes affichent une motivation semblable. Pour le groupe 1, cela s'explique par une envie d'apprendre une nouvelle langue, entraînant généralement une motivation plus élevée en début d'apprentissage (Dewaele, Saito, et al., 2023). Pour le groupe 2, la motivation peut s'expliquer par une obligation de résultats, demandés par l'EPF/ESTP.

Les différentes variables du FLE montrent un grand écart entre les deux groupes. La variable FLE-S montre le plus grand écart entre les deux groupes, avec 1,38 points d'écart entre le groupe 1 et le groupe 2. Cette différence peut être expliquée par un sentiment de stagnation, voire de régression rapporté par plusieurs participant.e.s du groupe 2, mais également par

l'écart de population entre les deux groupes. Le groupe 1 n'est composé que de 5 apprenant.e.s, qui peuvent donc participer et avancer dans leur apprentissage plus rapidement que le groupe 2, qui lui est composé de 10 apprenant.e.s. De plus, il peut être pertinent de prendre en compte l'écart de niveau entre les deux groupes : les apprenant.e.s du groupe 1 avaient un niveau A0 au début du semestre, ils.elles ont donc appris un français leur permettant de répondre à des besoins immédiats comme se présenter et faire les courses. Les apprenant.e.s du groupe 2 partaient d'un niveau A1 acquis, voire d'un niveau A2.1, le contenu de leur cours répondait à des besoins différents et moins immédiats, comme l'utilisation de l'imparfait ou la perfection de notions déjà abordées au semestre précédent. Il n'est donc pas impossible que le sentiment d'accomplissement lié à l'apprentissage du français soit plus bas pour le groupe 2 que pour le groupe 1, expliquant alors une baisse du score de la variable FLE-P.

Les variables FLE-S et FLE-P affichent un écart semblable, de respectivement 0,84 et 0,99 points d'écart.

Le sentiment d'auto-efficacité des apprenant.e.s du groupe 1 est plus élevé que celui du groupe 2, avec un écart de 0,63 points. A l'inverse, la FLCA est significativement plus basse pour les participant.e.s du groupe 1 que pour ceux du groupe 2, avec un écart de 0,95 points. Ces différences peuvent être expliquées par les scores élevés pour les variables FLE-S et FLE-T, comme suggéré par Dewaele et al., liant l'attitude de l'enseignant.e et certains aspects de l'anxiété (Dewaele et al., 2022).

L'écart entre les deux groupes pour la frustration est de 0,27 points, soit moins significatif que pour la FLCA. Cependant, on peut voir une constante : Les scores de Représentations, Motivation, FLE-P, FLE-S, FLE-T et Self-efficacy sont plus élevés pour le groupe 1 que pour le groupe 2, et les scores de FLCA et Frustration sont plus bas pour le groupe 1 que pour le groupe 2, ce qui reste semblable aux observations faites au sein de chaque groupe selon leur score de frustration.

Il semble également important de constater que parmi les 15 participant.e.s, un.e seul.e participant.e, le.la participant.e 6, affiche un score de frustration inférieur à 2, mais qui n'est pas strictement 1 (la valeur nulle). On peut en conclure que pour cette étude tou.te.s les apprenant.e.s sont sujets à la frustration, bien que la sensibilité à cette dernière soit très différente selon les participant.e.s. Cela corrobore, dans ce contexte, l'hypothèse selon laquelle la frustration est une émotion humaine dont tout le monde fait l'expérience à une intensité variable au cours de sa vie.

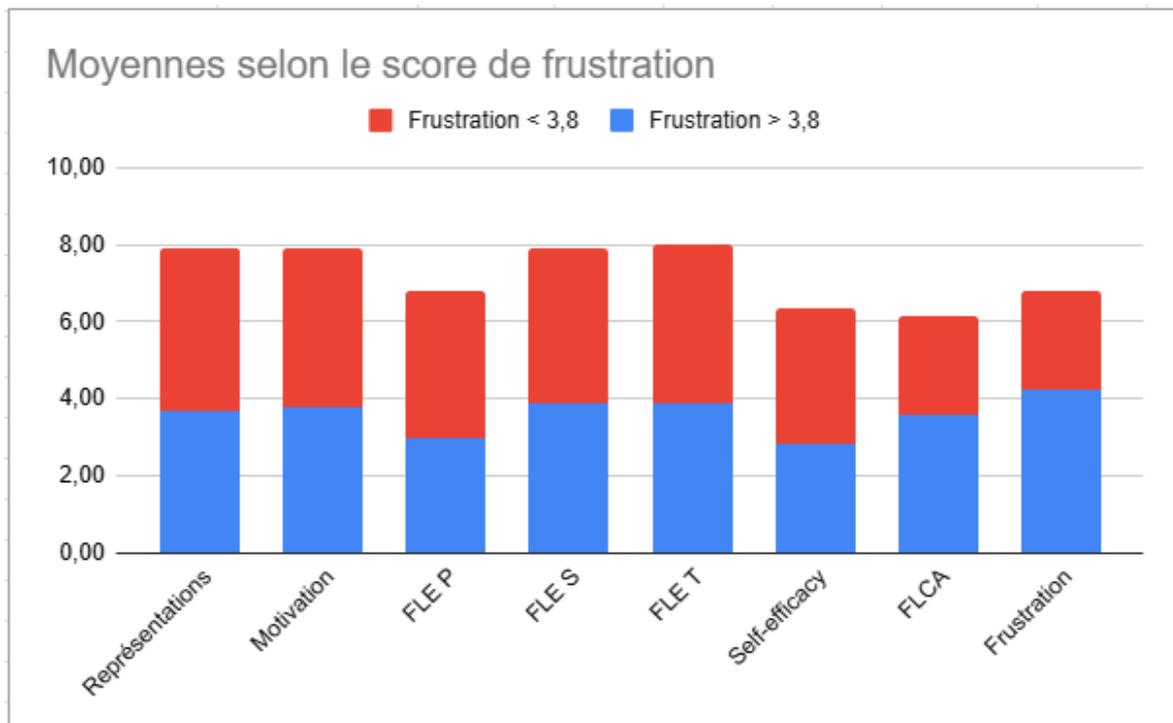


Figure 22 - Graphique en histogrammes empilés montrant les moyennes selon le score de frustration, pour les deux groupes combinés.

Moyennes	Représentations	Motivation	FLE P	FLE S	FLE T	Self-efficacy	FLCA	Frustration
Frustration > 3,8	3,70	3,79	2,98	3,88	3,91	2,85	3,59	4,21
Frustration < 3,8	4,20	4,13	3,83	4,04	4,08	3,48	2,55	2,57

Figure 23 - Tableau montrant les différentes moyennes pour toutes les participant.e.s divisés selon leur score de frustration

En combinant les deux groupes, et en les séparant selon le score de frustration, de nouvelles observations sont possibles. Tout d'abord, la constante observée plus haut, selon laquelle si les variables allant de Représentations à Self-efficacy sont élevées alors on constate une variable FLCA et Frustration plus basse se confirme également ici.

On constate également que, pour les participant.e.s dont la frustration est supérieure à 3,8, deux pics de valeur basse se retrouvent avec les variables FLE-P et Self-efficacy, avec des scores de respectivement 2,98 et 2,85. L'écart entre les deux catégories de participant.e.s pour les variables FLE-P et Self-efficacy (0,85 et 0,63 points d'écart) est nettement supérieur à l'écart pour les variables Représentations, Motivation, FLE-S, et FLE-T (0,5, 0,34, 0,16 et 0,17 points d'écart). Pour la FLCA et la frustration, en séparant les participant.e.s selon leur score de frustration, le grand écart constaté lors des analyses pour chaque groupe se retrouve ici : un

écart de 1,04 points pour la FLCA et de 1,64 points pour la frustration. Les différentes analyses conduites jusqu'à maintenant mettent en évidence une relation entre des scores significativement plus bas pour les variables FLE-P et Self-efficacy avec un score de frustration nettement supérieur pour la frustration dans le contexte de cette recherche. Un lien avec la FLCA semble également exister, bien que légèrement moins significatif que le lien avec la frustration. Cependant, les analyses ne permettent pas de statuer sur l'existence d'une relation opposée : avec un score de frustration bas, les variables FLE-P et Self-efficacy n'affichent pas de pic particulier, elles restent relativement proches des autres variables (Représentations, Motivation, FLE-S et FLE-T).

Cette relation se retrouve, bien que nuancée, en isolant les participants avec une frustration supérieure à 3,8.

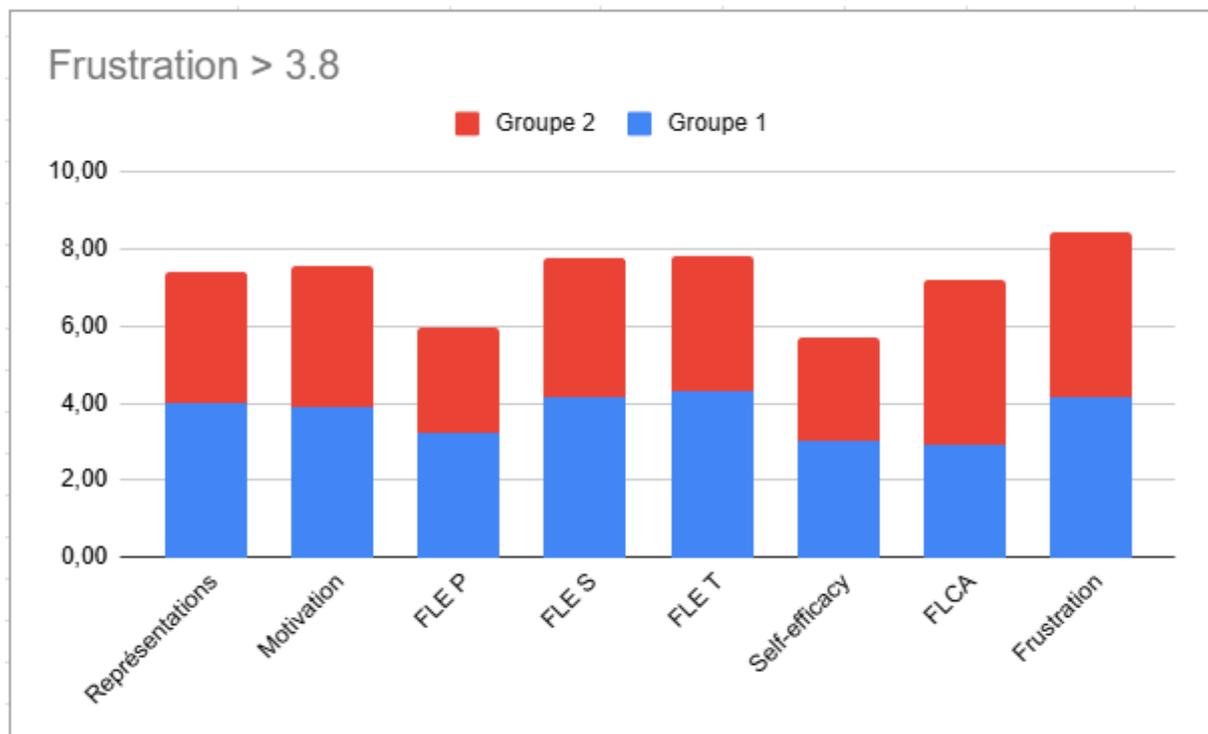


Figure 24 - Graphique en histogrammes empilés montrant les différences entre les participants du groupe 1 et du groupe 2 qui affichent un score de frustration supérieur à 3,8

Frustration > 3,8	Représentations	Motivation	FLE P	FLE S	FLE T	Self-efficacy	FLCA	Frustration
Groupe 1	4,00	3,88	3,25	4,17	4,30	3,00	2,90	4,14
Groupe 2	3,40	3,70	2,70	3,60	3,52	2,70	4,28	4,29

Figure 25 - Tableau montrant les différentes moyennes pour les deux groupes en ne prenant que les participants avec un score de frustration supérieur à 3,8

Au sein des deux groupes, pour un score de frustration élevé, on constate la présence des pics discutés avec la Figure 22 pour les variables FLE-P et Self-efficacy, les deux valeurs positives avec le score le plus bas pour les deux groupes. En revanche, on remarque un écart significatif pour la variable FLCA entre les deux groupes, avec 1,38 points d'écart entre le groupe 1 et le groupe 2. Cette différence ne permet pas de valider un potentiel lien entre les pics de FLE-P et Self-efficacy avec une FLCA élevée. Cependant, le score de frustration est presque égal entre les deux groupes, avec un écart de 0,15 points, ajoutant un nouvel argument en faveur d'un lien entre les pics de FLE-P et Self-efficacy avec une frustration élevée. Par ailleurs, rien ne permet d'affirmer l'existence d'un lien entre les variables FLE-S et FLE-T avec la frustration, comme le montrent les faibles écarts de ces variables dans la Figure 23 (avec un grand écart de frustration) et les écarts significatifs de la Figure 25 (avec un très faible écart de frustration).

Toutefois, il semble pertinent de remarquer que pour toutes les analyses et comparaisons conduites jusqu'à maintenant entre deux populations, les variables FLE-P, FLE-S, FLE-T et Self-efficacy étaient plus élevées pour la population avec un score de FLCA et de frustration le plus bas, et inversement.

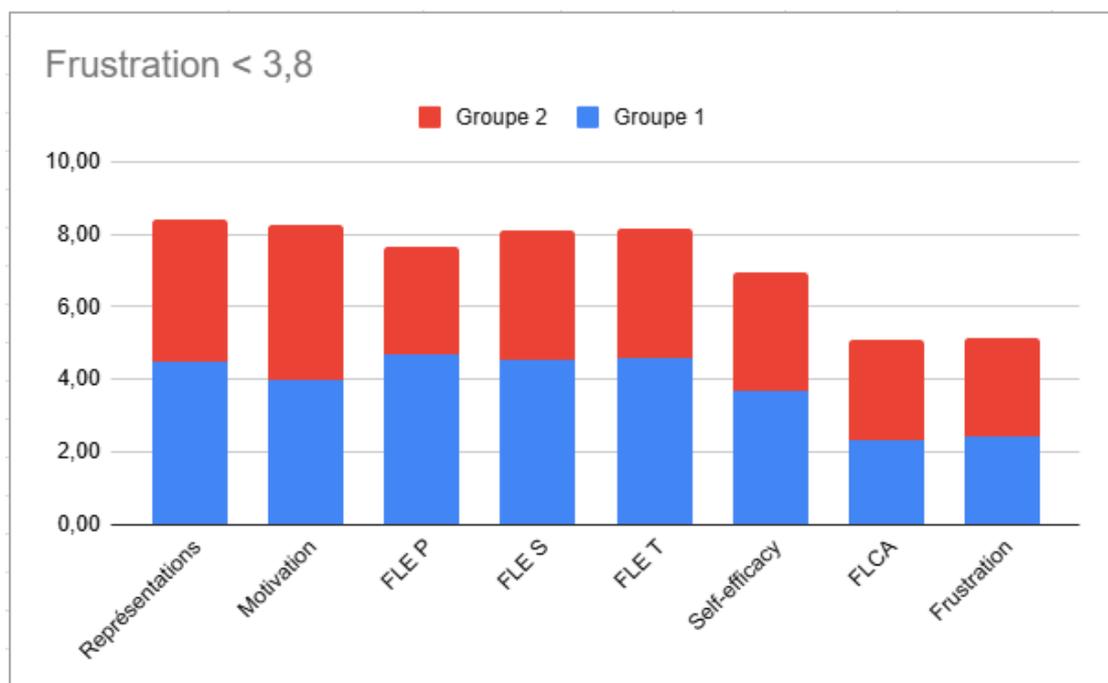


Figure 26 - Graphique en histogrammes empilés montrant les différences entre les participant.e.s du groupe 1 et 2 qui affichent un score de frustration inférieur à 3,8

Frustration < 3,8	Représentations	Motivation	FLE P	FLE S	FLE T	Self-efficacy	FLCA	Frustration
Groupe 1	4,50	4,00	4,67	4,56	4,60	3,67	2,33	2,43
Groupe 2	3,90	4,25	3,00	3,53	3,56	3,30	2,76	2,71

Figure 27 - Tableau montrant les différentes moyennes pour les deux groupes en ne prenant que les participant.e.s avec un score de frustration inférieur à 3,8

Cette tendance se vérifie également en comparant les participant.e.s ayant obtenu un score de frustration inférieur à 3,8. Sur ce graphique en revanche, on constate que la population du groupe 2 inférieure à 3,8 affiche une motivation supérieure à la population du groupe 1 inférieure à 3,8, avec une frustration également supérieure à celle du groupe 1. Les scores de FLE-P sont très différents entre les deux groupes, avec un écart de 1,67 points. On retrouve pour le groupe 2 un score de FLE-P le plus bas parmi les différentes valeurs positives, suivi par l'auto-efficacité. Cependant l'écart entre le FLE-P et la Self-efficacy avec les autres valeurs positives est moins significatif que les écarts constatés avec des frustrations plus élevées : sur la Figure 25 l'écart minimum est de 0,53 et se trouve entre le FLE-P et la motivation pour le groupe 1, sur la Figure 27 l'écart minimum est de 0,26 et se trouve entre la Self-efficacy et le FLE-T pour le groupe 2. On peut conclure que dans le contexte de cette recherche, plus la frustration est élevée, plus les variables FLE-P et Self-efficacy montreront un score bas comparé aux autres variables positives.

D'après les données recueillies grâce au questionnaire et aux scores calculés pour chaque variable, il est possible de dresser une matrice de corrélations. Cette matrice isole la FLCA et la frustration, pour étudier leurs relations avec les autres variables.

	Représentations	Motivation	FLE P	FLE S	FLE T	Self-efficacy	FLCA	Frustration
FLCA	-0,74	-0,30	-0,61	-0,43	-0,44	-0,61	1,00	0,79
Frustration	-0,40	-0,05	-0,60	-0,09	-0,11	-0,57	0,79	1,00

Figure 28 - Matrice de corrélation pour la FLCA et la frustration avec les variables étudiées

Avec les résultats obtenus, une corrélation négative entre la frustration et la variable FLE-P apparaît. Cette corrélation est de force élevée (car située entre 0,5 et 0,7). Une corrélation similaire entre la variable FLE-P et la FLCA apparaît également, à force élevée,

signifiant que lorsque la frustration ou la FLCA augmentent, la variable FLE-P a une forte tendance à baisser. On remarque également deux corrélations du même genre pour la variable Self-efficacy, entre la FLCA et la frustration, toutes deux de force élevée, permettant de tirer une conclusion similaire pour le public étudié.

Il est également possible de statuer sur une corrélation entre la FLCA et la frustration. Bien qu'on puisse constater la présence de frustration sans FLCA particulièrement élevée, comme sur la Figure 25 où l'on note un écart entre la FLCA et la frustration de 1,24 points pour le groupe 1, ainsi qu'un écart de 0,55 points entre la FLCA et la frustration pour l'entièreté du groupe 1, aucune des analyses réalisées ne montre une frustration inférieure de plus de 0,13 points à la FLCA (moyenne pour l'ensemble du groupe 2, voir Figures 17, 19 et 20). Si l'on regarde les résultats pour chaque participant.e, on trouve un total de 5 occurrences où un.e participant.e affiche une frustration inférieure à sa FLCA :

- Le.la participant.e 1 du groupe 1, avec une frustration 0,26 points inférieure à sa FLCA ;
- Le.la participant.e 6 du groupe 2, avec une frustration 1,23 points inférieure à sa FLCA ;
- Le.la participant.e 9 du groupe 2, avec une frustration 0,6 points inférieure à sa FLCA ;
- Le.la participant.e 13 du groupe 2, avec une frustration 0,74 points inférieure à sa FLCA ;
- Le.la participant.e 14 du groupe 2, avec une frustration 0,51 points inférieure à sa FLCA ;

On a donc un total de 10 participant.e.s sur 15 qui affichent une frustration supérieure à leur FLCA. Le.la participant.e 6 du groupe 2 affiche une FLCA et une frustration assez basse (inférieure à 3). Bien qu'il subsiste quelques singularités, il est possible de conclure que dans le contexte de cette recherche et pour une grande majorité des apprenant.e.s, la présence de FLCA importante implique une frustration encore plus importante (10 participant.e.s) ou n'affichant pas une frustration plus basse de plus de 0,6 points (13 participant.e.s). Autrement dit, pour la grande majorité des participant.e.s à cette recherche, il peut exister une sensibilité à la frustration avec une FLCA plus modérée, mais il ne peut pas exister de FLCA sans sensibilité à la frustration.

La matrice de corrélation met en évidence qu'il existe une corrélation positive de 0,79 entre la FLCA et la frustration. Cela permet d'affirmer avec plus de certitude que dans le contexte de cette étude, lorsqu'un.e apprenant.e est sensible à la frustration, il.elle est très souvent également sensible à la FLCA.

3.1.5. Les causes et conséquences de la frustration des participant.e.s

Une analyse parallèle a été réalisée pour mieux cerner les différentes causes et conséquences de la frustration des participant.e.s. Cette analyse regroupe tou.te.s les participant.e.s et compare les scores par question, allant de la question 23 à la question 29 (qui sont les questions permettant de mesurer la sensibilité à la frustration des participant.e.s). Une moyenne pour chaque question est ensuite créée, permettant de mieux comprendre quels aspects de leur apprentissage peut être source de frustration pour les participant.e.s, et quelles conséquences cela peut avoir sur eux.elles.

	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29
Participant 1	3	4	2	2	2	2	2
Participant 2	4	5	4	2	3	2	4
Participant 3	2	3	2	1	1	1	1
Participant 4	2	5	2	2	2	3	4
Participant 5	4	4	4	4	4	4	5
Participant 6	4	5	5	4	2	3	2
Participant 7	4	1	3	2	1	1	1
Participant 8	5	5	5	5	1	2	2
Participant 9	5	2	5	2	2	2	5
Participant 10	5	4	5	2	2	4	5
Participant 11	5	3	5	5	3	4	5
Participant 12	5	3	5	5	3	5	5
Participant 13	5	4	5	3	3	5	4
Participant 14	5	3	5	4	4	5	4
Participant 15	5	4	5	5	5	5	5
Moyenne	4,20	2,33	4,13	3,20	2,53	3,20	3,60

Figure 29 - Tableau comparatif des différents scores pour chaque question concernant la frustration, par participant.e

En regardant les moyennes, on remarque que seules deux affirmations dépassent le score de 4 points sur 5 : l'affirmation 23 (« I feel frustrated when I make too many mistakes in

a row ») et 25 (« I feel frustrated when I face a difficult problem and can't find the solution »). Deux affirmations obtiennent un score inférieur à 3, qui signifie une faible source de frustration : l'affirmation 27 (« When I get too frustrated, I want to stop learning French ») et 24 (« I feel that what I'm learning in class is actually helpful in real-life situations »), qui est une question inversée : le score calculé en moyenne représente le sentiment que ce qui est appris n'est pas utile en dehors de la salle de classe, le calcul est donc $6 - (\text{Moyenne}(1:15))$ pour obtenir le résultat final).

Les autres affirmations obtiennent un score modéré, signifiant une cause ou une conséquence de la frustration bien réelle mais plus légère que les causes des questions 23 et 25 : les affirmations 26 (« When I'm frustrated for too long, I get bored »), 28 (« I get frustrated when I don't understand what the teacher is trying to teach ») et 29 (« I'm frustrated because I don't learn as fast as I want to »).

De ces scores il est possible de conclure que l'itération d'erreurs est une source principale de frustration en cours de FrLE pour les participant.e.s 8 à 15. Seul.e.s les participant.e.s 7 et 9 considèrent que l'apprentissage réalisé en cours n'est pas utile en dehors de la salle de classe. Les participant.e.s 6 et 8 à 15 considèrent qu'un problème auquel ils.elles ne trouvent pas de solution est une grande source de frustration. Les participant.e.s 8, 11, 12 et 15 associent une frustration à l'ennui, ainsi que les participant.e.s 5, 6 et 14 qui rapportent un léger ennui. Seul.e le.la participant.e 15 associe la frustration à une forte envie d'abandonner son apprentissage, les participant.e.s 5 et 14 suivent plus modérément cette affirmation. Les participant.e.s 12, 13, 14 et 15 se sentent particulièrement frustrés lorsqu'ils.elles ne comprennent pas ce que dit l'enseignant.e, les participant.e.s 5, 10 et 11 rapportent une frustration semblable mais plus modérée. Enfin, les participant.e.s 5, 9 à 12 et 15 déclarent ressentir une grande frustration liée au sentiment de ne pas apprendre assez vite qu'ils.elles en seraient capables selon eux.elles. Les participant.e.s 2, 4, 13 et 14 affirment se sentir frustré.e.s dans cette même situation, mais moins intensément que les participant.e.s 5, 9, 10, 11, 12 et 15 (ce dernier point faisant écho aux deux témoignages livrés par les participant.e.s du groupe 2).

Enfin, une moyenne indépendante a été conduite pour l'affirmation 22 (« I feel proud of myself when I manage to resolve a difficult problem »). 10 participant.e.s sur 15 sont entièrement d'accord avec cette affirmation, seul.e.s deux participant.e.s sont neutres, et les 3 participant.e.s restant.e.s sont d'accord avec cette affirmation, ce qui donne une moyenne de 4,53 points sur 5, et permet de conclure que la résolutions de problèmes difficiles en classe de

FrLE provoque un fort sentiment de fierté chez la grande majorité des participant.e.s. Il me semble pertinent de remarquer que les deux participant.e.s neutres à cette affirmation affichent le premier et le quatrième score de frustration le plus bas (1,57 et 2,43), ce qui permet d'émettre une nouvelle hypothèse, qui pourrait faire l'objet d'une étude ultérieure, sur l'existence d'une corrélation entre la sensibilité à la frustration et le sentiment de fierté lié à la résolution d'un problème difficile en classe de FrLE.

3.2. Les entretiens semi-directifs

Les entretiens semi-directifs ont été conduits avec les deux enseignant.e.s des groupes participants à cette étude, qui n'ont pas eu accès aux résultats ni aux analyses des réponses au questionnaire. L'objectif de ces entretiens était de récolter les points de vue de ces enseignant.e.s par rapport aux questions de recherche émises dans ce mémoire. Le premier enseignant, J, enseigne le FrLE depuis plus d'une dizaine d'années, dans différentes écoles parisiennes et majoritairement à un public adulte. La deuxième enseignante, Iris (pseudonyme utilisé à la demande de l'enseignante), enseigne également le FrLE depuis plus d'une dizaine d'années, majoritairement à un public adulte en université. Le premier enseignant, J, était au cours de ce semestre l'enseignant du groupe 1, alors qu'Iris était l'enseignante du groupe 2.

L'analyse des données recueillies lors de ces entretiens sera faite en deux parties : la première partie apportera des éléments de réponse aux questionnements émis au cours de ce mémoire, tandis que la seconde partie proposera de créer un parallèle entre certains résultats d'analyse du questionnaire et les entretiens conduits pour éclaircir certains points et apporter de nouveaux éléments de réponse à des conclusions ou hypothèses avancées.

3.2.1. Eléments de réponse aux questionnements

3.2.1.1. La frustration : du point de vue des enseignant.e.s de FrLE

Interrogé.e.s sur leur capacité à percevoir des émotions telles que la frustration chez leurs apprenants, les deux enseignant.e.s interrogé.e.s répondent :

J : Oui, je pense que faire ce travail, ça veut dire avoir des compétences linguistiques mais aussi humaines [...]. Donc c'est sentir s'ils sont heureux

d'être là, s'ils sont fatigués, s'ils sont motivés, s'ils comprennent. S'ils comprennent pas, si, effectivement, il y a de la frustration. On avait parlé de M qui, au début, au début du semestre, est venu me voir avec cette demande de vouloir parler au niveau B1 d'ici la fin du semestre [...]. Je crois que le vecteur de ça, c'est le regard. C'est le regard que moi, je pose et c'est le regard que eux m'envoient, qui est quelque chose qui se joue beaucoup pour moi dans la classe, dans le, les échanges de regards, aussi bien dans la joie que l'incompréhension, que la frustration, c'est quand même très kinésique. Ça peut être des mots, mais c'est quand même avant tout physique.

Iris : J'espère que je le remarque au maximum. J'espère que je le remarque sans un trop grand délai surtout [...]. Je pense qu'il y a des moments où on est plus en vigilance que d'autres. Et forcément on est peut-être plus en vigilance le premier jour du cours [...]. On est en alerte sur le fait de créer une ambiance propice à ce premier contact, c'est que ça se passe bien et qu'il y ait du lien qui commence à être créé [...]. Après il y a vraiment des variables interpersonnelles, importantes aussi. Donc, on peut jamais rien prendre comme acquis de ce côté-là. Donc, c'est, c'est quelque chose qui est difficile dans l'enseignement. Et dont on peut pas toujours être tenu pour responsable. Maintenant quand on connaît mieux les élèves... Voilà, il suffit d'un tout petit indicateur, d'un tout petit coup d'œil pour avoir une idée. Je me souviens, tu vois, cette année, c'était un groupe A2 et donc, sur la fin, on voyait, on parlait du subjonctif. Là tu vois assez vite les airs un peu perdus. Et les gens qui grattent la tête, comme je fais en ce moment. Les gens qui cherchent un portable si tu l'as pas interdit d'office. Les gens qui peuvent éventuellement se parler entre eux.

Interrogé.e.s sur de potentiels moments du cours où la frustration est plus présente que d'autres, *J* hoche la tête en réponse à la question « Ça (la frustration) peut arriver à n'importe quel moment du cours pour toi ? ». Iris quant à elle, partage un moment marquant de son semestre, où elle sentait la frustration liée à l'incompréhension du subjonctif au sein de son groupe.

Au travers de ces passages, on remarque que le terme « frustration » parle aux enseignant.e.s, qui ne sont pas étrangers à cette émotion chez leurs apprenant.e.s. Cette émotion

comme d'autres peut se traduire de plusieurs façons selon eux : elle passe majoritairement par le regard pour *J*, et plutôt par l'attitude, la gestuelle pour Iris. Il.elle adoptent cependant un certain recul sur la situation : pour lui.elle, enseigner le FrLE implique également des « compétences humaines », mais il.elle ne peuvent pas être tenus pour responsables de certaines émotions. Il.elle ajouteront plus tard, au détour d'une question subsidiaire :

J : Une anxiété, elle ne peut pas relever de ma personne, de mon travail plus exactement. Par contre une incompréhension là oui. Il y a quelque chose qui se joue dans l'intersubjectivité et qui fait que ma façon d'expliquer, peut-être à ce moment-là, ne correspond pas à cet étudiant, cette étudiante [...]. Il y a des choses qui m'appartiennent ou en tout cas sur lesquelles je peux avoir un impact, et des choses qui ne m'appartiennent pas et qui peuvent à la fois être une façon, bien sûr, de me protéger, mais c'est surtout que je n'ai pas particulièrement prise là-dessus.

Iris : Voilà, je ne... Il y a des problèmes intrinsèques que je ne peux pas traiter [...] Bon, les étudiants sont, peuvent malgré tout être frustrés.

Les enseignant.e.s interrogé.e.s ont conscience qu'il.elle ne peuvent agir sur certaines émotions comme l'anxiété ou la frustration en tant que telles, mais qu'il.elle peuvent toutefois tenter d'aider les apprenant.e.s sujet.te.s à de telles émotions en agissant à leur échelle, sur des choses qui leur appartiennent, qu'il.elle peuvent donc maîtriser. Des exemples donnés par les enseignant.e.s sont la reformulation, l'intervention d'un.e apprenant.e ayant compris, l'abandon d'un point de grammaire qui sera revu au prochain cours et l'encouragement des élèves. Cependant, il.elle ne se considèrent pas comme responsables de potentiels échecs dans la détection ou la gestion d'émotions négatives. *J* parle ici d'une « façon de se protéger », *Iris* dit « Je ne le prends plus personnellement ». Il.elle admettent toutefois que les échecs liés à « un cours qui se passait mal » (*J*) entraînaient souvent une remise en question de leur légitimité en tant qu'enseignant.e de FrLE au début de leur carrière. Cette question ne se pose désormais plus aujourd'hui, avec « l'expérience accumulée » (*J*). Il.elle continuent cependant encore aujourd'hui « d'essayer de comprendre » (*Iris*) ce qui a pu causer des frustrations ou anxiétés chez leurs apprenant.e.s.

3.2.1.2. L'importance de l'attitude de l'enseignant.e

Les enseignant.e.s interrogé.e.s sont catégoriques sur l'importance de l'attitude de l'enseignant.e, du sourire et du rire en salle de classe, d'encourager les apprenant.e.s dans leur apprentissage :

J : C'est fondamental. Je ne vois pas comment, comment, mais ça, c'est qui je suis. Je ne vois pas comment on peut faire les choses sans plaisir. [...] je pense que le sourire est important. Je pense que le sourire est important parce qu'il détend, parce qu'il y a ce côté, je l'ai appris scientifiquement, des neurones miroirs. Donc ça amène l'autre inconsciemment aussi à sourire, à être dans le, dans le bien-être, via cette question du regard, d'avoir un regard bienveillant, encourageant, de pas être...

Iris : Essentiel.. Essentiel de les encourager. On a tous besoin de ça quand tu es dans une situation psychologique fragile. Quand tu es pas dans ton pays, c'est pas ta langue. [...] Alors peut-être que, peut-être que c'est personnel, peut-être que moi je pense que c'est important. [...] Je me souviens que j'ai commencé à aimer mieux les maths quand j'ai eu un prof de maths rigolo, tu vois.

Les deux enseignant.e.s considèrent l'attitude de l'enseignant.e, notamment au travers du rire, du sourire, et du fait d'encourager les apprenant.e.s comme importante. Il.elle relativisent toutefois, en expliquant que c'est plutôt une opinion qu'une vérité générale (« Voilà après, c'est la personnalité de chacun », Iris). J s'interdit d'ailleurs de « juger le travail de mes collègues », et explique qu'il ne prétend pas « forcer le plaisir de ses apprenants ». Il considère le rire et le sourire comme partie intégrante de sa personnalité, ne se voit pas enseigner autrement sauf si « on me manque de respect ». Iris rajoute « L'affect favorise la mémorisation, l'affect positif, évidemment. Donc, il faut qu'il ait sa place, mais évidemment, il faut que le contenu soit délivré. » relativisant également l'importance de l'attitude de l'enseignant.e. Certes, l'affect positif est important, mais Iris admet une certaine hiérarchie, dans laquelle la délivrance du contenu (ici, le FrLE) prime.

Les enseignant.e.s considèrent également que la confiance en soi¹⁴ est importante dans l'apprentissage du français langue étrangère. Iris est catégorique : « Oui, c'est important et c'est pour ça que j'insiste. J'ai toujours insisté. » et ajoute, en parlant d'élèves montrant des difficultés au niveau de leur rythme de progression : « On doit faire quelque chose de plus pour eux » . J se réfère aux retours de ses apprenant.e.s :

Écoute, je vais prendre une réponse qui n'est pas la mienne, plutôt celle de certains étudiants qui ont pu me livrer des choses. Je pense que pour eux, oui, je pense que en tout cas, peut-être que mon approche, ma méthodologie a pu débloquent ça chez certains et qu'ils se sont dit ou qu'ils ont pensé qu'ils n'étaient pas bons en langues, qui avaient décrété ça depuis le collège ou lycée et qui, tout à coup, se sont dit « Mais en fait si je peux, je peux faire des phrases au passé composé facilement et c'est cool. »

Contrairement à la gestion de la frustration ou de l'anxiété des apprenant.e.s, les enseignant.e.s mettent en place des stratégies pour venir en aide aux apprenant.e.s, les aider à « gagner confiance en eux » :

Iris : Quelqu'un qui a pas confiance en lui, je vais essayer de le mettre dans une situation où sa prise de parole, soit il se sente encouragé, ou se sente pas plutôt découragé à prendre la parole, ou il se sente pas jugé ou inhibé dans sa prise de parole. Par exemple, si tu mets E avec P, ça marche pas. Ça marche pas parce qu'elle est hyper volubile. Donc, il faut mettre P avec des gens qui peuvent l'aider. Mais qui sont pas complètement à l'opposé de son niveau sauf si alors ce sont des étudiants très bienveillants. Bon, ça c'est pareil, faut les avoir identifiés, donc au début on n'est pas dans des stratégies affinées. [...] Donc il faut pas qu'ils se sentent en niche.

J : Je dirais que c'est l'équité. Je ne sais pas si ça se sent, mais j'ai beaucoup travaillé sur ça au début de ma carrière. Mais le fait de regarder tout le monde, d'interroger tout le monde. C'est vrai que je pense que c'est un vrai danger

¹⁴ Je parlais d'auto-efficacité lors de l'analyse des questionnaires, il s'agit du même concept.

pédagogique quand les profs se réfugient sur les bons. Du coup, ceux qui sont moins bons s'assoient finalement dans cette place de moins bons, alors que le fait de finalement dire « bah non, on va essayer, réponds et puis si c'est pas bon, c'est pas bon, et puis on y va. » Et puis donc, l'équité, c'est très, très important que le regard soit équitable.

On constate ici deux stratégies différentes mais poursuivant un objectif semblable, qui est de faire participer les apprenant.e.s. J évoque une confiance en soi faible liée à un sentiment d'être « moins bon », ce qu'Iris semble également évoquer en parlant du niveau de P. On constate donc que les deux enseignant.e.s tentent d'apporter de l'aide aux apprenant.e.s montrant une confiance en soi plus faible en les poussant à participer et à prendre la parole. Iris mobilise cependant une stratégie complémentaire consistant, lors de travaux de groupe, à placer les apprenant.e.s ayant besoin d'aide avec des apprenant.e.s capables de les aider. On retrouve ailleurs un lien fait par les enseignant.e.s entre la confiance en soi et la peur de l'erreur :

J : C'est quelque chose sur lequel je reviens souvent, mais pas seulement avec les débutants. C'est vraiment un, un trait de pédagogie pour le coup, qui est de dire... Ils (un groupe de niveau C1) étaient hyper stressés avant leur premier examen, et je leur ai dit : écoutez, on essaye. Et puis, si jamais je vois que vous vous plantez dans une des parties, c'est pas grave, soit je révise le barème parce que c'est trop dur, soit on fait un autre exercice et puis on rattrape autrement. Mais j'ai conçu cette évaluation comme ça. Je pense que vous en avez les capacités : essayons et voyons ce qui se passe. C'est une photo d'un travail à un certain moment.

Iris : Il faut positiver et dire « Voilà, c'est bon. » Là typiquement, c'est une erreur, et on apprend de ses erreurs. Et rebondir aussi, parce qu'il y a des... Ça je pense que je le fais, je le fais aussi. Je dis ben tiens, ça, justement, c'est l'occasion pour tout le monde que je réexplique ça. Et noyer ça et, tu vois, ne pas se focaliser sur l'échec.

Iris et J mobilisent ici des stratégies de dédramatisation, en amont et en aval. Avant un examen particulièrement important, les apprenant.e.s peuvent être sujets à un stress et une anxiété intenses, souvent associés à un manque de confiance dans leurs connaissances (l'anxiété

de performance). Dans cette situation, J met l'accent sur l'adaptation possible de l'examen, de la notation, et sur la confiance qu'il place dans la capacité de ses apprenant.e.s à mener la tâche à bien. Après un échec ou une erreur, Iris trouve important de relativiser, de chercher à en tirer du positif (comme une occasion de réexpliquer la notion incomprise).

Bien que les stratégies mises en place ne soient pas pensées dans le but principal de limiter la frustration des apprenant.e.s, on constate que les enseignant.e.s réfléchissent à de nombreuses stratégies pédagogiques (J parle ici de « compétences humaines ») permettant d'apporter une aide aux apprenant.e.s vis-à-vis des différentes difficultés qu'ils peuvent rencontrer au cours de leur apprentissage. Ces difficultés concernent notamment les échecs, les anxiétés et peurs, le manque de confiance en soi. Cependant, les enseignant.e.s interrogé.e.s adoptent un certain recul et ne se considèrent pas responsables d'un potentiel échec de ces stratégies. Pour lui.elle, le rôle d'un.e enseignant.e de FrLE consiste également à apporter une aide lorsque cela est possible (la difficulté de faire du « cas par cas » est notamment évoquée), mais ils.elles ne peuvent pas être tenu.e.s pour responsables d'une trop grande anxiété ou frustration de leurs apprenant.e.s. De leurs propos, on remarque que cette posture de recul n'a été adoptée qu'après avoir acquis une certaine expérience, J parle de « se protéger ». Un consensus entre les deux enseignant.e.s sur l'importance de ne pas se sentir responsable de telles situations est clair, probablement pour ne pas laisser ces situations les affecter plus profondément et ne pas se « démoraliser » (Iris). Il.elle conservent tout de même un regard critique sur ces situations, tentant d'en comprendre les raisons et d'ajuster leurs stratégies si cela est possible. Il.elle agissent également autant que possible lors de situations où il.elle pourraient considérer qu'il.elle ne sont pas obligé.e.s d'intervenir, ou d'apporter leur aide. J et Iris font preuve d'une grande empathie et bienveillance à l'égard de leurs apprenant.e.s. Les exemples donnés par les enseignant.e.s au cours des entretiens sur des situations particulières sont nombreux et ne suivent jamais le même schéma : on peut en conclure que dans les expériences de ces deux enseignant.e.s, les situations pouvant causer de la frustration à leurs apprenant.e.s sont très variées.

3.2.2. Parallèle avec les résultats du questionnaire

3.2.2.1. Les causes de frustration en classe de FrLE

Ces situations pouvant causer de la frustration aux apprenant.e.s sont variées, comme j'ai pu le constater lors de l'analyse du questionnaire. Avec la Figure 29, on remarque que, de toutes les situations décrites dans le questionnaire, les situations étant les plus susceptibles de causer de la frustration sont la répétition d'erreurs et l'échec face à une tâche donnée. Ces deux situations reviennent également au cours des entretiens. Iris et J insistent sur des stratégies qui répondent à ces situations, comme le fait de relativiser la gravité de l'échec, d'en tirer une nouvelle occasion d'expliquer la notion. Face aux erreurs répétées, Iris et J partagent :

Iris : Tu rabaisse un peu tes objectifs sur l'acquisition qu'ils en feront. [...].
(Elle parle de l'imparfait qui n'est pas compris par ses apprenant.e.s) J'aurais pu revenir dessus, mais je voulais passer à autre chose que parler du passé. [...] Donc non, je vais parler de l'hypothèse. L'hypothèse doit avancer.

J : Alors ça va être plein de façons de faire différentes. Donc, par exemple, aujourd'hui, j'ai commencé la classe en prenant le stylet et en envoyant « professeur untel » au tableau. Je dicte une phrase du type « je parle avec mes amis tous les jours. ». Bah, là, j'ai des erreurs. Par exemple, un autre élève vient corriger, il reste au tableau, on enchaîne, etc. Mais donc, oui, je reprends le point... [...] Mais peut-être que pour cet étudiant-là là, il faut que je passe à la suite. Ce sera pas acquis là tout de suite, mais c'est pas grave, ça y est. On a passé un mois dessus.

Les enseignant.e.s partagent une première stratégie qui est la répétition. Comme j'ai pu le constater lors de mes observations de classe, J met en place un rituel au début de chaque cours, en demandant aux apprenant.e.s de raconter leur journée, leur week-end, leurs vacances etc. en utilisant le passé composé. J mobilise également plusieurs types d'activité : production écrite ou orale et interaction entre les pairs. Selon J, en variant les activités et en les répétant régulièrement au travers de rituels, l'acquisition est plus probable. Il n'hésite cependant pas à laisser un point particulier de côté s'il n'est toujours pas totalement acquis par certain.e.s

apprenant.e.s. Il insiste toutefois sur « l'importance du point ». Iris suit la même stratégie de répétition, elle rapporte avoir travaillé sur l'imparfait et le passé composé pendant six semaines, puis avoir revu à la baisse ses objectifs d'acquisition.

La décision de ne pas forcer l'acquisition si un.e apprenant.e montre des difficultés semble avoir, selon Iris et J, un impact positif sur l'apprenant.e. Cet impact s'explique simplement par le fait que l'apprenant.e ne répètera plus les erreurs qu'il faisait sur ce point précis, qui étaient potentiellement source de grande frustration (Figure 29).

La frustration liée à un échec face à une tâche donnée est également adressée par les enseignant.e.s, qui tentent de relativiser l'échec. L'échec est, pour Iris, incontournable dans l'apprentissage du FrLE (« L'échec fait partie de l'apprentissage de manière consubstantielle »). Les deux enseignant.e.s rapportent ne pas chercher à provoquer cet échec, mais le relativisent lorsqu'il se produit. Iris y trouve une occasion de réexpliquer, J adopte différentes stratégies durant la tâche :

J : Je peux aussi me dire : Bon bah ce n'est pas pour aujourd'hui, et c'est pas grave, j'y reviens la fois prochaine. Je lui laisse le temps de digérer. Si on vient juste de l'aborder, non, je le laisse un petit peu galérer pour qu'il comprenne. Si je vois qu'il trouve toujours pas, je peux donner un indice.

Si l'échec se produit tout de même, J tente de le relativiser, en expliquant que ce n'est pas grave, qu'il ne faut pas s'arrêter à ça. Lors des observations de classe, j'ai également pu observer J profiter des erreurs des apprenant.e.s pour réexpliquer une notion, parfois ancienne de plusieurs semaines.

3.2.2.2. La variable FLE-P

Lors des analyses des résultats, j'ai pu constater un écart important entre le groupe 1 et le groupe 2 pour la variable FLE-P. De plus, pour l'ensemble du groupe 1, les trois différentes variables FLE ne montrent qu'un écart léger entre elles (0,38 points d'écart entre FLE-P et FLE-T pour le groupe 1), écart qui est doublé pour le groupe 2 (0,71 points d'écart entre FLE-P et FLE-T pour le groupe 2). Je me suis alors interrogé sur les raisons d'une valeur si basse pour le groupe 2, et quelques éléments de réponse se trouvent également dans l'entretien conduit avec Iris, l'enseignante du groupe 2 :

Iris : Et bien justement. Des étudiants qui étaient énervés dans le groupe A2, parce qu'il y avait ces étudiants qui arrivaient parfois à 19h15 et où ils avaient l'impression que ça ralentissait le groupe. Alors pas faux. Pas totalement faux. C'est-à-dire que quand je le savais, donc qu'ils allaient arriver à 19h-19h15 parfois, je faisais des choses non prévues, c'est-à-dire des corrigés d'exercice. C'est-à-dire je l'aurais peut-être corrigé, mais plus vite, où là, tu vois, je faisais un peu traîner. Si, par exemple, je devais attaquer, commencer sur le subjonctif, je me disais : non, je peux pas.

Ce passage montre une colère, ressentie par une moitié des apprenant.e.s du groupe, en conséquence du retard prolongé (entre 30 et 45 minutes) de l'autre moitié du groupe. Cependant, cette colère n'est pas dirigée vers l'enseignante, ni vers les apprenant.e.s retardataires : les apprenant.e.s se connaissent entre eux et connaissent leur rythme, certain.e.s faisaient même savoir leur retard à l'avance. Cette colère semble être causée par un sentiment d'être freiné.e dans son apprentissage, de ne pas pouvoir progresser à la vitesse désirée. Inscrit.e.s à l'EPF/ESTP pour plusieurs années, les apprenant.e.s du groupe 2 suivent un rythme soutenu tout au long du semestre, rythme qui semble moins intense pour les apprenant.e.s du groupe 1, pour lequel.le.s les retards sont moins fréquents et moins grands.

Un autre élément de réponse peut être trouvé avec l'entretien de J, qui met un point d'honneur à interroger équitablement tou.te.s les apprenant.e.s d'un même groupe. Lors des observations de classe, Iris ne suivait pas la même stratégie : elle posait une question à l'ensemble de la classe, et la participation se faisait sur la base du volontariat. Si personne ne prenait la parole, Iris pouvait alors donner des indices ou réexpliquer la consigne ou le point de grammaire. Un.e élève n'était désigné.e pour répondre que s'il.elle manifestait une intention de le faire, comme une réponse à voix basse ou une main levée. Cela concorde également avec un des témoignages obtenus via le questionnaire, où un.e participant.e se plaignait du peu d'occasions de parler français en salle de classe. En n'ayant pas souvent l'occasion de participer, ou en n'osant pas prendre la parole, les témoignages fournis par les participant.e.s montrent une impression de ne pas progresser, voire même de régresser, ce qui expliquerait une variable FLE-P sensiblement plus basse pour le groupe 2 que pour le groupe 1.

Chapitre IV : Discussion autour des résultats

4.1. Synthèse des résultats

4.1.1. Les situations de classe les plus communément sources de frustration

Questionnement formulé : Quelles sont les situations en classe de FrLE les plus communément sources de frustration ?

Bien que la recherche conduite soit partie du postulat que la frustration est une émotion présente également dans le domaine du FrLE, il m'a également fallu jauger de l'importance de cette émotion. Dans le cadre de ce mémoire, cette recherche montre que, sur 15 participant.e.s interrogé.e.s, 8 d'entre eux.elles affichent un score de frustration strictement positif, c'est-à-dire supérieur à 3. 4 participant.e.s rapportent d'ailleurs une forte sensibilité à la frustration dans au moins 4 des 7 situations décrites. Bien qu'étant une émotion personnelle, la frustration est donc bien présente dans la classe de FrLE. Elle ne concerne pas l'entièreté des participant.e.s mais sur les 15 participant.e.s interrogé.e.s, 14 rapportent se sentir frustré.e.s dans au moins une situation de classe de FrLE. Cette recherche ne peut pas démontrer l'impact de cette frustration sur l'acquisition de la langue que les apprenant.e.s font, toutefois certain.e.s participant.e.s adoptent des comportements qui peuvent être reliés à la frustration comme une absence répétée en cours ou une baisse d'engagement (Jeronimus & Laceulle, 2017). Un.e apprenant.e du groupe 1 montre plusieurs semaines d'absence en cours, ce qui pourrait expliquer un score de frustration particulièrement élevé (4,43) chez un.e participant.e anonyme du groupe 1. Les témoignages fournis par deux participant.e.s du groupe 2 laissent supposer un certain ennui et une déception lié à un niveau de classe global jugé trop bas. L'isolement d'un.e apprenant.e préférant travailler seule lors des activités de groupe a été constaté lors de mes observations de classe.

La frustration n'étant pas une émotion étudiée en DDL, et très rarement en sciences de l'éducation¹⁵, il m'a fallu observer le plus de situations possibles afin de repérer des exemples concrets de situations susceptibles de causer de la frustration aux apprenant.e.s. Ayant isolé un panel de situations se produisant régulièrement en classe, le questionnaire a finalement permis d'établir une hiérarchie parmi 7 situations précises se produisant régulièrement en cours de FrLE.

La première situation est l'itération d'erreurs. Un.e apprenant.e se trompant plusieurs fois à la suite montre une grande probabilité d'accumulation de frustration. Ces erreurs peuvent concerner le même point (par exemple, un.e apprenant.e tente plusieurs réponses différentes à une même question, toutes fausses) ou plusieurs points différents (l'apprenant.e se trompe sur une réponse donnée, puis une nouvelle fois sur la réponse d'après, et ainsi de suite).

Une situation particulière occupe la deuxième place de cette hiérarchie. Lorsqu'un.e élève est face à une tâche ou une question à laquelle il.elle ne trouve pas de solution, beaucoup d'apprenant.e.s rapportent une certaine accumulation de frustration. Plutôt que l'échec qui découle de cette situation, ce qui semble frustrant pour les apprenant.e.s c'est l'étape où l'échec n'est pas officiel, où l'apprenant.e lutte encore pour trouver la solution. Cela rejoint les résultats associant l'auto-efficacité à la frustration. Si un.e apprenant.e n'a pas le sentiment d'être performant.e, il.elle semble alors être plus sensible à la frustration.

Comme vu avec les témoignages faisant suite aux questionnaires, et avec les exemples donnés par les deux enseignant.e.s interrogé.e.s, J et Iris, le sentiment de ne pas progresser aussi vite que désiré peut également être source de frustration pour les apprenant.e.s. Les apprenant.e.s du groupe 2 semblent plus concerné.e.s par cette problématique, peut-être à cause de l'obligation de résultats pour valider leur diplôme. Avec la Figure 29, on remarque cependant que cette sensation reste très personnelle et ne fait pas consensus au sein des populations étudiées : 5 participant.e.s répondent qu'ils.elles ne sont pas ou peu d'accord avec l'affirmation « I'm frustrated because I don't learn as fast as I want to », les 10 autres sont d'accord ou parfaitement d'accord.

Pour la frustration liée à l'incompréhension, on remarque également une division au sein des participant.e.s. 7 participant.e.s expriment une frustration liée à une incompréhension

¹⁵ Sur Isidore, 120 résultats obtenus pour une recherche du terme « frustration » en filtrant dans les domaines des sciences de l'éducation et de la linguistique. Seuls 5 résultats contiennent le terme « frustration » en titre ou mot-clé.

des explications de l'enseignant.e, 2 sont neutres et 6 ne sont pas d'accord avec l'affirmation donnée. D'après les enseignant.e.s, les incompréhensions font partie du quotidien d'un.e apprenant.e de FrLE, il semblerait que certain.e.s s'en accoutument, sachant qu'ils.elles pourront obtenir des précisions de la part de l'enseignant.e dans un second temps. Cette affirmation pourrait faire l'objet d'un consensus plus important dans le cadre de cours magistraux, où les interactions enseignant.e-apprenant.e.s ne sont que rarement présentes.

Enfin, les résultats obtenus ne permettent pas de valider une frustration liée à un sentiment que l'enseignement reçu en classe de FrLE n'est pas utile en dehors de la salle de classe. Seul un.e participant.e estime que les connaissances acquises lors de ce semestre ne lui ont pas été utiles en dehors de la salle de classe. Un.e autre estime qu'elles ne lui ont que peu été utiles. Pour les 13 autres participant.e.s, on constate un accord sur l'utilité (ou tout du moins sur l'absence d'inutilité) des connaissances acquises. Contrairement à d'autres matières enseignées à l'université, apprendre le FrLE en contexte homoglote entraîne généralement une mobilisation quotidienne des connaissances acquises ou en cours d'acquisition. Il n'est donc pas illogique que les participant.e.s interrogé.e.s reconnaissent une utilité quasi-immédiate des contenus d'apprentissage.

4.1.2. Frustration : quel lien avec les autres variables ?

Hypothèse formulée : Il existerait un lien entre la variable FLE Personnel (FLE-P) et la frustration.

Comme les analyses du questionnaire le montrent, cette étude est en mesure de montrer un lien entre la variable FLE-P et la sensibilité à la frustration liée au cours de FLE des apprenant.e.s dans le contexte de ce mémoire. À côté de quelques cas isolés¹⁶, les analyses montrent que dans le contexte de cette recherche, lorsque l'on compare deux populations, la population avec le score de frustration le plus élevé montre toujours un score de FLE-P plus bas (voir les figures 12, 19, 20 et 23). L'étude de corrélations montre également une force de corrélation négative élevée ($r = -0,60$) entre la frustration et la variable FLE-P. Les deux

¹⁶ Rappelons que la frustration ainsi que la variable FLE-P ont un caractère personnel, et la frustration est une émotion dont la sensibilité est propre à chacun (T. Gregersen & MacIntyre, 2014 ; Jeronimus & Laceulle, 2017 ; McQuiggan et al., 2007 ; Wong, 1979) et qu'il est tout à fait normal de constater des exceptions en analysant chaque participant.e au cas par cas.

situations les plus susceptibles de causer de la frustration chez un.e apprenant.e sont ici l'itération d'erreurs et le sentiment de ne pas progresser aussi vite que voulu. Ces deux situations semblent assez personnelles, elles ne sont pas liées à l'enseignant.e ni au groupe classe, il est donc probable qu'un.e apprenant.e sujet à la frustration dans ces situations affiche également un score FLE-P bas. On constate d'ailleurs qu'au sein des deux groupes, les participant.e.s avec le score de frustration le plus élevé affichent généralement des scores de FLE-P dans la moyenne basse du groupe : les participant.e.s 5, 11, 12, 13 et 14, avec un score de frustration supérieur à 3,80, affichent un score de la variable FLE-P inférieur ou égal à 3. Seul.e.s les participant.e.s 4 et 15, avec un score de frustration de respectivement 3,86 et 4,57, montrent un score de la variable FLE-P positif, soit au-dessus de 3 (4 pour les deux participants).

Hypothèse formulée : Il existerait un lien entre la frustration et la motivation.

Les données obtenues ne permettent pas d'associer la motivation avec la frustration. Il n'a pas été possible de déceler une corrélation entre une frustration élevée ou basse et une motivation élevée ou basse. Une légère tendance semble se dessiner cependant lors des analyses individuelles : sur les 5 participant.e.s les plus sujet.te.s à la frustration dans le groupe 2, 3 d'entre eux.elles affichent des scores de motivation parmi les plus élevés. Au sein du groupe 1, le.la participant.e avec la plus forte sensibilité à la frustration obtient le deuxième score de motivation le plus élevé. L'étude des corrélations montre une force négative de $r = -0,05$, soit une corrélation quasi inexistante entre la frustration et la motivation.

Bien que cela ne fasse pas partie des questionnements formulés au cours de ce mémoire, il est également impossible d'affirmer un potentiel lien entre les représentations et la sensibilité à la frustration pour le public étudié. Quelles que soient les comparaisons faites entre deux populations au cours des analyses, l'écart entre les deux scores de représentations était toujours situé entre 0,5 et 0,7 points d'écart. Les représentations, propres à chaque participant.e, ne semblent pas avoir d'incidence sur la sensibilité à la frustration des apprenant.e.s. Toutefois, dans toutes les comparaisons conduites, le score de représentations le plus élevé était toujours associé au score de frustration le plus bas, montrant également une tendance semblable à celle trouvée entre la motivation et la frustration, qui ne se vérifie pas lors des analyses individuelles. De plus, les différents calculs de corrélation montrent une force de corrélation très faible voire

inexistante entre le FLE-S et la frustration ($r = -0,09$) ainsi qu'entre le FLE-T et la frustration ($r = -0,11$).

Les deux variables FLE-S et FLE-T affichent un écart important entre le groupe 1 et le groupe 2. Les analyses comparant les deux groupes selon des critères similaires (comparaison entre le groupe 1 et le groupe 2 selon un score de frustration supérieur ou inférieur à 3,8) montrent un écart semblable. Lorsque la comparaison est effectuée en divisant l'ensemble des participant.e.s selon leur score de frustration sans distinction entre les groupes, cet écart se réduit drastiquement. Dans le contexte de cette recherche, je pense pouvoir affirmer qu'il n'existe pas de lien entre les variables FLE-S et FLE-T et la frustration.

Hypothèse formulée : Il existerait un lien entre le sentiment d'auto-efficacité et la frustration.

Les comparaisons et les analyses individuelles (à l'exception de deux participant.e.s) associent toutes une auto-efficacité basse à une sensibilité à la frustration plus élevée. Cela fait écho aux recherches de Grzyb et al. (2011), montrant que les individus ayant le sentiment de manquer d'outils à leur disposition pour résoudre un problème sont plus susceptibles à la frustration. L'étude de corrélation montre également une force de corrélation négative élevée ($r = -0,57$) entre l'auto-efficacité de la frustration. Pour le public étudié, cette théorie se confirme : les participant.e.s montrant une plus faible confiance en leurs capacités sont plus susceptibles d'être frustrés dans le cours de FrLE.

Hypothèse formulée : Il existerait un lien entre la FLCA et la frustration

Enfin, dans toutes les comparaisons réalisées entre deux populations, la population avec le score de frustration le plus élevé montrait également le score de FLCA le plus élevé. En analysant individuellement les participant.e.s, 10 participant.e.s montrent un écart entre leur score de FLCA et de frustration inférieur ou égal à 0,60 points. Un.e seul.e participant.e montre une FLCA à tendance négative (2,40 points) mais une sensibilité à la frustration positive (3,86 points). Aucun.e participant.e ne montre de sensibilité à la frustration négative malgré une FLCA positive. La force de corrélation entre la FLCA et la frustration est la plus intense de toutes les corrélations étudiées au sein de cette recherche, avec une force de corrélation positive très élevée de $r = 0,79$.

Ma conclusion est donc que pour cette recherche, la FLCA est liée à la frustration : s'il y a de la FLCA chez un.e apprenant.e, il y a toujours de la frustration. Il est toutefois possible qu'un.e apprenant.e ressente de la frustration sans présence confirmée de FLCA. Les participant.e.s affichant une FLCA plus basse que leur sensibilité à la frustration affichent également des variables FLE-S et FLE-T élevées. Cela permet de supposer que malgré une frustration élevée, il est possible d'agir légèrement sur la FLCA des apprenant.e.s notamment en créant une atmosphère de classe propice aux échanges et à la prise de parole. Il est nécessaire de préciser que la recherche avance que la FLCA semble être stable sur le temps, résultats d'années d'apprentissage d'une langue étrangère (Dewaele et al., 2022). Par conséquent, cette incidence pourrait vraisemblablement ne pas se vérifier à des niveaux plus avancés, ou dans des contextes différents (notamment si les apprenant.e.s ont récemment appris une nouvelle langue étrangère).

Hypothèse formulée : La mise en place d'activités perçues par l'apprenant.e comme difficiles peut avoir un effet positif sur l'apprentissage et la sensibilité à la frustration des apprenant.e.s.

Cette recherche montre également un fort sentiment de fierté associé à la réussite d'une tâche perçue comme difficile par l'apprenant.e. Ce sentiment de fierté rejoint le plaisir lié à l'accomplissement d'une activité difficile (Wong, 1979). De plus, l'entièreté des participant.e.s affichant un score de frustration positif (supérieur à 3) expriment leur accord total pour l'affirmation « Je suis fier.ère de moi lorsque je résous un problème difficile en cours de français ». L'intégration d'activités complexes au sein du cours de FrLE tout en donnant aux apprenant.e.s les outils nécessaires à l'accomplissement de ces activités semble être un moyen efficace d'empêcher certaines conséquences néfastes de la frustration, comme l'évitement ou la baisse d'engagement en classe. Ce genre d'activités est néanmoins risqué, puisque si les apprenant.e.s restent bloqué.e.s face à une question difficile, la probabilité pour qu'ils.elles ressentent de la frustration augmente. Un travail sur le dosage de la difficulté et la fourniture des outils nécessaires à l'accomplissement des activités données semble nécessaire pour les apprenant.e.s particulièrement sujet.te.s à la frustration. Il est néanmoins impossible d'affirmer les bienfaits sur la durée de ce type de mise en place au travers de cette recherche.

4.1.3. La frustration et les enseignant.e.s de FrLE

Hypothèse formulée : Les enseignant.e.s de FrLE n'ont que rarement conscience de la frustration ressentie par les apprenant.e.s, mais ils tentent d'être attentif.ve.s aux feedbacks inconscients de ces dernier.ère.s.

Les deux enseignant.e.s interrogé.e.s rapportent une attention accordée aux émotions des apprenant.e.s, en considérant par ailleurs que, bien qu'on ne puisse pas forcer un.e apprenant.e à prendre du plaisir, ce dernier est extrêmement important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette attention est globale et ne concerne pas une émotion en particulier. De ce fait, la frustration semble être, du point de vue des enseignant.e.s, une émotion difficile à repérer et à distinguer d'autres émotions négatives comme l'anxiété. Les enseignant.e.s interrogé.e.s considèrent toutefois que la frustration et l'anxiété de leurs apprenant.e.s ne relève pas de leur devoir en tant qu'enseignant.e.s de FrLE. Ils expliquent cependant l'acquisition de compétences « humaines » au cours de leur carrière, leur permettant d'être attentif.ve.s aux signaux renvoyés par les apprenant.e.s. Leur empathie fait qu'il.elle ne tournent pas le dos aux apprenant.e.s exprimant un mal-être (qu'il soit lié ou non à la frustration), mais qu'il.elle considèrent ne pas pouvoir être tenu.e.s comme responsables de ces situations car il.elle n'ont pas prise sur les émotions individuelles et personnelles des apprenant.e.s. L'enseignant J parle également d'un intérêt de cette non-responsabilité pour se protéger, et ne pas laisser les émotions négatives des apprenant.e.s impacter son bien-être. Selon la recherche et mes observations de classe, ce procédé permet également la facilitation d'un environnement sain et le développement d'une empathie mutuelle entre les apprenant.e.s et l'enseignant.e de FrLE (Pentón Herrera & Martínez-Alba, 2022)

Selon l'enseignant.e, divers signaux sont importants pour prêter attention aux émotions des apprenant.e.s. L'enseignant J considère que le regard est un vecteur important des émotions. Iris rapporte une attention particulière accordée lors du premier cours avec un nouveau groupe. Elle parle également de différents gestes effectués par les apprenant.e.s pour exprimer une émotion : certain.e.s se grattent la tête, d'autres regardent leur téléphone, les apprenant.e.s peuvent également se regarder entre eux ou discuter à voix basse pour tenter de reformuler dans une autre langue.

Cette déresponsabilisation et les différentes méthodes utilisées par les enseignant.e.s pour comprendre les émotions des apprenant.e.s découlent, d'après les enseignant.e.s, de

l'expérience. Ce n'est pas une thématique qui a été abordée lors de leur formation initiale (ce n'est également pas une thématique qui a été abordée lors de mes deux années de Master).

Questionnement formulé : Quelles sont les différentes stratégies mises en place par les enseignant.e.s de FrLE pour remédier aux émotions négatives que les apprenant.e.s renvoient ?

Les enseignant.e.s ont conscience qu'un grand nombre de situations peuvent être source d'émotions négatives pour leurs apprenant.e.s. Les deux enseignant.e.s insistent sur l'incompréhension, mais de par leurs stratégies mises en place on comprend que l'itération d'erreurs fait également partie de leurs préoccupations. Les enseignant.e.s mettent tout un panel de stratégies en place, panel propre à chaque enseignant.e, qui peuvent agir positivement sur la frustration des apprenant.e.s.

Face aux erreurs répétées, les enseignant.e.s mobilisent plusieurs stratégies. Il.elle peuvent par exemple décider de laisser un point de langue problématique de côté pour y revenir lors d'un prochain cours, afin de ne pas laisser les apprenant.e.s buter contre cet obstacle. Les deux enseignant.e.s effectuent également un travail de relativisation de l'erreur en tentant de faire comprendre aux apprenant.e.s que faire des erreurs fait également partie de l'apprentissage et n'aura pas de conséquences graves sur leur notation, sur leur semestre et sur le bon déroulement du cours. Cette relativisation de l'échec se retrouve également dans les phases d'évaluation, où certain.e.s apprenant.e.s peuvent être particulièrement anxieux à l'idée d'échouer, ou de ne pas obtenir une note jugée bonne. Il semble probable que ces stratégies permettent aux apprenant.e.s de mieux accepter les échecs en classe de FrLE et par conséquent de moins être sujet.te.s à la frustration dans ces situations.

Lorsqu'un.e apprenant.e reste bloqué.e sur un problème difficile, ce même travail de relativisation est parfois adopté par les enseignant.e.s. Dans certains cas, comme lors de la répétition d'erreurs, le point peut être laissé de côté pour plus tard. Les enseignant.e.s peuvent donner des indices s'il.elle le jugent nécessaire, mais il.elle peuvent également décider de laisser l'apprenant.e tenter de répondre seul.e. L'enseignant J n'a pas de règle spécifique, il prend en compte la personnalité des apprenant.e.s, l'importance du problème (une notion de grammaire jugée essentielle ou optionnelle par exemple). D'autres paramètres semblent également être pris en compte mais ne sont pas explicités dans les entretiens.

Pour faciliter l'acquisition d'une compétence linguistique jugée essentielle, J met en place un rituel au début de chacun de ses cours. Ce rituel consiste, pour les temps du passé, à demander aux apprenant.e.s de raconter leur week-end, leur journée ou leurs vacances. D'après

les enseignant.e.s interrogé.e.s, le passé composé est une notion qui demande souvent un travail de plusieurs semaines chez les apprenant.e.s débutants. Avec ce rituel, les apprenant.e.s pratiquent le passé composé plusieurs minutes à chaque séance, ce qui ne les met pas face à une tâche qu'ils.elles jugent trop difficile, et leur permet de ne pas avoir le sentiment d'échouer de manière définitive, puisqu'ils.elles savent que le passé composé sera également revu lors des prochaines séances.

J considère également la reformulation comme essentielle pour un.e enseignant.e de FrLE. Iris n'aborde pas la reformulation au cours de l'entretien conduit, mais les différentes observations de classe au long du semestre montrent qu'Iris mobilise également beaucoup la reformulation dans son cours, pour réexpliquer une consigne ou un point de grammaire. Le groupe d'Iris étant de niveau plus élevé que celui de J, on peut supposer que la reformulation, bien qu'importante à tous les niveaux, occupe une place particulière au niveau débutant et notamment pour les apprenant.e.s de niveau A1. Tout comme Iris se repose parfois sur d'autres apprenant.e.s pour apporter un soutien émotionnel ou langagier aux apprenant.e.s qui en ont besoin, J se repose parfois sur d'autres apprenant.e.s pour reprendre ses explications. Par ce procédé, les apprenant.e.s occupent une place plus importante dans le cours et s'entraident mutuellement pour avancer dans leur apprentissage. Bien que cela ne soit pas étudié dans cette recherche, il est possible que ce procédé contribue à améliorer le sentiment d'accomplissement personnel des apprenant.e.s.

Hypothèse formulée : Les enseignant.e.s de FrLE considèrent la confiance en soi comme importante dans l'apprentissage d'une langue, mais ne mettent pas nécessairement des stratégies en place pour stimuler la confiance en soi de leurs apprenant.e.s.

Les deux enseignant.e.s mobilisent le rire et le sourire très fréquemment dans leur pratique. Iris est toutefois plus nuancée puisqu'elle considère qu'il y a des moments plus « sérieux » dans le cours où le rire n'a pas sa place. Les deux enseignant.e.s considèrent toutefois qu'il est essentiel d'encourager les apprenant.e.s dans leur apprentissage, pour stimuler leur confiance en leurs capacités. L'enseignant J accorde une grande place à l'équité dans la participation des apprenant.e.s : il fait attention à ce que tou.te.s les apprenant.e.s aient l'opportunité de parler et de répondre aux questions. Mais son équité passe également par le regard, qui selon J doit englober toute la classe. Iris utilise les travaux de groupe pour placer les apprenant.e.s ayant besoin d'être encouragé.e.s avec des apprenant.e.s capables de fournir cet encouragement. Cela peut être des apprenant.e.s avec un niveau plus élevé, ou des

apprenant.e.s particulièrement bienveillant.e.s. Le fait d'agir sur la confiance en soi des apprenant.e.s semble impacter leur sensibilité à la frustration comme je l'ai montré un peu plus haut. Au travers de ces stratégies, les enseignant.e.s peuvent donc agir indirectement sur la frustration des apprenant.e.s. Contrairement à l'hypothèse formulée au début de ce mémoire, les enseignant.e.s possèdent plusieurs outils qu'il.elle mettent en place pour aider les apprenant.e.s à améliorer leur confiance en leurs capacités.

Hypothèse formulée : Les enseignant.e.s de FrLE ne réfléchissent pas nécessairement leur cours en ce sens mais, presque inconsciemment, proposent régulièrement des activités offrant un défi à relever pour les apprenant.e.s.

Les enseignant.e.s interrogé.e.s ne semblent pas conceptualiser l'ajout de tâches perçues comme difficiles au sein d'une séance. Il.elle abordent plutôt une approche intuitive puisqu'il.elle se fient à leur sentiment vis-à-vis de la progression et des capacités des apprenant.e.s pour proposer des activités pouvant représenter un défi. Il.elle ne se forcent donc pas à ajouter de tels défis dans la conception de leur séance, ni ne respectent de fréquence particulière. Ce caractère ponctuel des activités difficiles, qui semblent donc espacées dans le temps, semble jouer sur le sentiment de fierté que les apprenant.e.s ressentent lors de l'accomplissement de telles activités.

Les enseignant.e.s de FrLE interrogé.e.s dans le cadre de ce mémoire mettent diverses méthodes et possèdent un grand nombre d'outils à leur disposition pour s'adapter aux apprenant.e.s. Cette adaptation concerne également, directement ou non, les émotions des apprenant.e.s. Bien que la frustration ne soit pas toujours remarquée, les différentes stratégies mises en place par l'enseignant.e dans le cours de FrLE semblent tenter de répondre à cette problématique. L'efficacité de certaines stratégies par rapport à d'autres ne peut pas être démontrée ici. Cependant, le groupe 1 affiche un score de frustration légèrement inférieur à celui du groupe 2. Étant donné l'écart important entre les variables FLE-P, FLE-S, FLE-T et FLCA du groupe 1 et du groupe 2, il semble probable que les stratégies mobilisées par *J* agissent légèrement plus efficacement sur la frustration des apprenant.e.s que celles mobilisées par Iris. Une partie des stratégies étant communes aux deux enseignant.e.s, celles d'Iris ne semblent pas non plus inefficaces. La différence d'effectif et de conditions d'apprentissage entre les deux groupes influe probablement sur l'efficacité de ces méthodes.

Au sein du groupe 2, on constate un décalage entre les attentes de certain.e.s apprenant.e.s sur la formation et la réalité de cette formation. Certain.e.s apprenant.e.s semblent frustrés car ils attendaient des contenus plus poussés et une progression moins lente. Une explication concrète des contenus dispensés au sein du semestre pourrait être bénéfique afin d'empêcher qu'une telle situation se reproduise (Busse & Walter, 2013). Si les apprenant.e.s sont conscient.e.s des contenus qui seront abordés au cours du semestre, ils.elles peuvent alors s'adapter. Cette adaptation peut consister en une demande de changement de groupe (qui est possible au sein de l'EPF/ESTP), ou en ajoutant une dimension plus autonome de l'apprentissage. Les deux enseignant.e.s ne semblent pas refuser de fournir des contenus plus poussés aux apprenant.e.s qui en font la demande, s'il.elle juge la démarche pertinente.

4.2. Limites de cette recherche

Cette recherche vise à justifier l'intérêt de la prise en compte de la frustration au même titre que les autres émotions comme l'anxiété dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Au cours de la recherche, de nouvelles questions ont été soulevées, qui ne peuvent malheureusement pas être approfondies ici.

4.2.1. La méthodologie

Lors de cette étude, j'ai constaté la difficulté à mesurer la frustration de manière pertinente. Les recherches sur les émotions sont conduites de manière longitudinale, et mesurent une ou plusieurs émotions à différents moments (Dewaele, Saito, et al., 2023 ; Graesser & D'Mello, 2012). Cette longitudinalité n'a pas pu être mise en place dans cette recherche, en raison de contraintes de temps : la recherche ne pouvait pas être conduite avant la fin du semestre. C'est pour cela que la décision a été prise de chercher à mesurer la sensibilité à la frustration des apprenant.e.s dans différentes situations de classe. Bien qu'il ne me soit pas possible de mesurer la frustration des apprenant.e.s à un moment donné, il semblait possible de s'intéresser à la quantité de frustration ressentie par les apprenant.e.s au cours du semestre et d'en tirer des données pertinentes à analyser. Pour pousser l'analyse plus loin, il me semble primordial d'adopter une approche longitudinale, en mesurant la frustration à certains moments du semestre pour constater son évolution.

De plus, cette recherche se base sur des données déclaratives : les données dépendent des réponses des apprenant.e.s, elle peuvent ne pas être valides vis-à-vis des objets et phénomènes interrogés bien que l'anonymat et les conditions dans lesquelles le questionnaire a été rempli (seul.e, sur téléphone ou ordinateur) tentent de favoriser l'honnêteté au maximum. Le questionnaire ayant été rempli à différents moments de la journée, tou.te.s les participant.e.s n'étaient probablement pas dans le même état d'esprit en remplissant le questionnaire, ce qui a pu conditionner leurs réponses.

Étant donné l'absence de recherches en DDL concernant la frustration, il m'a fallu élargir les données récoltées et analysées. Le questionnaire conçu pour les apprenant.e.s ne pouvait pas être trop long, une trop grande longueur aurait pu entraîner une moins grande participation ou des réponses moins honnêtes, pour aller plus vite. Il m'a donc fallu sélectionner les questions qui me paraissaient les plus pertinentes à poser aux apprenant.e.s. Il est toutefois probable que certains aspects mis de côté puissent avoir une importance dans l'étude de la frustration. Un exemple parlant est le calcul de la variable FLE-P, qui ne me semblait pas des plus importants lors de la conception du questionnaire, et n'a donc pas fait l'objet d'un large éventail de questions. Alors que les variables FLE-S et FLE-T occupent une place plus importante au sein du questionnaire, elles pourraient être mises de côté pour une future étude.

La taille de l'échantillon étudié soulève également une question sur la pertinence des données récoltées. Avec un échantillon aussi faible, il n'y avait pas d'autre choix que de mener une étude qualitative. Cependant, une étude longitudinale n'était pas possible, et le niveau de français ainsi que d'anglais des participant.e.s n'était pas suffisant pour conduire des entretiens avec eux, ce qui m'a décidé à tenter d'adapter une méthode propre aux études quantitatives, le questionnaire de recherche, à une recherche qualitative.

4.2.2. Encore plus de questions

Les recherches de Dewaele (Dewaele, Botes, et al., 2023; Dewaele & MacIntyre, 2014) ont tenté de mettre en évidence un lien entre le FLE et la FLCA, sans réel succès. Lors de cette recherche, un lien semble se dessiner entre une dimension précise du FLE, le FLE-P et la FLCA. Il me semble alors pertinent de s'intéresser à la relation qu'entretiennent ces deux variables, sur une étude à plus grande échelle qui s'intéresse à ces deux variables spécifiques. La frustration pourrait alors être le chaînon manquant pour relier ces deux émotions, puisque

cette recherche soutient l'existence d'un lien entre le FLE-P et la frustration, ainsi qu'entre la FLCA et la frustration.

Pour le public étudié dans ce mémoire, un fort sentiment de fierté est mis en évidence lors de l'accomplissement d'une tâche particulièrement difficile. Toutefois, il est ici impossible de répondre à la question concernant un équilibre entre les tâches « difficiles » et les tâches « faciles ». L'intensité du sentiment de fierté semble provenir de la faible fréquence des tâches difficiles. Il faudrait maintenant, au cours d'une recherche longitudinale comparant deux groupe-tests dans des conditions similaires, étudier la différence d'intensité du sentiment de fierté selon la fréquence de ces tâches. Le but de cette recherche serait de définir une fréquence-cible idéale d'activités perçues comme difficiles par les apprenant.e.s. Il faudrait également réfléchir au degré de difficulté proposé, puisqu'il semble évident au travers de cette recherche que le but de ces activités n'est pas d'entraîner un échec, et que les apprenant.e.s doivent avoir les outils nécessaires à l'accomplissement de ces activités.

Il n'a pas été possible au cours de cette recherche de démontrer une corrélation entre la motivation et la frustration. Cependant, une tendance se dessine puisque certain.e.s des participant.e.s montrent une forte motivation ainsi qu'une forte sensibilité à la frustration. Une hypothèse de départ était que les apprenant.e.s les plus motivé.e.s sont également les plus sensibles à la frustration. Avec une recherche conduite en fin de semestre, il est possible que la frustration ait impacté négativement la motivation de certain.e.s apprenant.e.s, qui n'affichent alors plus une motivation élevée lors de la recherche. Lors d'une étude longitudinale comparant l'évolution de la motivation avec la frustration ressentie au cours d'un semestre, il pourrait être possible de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse.

Les enseignant.e.s de FrLE interrogé.e.s insistent sur l'importance de leur expérience dans le développement de compétences et stratégies pertinentes pour tenter d'endiguer l'anxiété et la frustration des apprenant.e.s. Les deux enseignant.e.s évoquent d'ailleurs de fréquentes remises en question après un cours donné, si les retours des apprenant.e.s semblent négatifs ou s'il y a absence de retours. Avec l'expérience, les enseignant.e.s expliquent ne plus « prendre personnellement » de telles situations, notamment pour « se protéger » mais cela semble également instaurer une ambiance plus saine et plus propice à l'empathie entre l'enseignant.e et les apprenant.e.s. Cependant, lors des formations initiales, de telles thématiques ne sont pas abordées ce qui semble d'ailleurs poser un problème au début de la carrière des enseignant.e.s. Un questionnement se soulève sur l'éventuelle pertinence

d'instaurer une formation sur le bien-être des enseignant.e.s et sur la gestion des émotions en salle de classe en formation initiale.

Conclusion

Au terme de cette recherche, je peux conclure que l'utilisation d'outils pédagogiques par les enseignant.e.s de FrLE tels que la relativisation de l'erreur et de l'échec, la mise en place de rituels lors du cours de FrLE ou encore la reformulation, bien qu'ils ne soit pas pensés dans ce but, tentent de répondre et de gérer la frustration des apprenant.e.s. Ces outils permettent la création d'une ambiance de classe jugée saine et permettant une relation enseignant.e-apprenant.e.s empathique, où les émotions de chacun.e sont reconnues et propices au bien-être des apprenant.e.s. Cette recherche montre également que la frustration est une émotion méritant d'être étudiée en DDL. De par la forte corrélation entre la frustration et la FLCA, je peux en conclure que l'étude de la frustration en cours de FrLE pourrait permettre de penser de nouveaux outils pédagogiques pour mieux accompagner les apprenant.e.s, et être plus attentif.ve à leur bien-être, ou à l'absence de celui-ci.

En partant de différentes recherches concernant les émotions dans l'apprentissage des LE, puis concernant la frustration dans les sciences de l'éducation, j'ai montré un potentiel intérêt à considérer la frustration comme une émotion jouant un rôle dans l'apprentissage d'une LE. En se référant à différentes émotions déjà reconnues et étudiées en classe de LE, j'ai proposé un parallèle entre la frustration et l'anxiété en salle de classe. En m'aidant des recherches en sciences de l'éducation, j'ai proposé un panel de causes et de conséquences de la frustration qui peuvent se retrouver en cours de FrLE, ainsi que les différentes hypothèses liées à la question de la frustration. Cette étude a également permis de dresser une liste de conseils et actions possibles adressés aux enseignant.e.s qui peuvent également être utiles en cours de FrLE.

Profitant du cadre offert par mon stage d'enseignant de FrLE à l'EPF/ESTP Cachan, j'ai pu conduire une recherche interrogeant, au moyen d'un questionnaire individuel et anonyme, 15 apprenant.e.s débutant.e.s réparti.e.s sur deux groupes : un groupe de 5 apprenant.e.s de niveau A1 (A0 au début du semestre) et un autre groupe de 10 apprenant.e.s de niveau A2 (A1 validé voire A2.1 au début du semestre). J'ai également pu interroger les

deux enseignant.e.s responsables de ces groupes au cours d'entretiens semi-directifs visant à obtenir également les témoignages des enseignant.e.s, comme deux côtés d'une même pièce. Force est de constater que l'apprentissage du FrLE en contexte homoglotte est pour les apprenant.e.s un contexte pouvant exacerber la frustration et l'anxiété, et qu'il semble important de ne pas ignorer de telles émotions car elles peuvent conduire, dans les cas les plus extrêmes, à l'abandon de l'apprentissage de la langue.

L'objectif de cette recherche était donc multiple : il me fallait tout d'abord constater la présence ou l'absence de frustration au sein de la population étudiée. Il fallait ensuite tenter de proposer une mesure réaliste et pertinente de la frustration, qui s'est traduite par une mesure de la sensibilité à la frustration selon diverses situations rencontrées au cours du semestre. Par la suite, ma recherche consistait à interroger les enseignant.e.s sur les différentes stratégies mises en place lors de ces situations, ainsi que sur le degré de conscientisation de la frustration de leurs apprenant.e.s. Enfin, constatant un lien parfois flou entre certaines stratégies mises en place et la frustration des apprenant.e.s, j'ai proposé un lien entre la frustration et d'autres émotions dont la présence fait l'objet d'une analyse plus poussée par les enseignant.e.s de FrLE, pour relier les stratégies qu'ils.elles mettent en place pour ces émotions-là, et leur impact sur la frustration des apprenant.e.s.

Grâce aux analyses, j'ai pu déceler des liens entre la frustration et le FLE-P, représentant la dimension personnelle du FLE, qui se caractérise par un sentiment d'accomplissement et/ou de plaisir lié à l'apprentissage d'une LE. Ce sentiment d'accomplissement est notamment lié à l'impression de progression des participant.e.s. En d'autres termes, il apparaît qu'au sein de cette recherche, les apprenant.e.s qui n'ont pas l'impression de progresser aussi vite qu'ils.elles le désirent sont particulièrement sujet.te.s à la frustration.

J'ai également constaté un lien entre la FLCA et la frustration. Bien qu'il puisse s'agir dans certains cas isolés d'une frustration élevée et une FLCA basse, il n'y a jamais eu de FLCA élevée sans frustration. Il semblerait qu'en agissant sur la frustration des apprenant.e.s, on impacte également leur FLCA, ce qui pourrait résulter en un environnement de classe plus sain, où la prise de parole ne fait plus l'objet d'une certaine anxiété. Il faut cependant préciser que la FLCA semble être le produit de plusieurs années d'apprentissages de langue, et stable sur la durée (Dewaele et al., 2022). La mise en place de stratégies agissant sur la frustration pourrait être plus pertinente sur des groupes débutants.

Cette recherche montre que pour les participant.e.s interrogé.e.s, une grande majorité d'entre eux.elles ressent un fort sentiment de fierté suite à l'accomplissement d'une tâche difficile, correspondant à la variable FLE-P. Une analyse plus poussée semble nécessaire pour comprendre la mesure de l'impact de ce sentiment sur la variable FLE-P, et une potentielle baisse de l'impact en fonction du degré d'accoutumance à ce sentiment de fierté.

Il semble également nécessaire désormais de s'interroger sur l'impact concret de la frustration sur l'acquisition langagière des apprenant.e.s et sur leurs résultats scolaires, ainsi que sur l'intérêt d'une prise en compte des émotions (dont la frustration fait partie) dans la formation initiale des enseignant.e.s de FrLE. De l'étude menée au cours de ce mémoire, une piste future à explorer serait l'impact de la frustration sur l'engagement cognitif des apprenant.e.s à court, moyen et long terme. Il semble également intéressant de réaliser une étude avec deux groupes d'apprenant.e.s de FrLE de même niveau avec deux enseignant.e.s au profil et à la pédagogie similaires, où l'enseignant.e du premier groupe mobiliserait différentes stratégies expérimentales de remédiation à la frustration, et l'autre ne les utiliserait pas, afin de pouvoir comparer les effets de ces stratégies sur d'autres émotions telles que le FLE et la FLCA ainsi que l'acquisition langagière des apprenant.e.s.

Bibliographie

- Arnold, J., & Brown, H. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.2307/3587794>
- Barbier, J.-M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation: In *Expérience, activité, apprentissage* (p. 65-92). Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0065>
- Barcelos, A. M. F., & Coelho, H. S. H. (2016). 5 Language Learning and Teaching : What's Love Got To Do With It? In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Éds.), *Positive Psychology in SLA* (p. 130-144). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781783095360-006>
- Batterton, K., & Hale, K. (2017). The Likert Scale What It Is and How To Use It. *Phalanx*, 50(2), 32-39.
- Behzadnia, B. (2021). The relations between students' causality orientations and teachers' interpersonal behaviors with students' basic need satisfaction and frustration, intention to physical activity, and well-being. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(6), 613-632. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1849085>
- Berdal-Masuy, F. (2021). Chapitre 17. La motivation ou comment (se) motiver quand on apprend une langue étrangère ? In A. Edmonds, P. Leclercq, & E. Sneed German, *Introduction à l'acquisition des langues étrangères: (p. 297-313)*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lecle.2021.01>
- Berkowitz L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological bulletin*, 106(1), 59–73. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.1.59>
- Brotman, M. A., Kircanski, K., Stringaris, A., Pine, D. S., & Leibenluft, E. (2017). Irritability

- in Youths : A Translational Model. *American Journal of Psychiatry*, 174(6), 520-532.
<https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2016.16070839>
- Busse, V., & Walter, C. (2013). Foreign Language Learning Motivation in Higher Education : A Longitudinal Study of Motivational Changes and Their Causes. *The Modern Language Journal*, 97(2), 435-456. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x>
- Chitrakar, N., & P.M., Dr. N. (2023). Frustration and its influences on Student Motivation and Academic Performance. *International Journal of Scientific Research in Modern Science and Technology*, 2(11), 01-09. <https://doi.org/10.59828/ijrmst.v2i11.158>
- Cziksentmihalyi, M. (1990). *Flow – The Psychology of optimal experience*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Dewaele, J.-M. (2002). Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *International Journal of Bilingualism*, 6(1), 23-38.
<https://doi.org/10.1177/13670069020060010201>
- Dewaele, J.-M., Botes, E., & Meftah, R. (2023). A Three-Body Problem : The effects of foreign language anxiety, enjoyment, and boredom on academic achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 7-22. <https://doi.org/10.1017/S0267190523000016>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2016). 9 Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety : The Right and Left Feet of the Language Learner. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Éds.), *Positive Psychology in SLA* (p. 215-236). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-010>

- Dewaele, J.-M., & Meftah, R. (2024). How motivation and enjoyment spread their wings during English Foreign Language learning : A pseudo-longitudinal investigation into Moroccan learners. *Learning and Motivation*, 85, 101962.
<https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.101962>
- Dewaele, J.-M., Saito, K., & Halimi, F. (2022). How teacher behaviour shapes Foreign Language learners' Enjoyment, Anxiety and Attitudes/Motivation : A mixed modelling longitudinal investigation. *Language Teaching Research*.
<https://doi.org/10.1177/13621688221089601>
- Dewaele, J.-M., Saito, K., & Halimi, F. (2023). How Foreign Language Enjoyment Acts as a Buoy for Sagging Motivation : A Longitudinal Investigation. *Applied Linguistics*, 44(1), 22-45. <https://doi.org/10.1093/applin/amac033>
- Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom* (1^{re} éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667138>
- Egbert, J. (2003). A Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 87(4), 499-518. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00204>
- Gardes, Y. (2023). La Frustration: *Revue française d'études américaines*, N° 175(2), 3-12.
<https://doi.org/10.3917/rfea.175.0003>
- Gardner, R. C. (1989). Attitudes and Motivation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 135-148. <https://doi.org/10.1017/S0267190500000854>
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. (1985). THE ROLE OF ATTITUDES AND MOTIVATION IN SECOND LANGUAGE LEARNING : CORRELATIONAL AND EXPERIMENTAL CONSIDERATIONS. *Language Learning*, 35(2), 207-227.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01025.x>
- Graesser, A. C., & D'Mello, S. (2012). Emotions During the Learning of Difficult Material. In *Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 57, p. 183-225). Elsevier.

<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394293-7.00005-4>

- Green, J. M. (1993). Student Attitudes Toward Communicative and Non-Communicative Activities : Do Enjoyment and Effectiveness Go Together? *The Modern Language Journal*, 77(1), 1-10. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1993.tb01938.x>
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language Learning and Perfectionism : Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00161>
- Gregersen, T., & MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on language learners' individuality : From premise to practice*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783091218>
- Gregersen, T. S. (2003). To Err Is Human : A Reminder to Teachers of Language-Anxious Students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x>
- Grzyb, B. J., Boedecker, J., & Asada, M. (2011). *Between Frustration and Elation : Sense of Control Regulates the Intrinsic Motivation for Motor Learning*.
- Himanshu, Dharmila, Sarkar, D., & Nutan. (2020). A Review of Behavioral Tests to Evaluate Different Types of Anxiety and Anti-anxiety Effects. *Clinical Psychopharmacology and Neuroscience*, 18(3), 341-351. <https://doi.org/10.9758/cpn.2020.18.3.341>
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Jeronimus, B. F., & Laceulle, O. M. (2017). Frustration. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Éds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (p. 1-5). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_815-1

- Kráľová, Z. (2016). *Foreign Language Anxiety*.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety : A review of the research for language teachers. In D. J. Young, *Affect in Foreign Language and Second Language Learning : A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere*. McGraw-Hills.
- MacIntyre, P. D. (2016). So Far So Good : An Overview of Positive Psychology and Its Contributions to SLA. In D. Gabryś-Barker & D. Gałajda (Éds.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching* (p. 3-20). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32954-3_1
- Marchand, G. C., & Gutierrez, A. P. (2012). The role of emotion in the learning process : Comparisons between online and face-to-face learning settings. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 150-160. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.10.001>
- McQuiggan, S. W., Lee, S., & Lester, J. C. (2007). Early Prediction of Student Frustration. In A. C. R. Paiva, R. Prada, & R. W. Picard (Éds.), *Affective Computing and Intelligent Interaction* (Vol. 4738, p. 698-709). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-74889-2_61
- Molière, F. (2012). Anxiété: In *Les concepts en sciences infirmières* (p. 70-72). Association de Recherche en Soins Infirmiers. <https://doi.org/10.3917/arsi.forma.2012.01.0070>
- Novak, E., McDaniel, K., & Li, J. (2023). Factors that impact student frustration in digital learning environments. *Computers and Education Open*, 5, 100153. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100153>
- Pentón Herrera, L., & Martínez-Alba, G. (2022). *Emotions, Well-Being, and Language Teacher Identity Development in an EFL Teacher Preparation Program*. 18, 3-25.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by Brick : The Origins, Development, and Future of Self-Determination Theory. In *Advances in Motivation Science* (Vol. 6, p. 111-156). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>

- Shen, J. (2021). A Review of the Effectiveness of Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety on Learners' Engagement and Attainment. *Frontiers in Psychology, 12*, 749284. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.749284>
- Sheridan, K., Halverson, E. R., Litts, B., Brahms, L., Jacobs-Priebe, L., & Owens, T. (2014). Learning in the Making : A Comparative Case Study of Three Makerspaces. *Harvard Educational Review, 84*(4), 505-531. <https://doi.org/10.17763/haer.84.4.brr34733723j648u>
- Stauss, B., Schmidt, M., & Schoeler, A. (2005). Customer frustration in loyalty programs. *International Journal of Service Industry Management, 16*(3), 229-252. <https://doi.org/10.1108/09564230510601387>
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment Crisis : The Absence of Assessment *for Learning*. *Phi Delta Kappan, 83*(10), 758-765. <https://doi.org/10.1177/003172170208301010>
- Vongkulluksn, V. W., Matewos, A. M., Sinatra, G. M., & Marsh, J. A. (2018). Motivational factors in makerspaces : A mixed methods study of elementary school students' situational interest, self-efficacy, and achievement emotions. *International Journal of STEM Education, 5*(1), 43. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0129-0>
- Wong, P. T. (1979). Frustration, exploration, and learning. *Canadian Psychological Review / Psychologie Canadienne, 20*(3), 133-144. <https://doi.org/10.1037/h0081509>
- Yulis San Juan, A., & Murai, Y. (2021). Frustration as an Opportunity for Learning : Review of Literature. *FabLearn Europe / MakeEd 2021 - An International Conference on Computing, Design and Making in Education*, 1-8. <https://doi.org/10.1145/3466725.3466758>
- Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche & formation, 70*, 107-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1885>

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire proposé aux participants (version Google Form)

About French class

There are 29 statements in this questionnaire. Please think about each statement in relation to your French classes **this semester** and indicate how true it is. Do not give the answer you would like to be true, or that you think others want to hear, only the one that truly applies to you.

This is completely **anonymous** ! This is not a feedback shared with your teachers, it is only for **research purposes**.

matthieu.lanceaume@sorbonne-nouvelle.fr [Changer de compte](#) 

 Non partagé

* Indique une question obligatoire

Which group are you in ? *

Group 1 (A1)

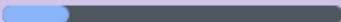
Group 2 (A2)

I am a : *

Male

Female

Prefer not to say

[Suivant](#)  Page 1 sur 5 [Effacer le formulaire](#)

Part 1/3

1. French is a cool language to learn. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

2. I'm interested in learning French. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

3. I enjoy living in France. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

4. I work hard to learn French *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

5. After the semester, I really want to keep learning French seriously. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

6. I feel motivated when I'm in the French class. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

7. The French class is fun. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

8. I don't get bored in French class *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

9. The other students in my class are nice. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

10. There is a good atmosphere in the French class. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

Part 2/3

11. We laugh a lot in the French class. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

12. The French class teacher is friendly. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

13. The teacher is encouraging. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

14. The teacher is supportive. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

15. If I had a different French teacher, learning French would probably be less fun. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

16. I feel capable of learning French. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

17. I feel confident in my ability to speak French. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

18. When I don't understand something, I'm too embarrassed to ask the teacher for help. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

19. I feel that other students speak better than me. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

20. I don't worry about making mistakes in the French class. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

Part 3/3

21. I'm often embarrassed to volunteer when the French teacher asks a question. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

22. I feel proud of myself when I manage to resolve a difficult problem in the French class (e.g. difficult grammar or vocabulary). *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

23. I feel frustrated when I make too many mistakes in a row in the French class. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

24. I feel that what I'm learning in the French class is actually helpful in real-life situations. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

25. I feel frustrated when I'm facing a difficult problem and can't find the solution *
(e.g. difficult grammar or vocabulary).

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

26. When I'm frustrated for too long in French class, I get bored. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

27. When I get too frustrated, I want to stop learning French. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

28. I get frustrated when I don't understand what the teacher is trying to teach. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

29. I'm frustrated because I don't learn as fast as I want to. *

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	Strongly agree				

Anything more ?

(Non-mandatory) Regarding the questions you went through, is there anything more you would like to share ?

Specific events, critics or anything is welcome !

Votre réponse

Retour

Envoyer

Page 5 sur 5

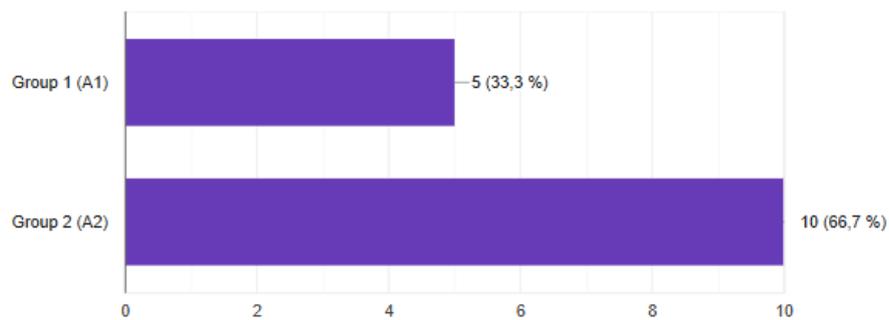
Effacer le
formulaire

Annexe 2 : Résultats du questionnaire

Which group are you in ?

15 réponses

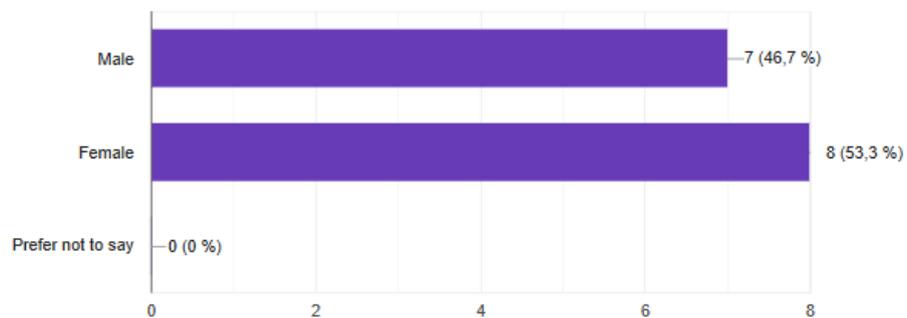
 Copier



I am a :

15 réponses

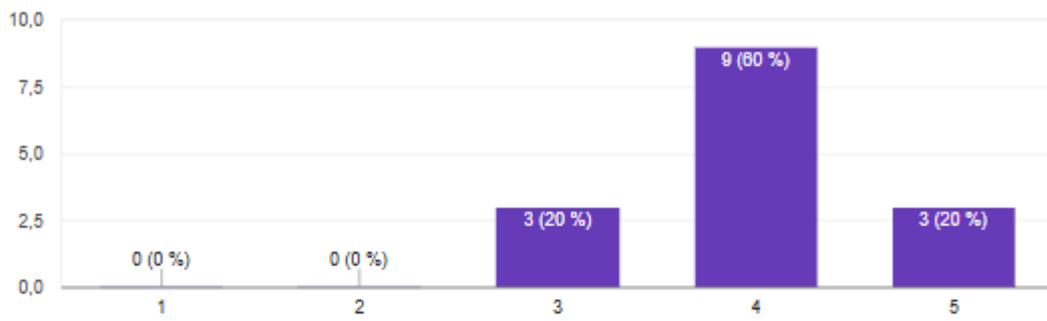
 Copier



1. French is a cool language to learn.

 Copier

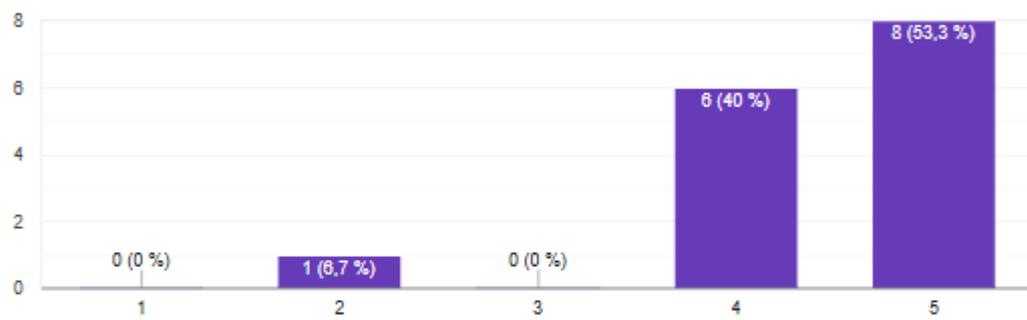
15 réponses



2. I'm interested in learning French.

 Copier

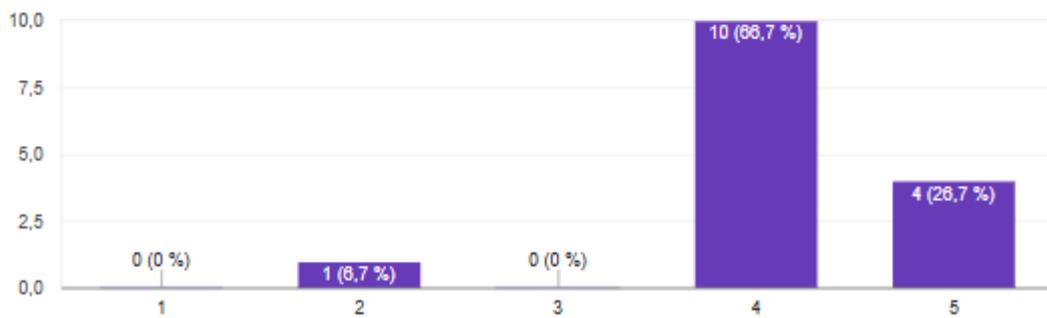
15 réponses



3. I enjoy living in France.

 Copier

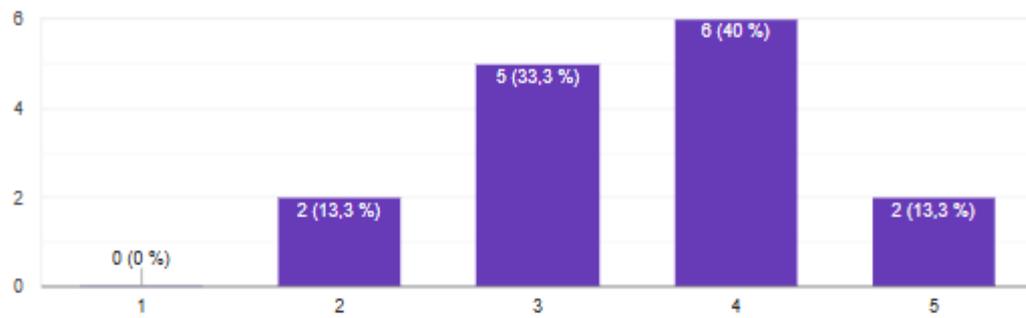
15 réponses



4. I work hard to learn French

 Copier

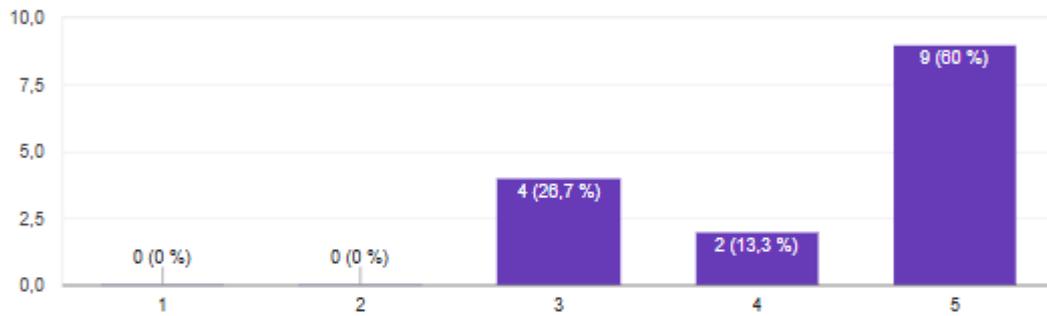
15 réponses



5. After the semester, I really want to keep learning French seriously.

 Copier

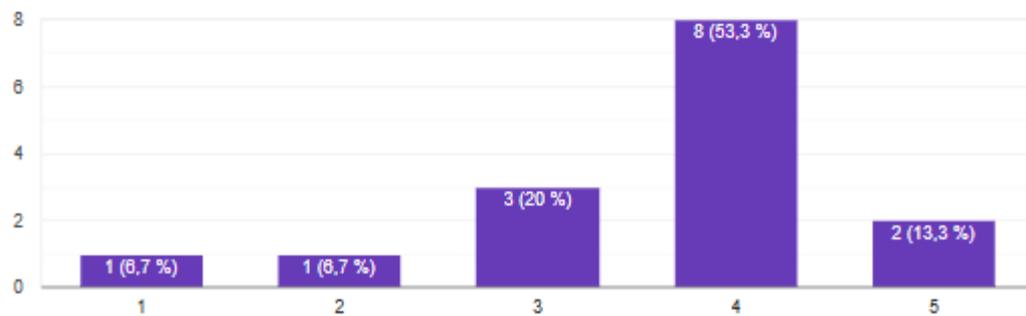
15 réponses



6. I feel motivated when I'm in the French class.

 Copier

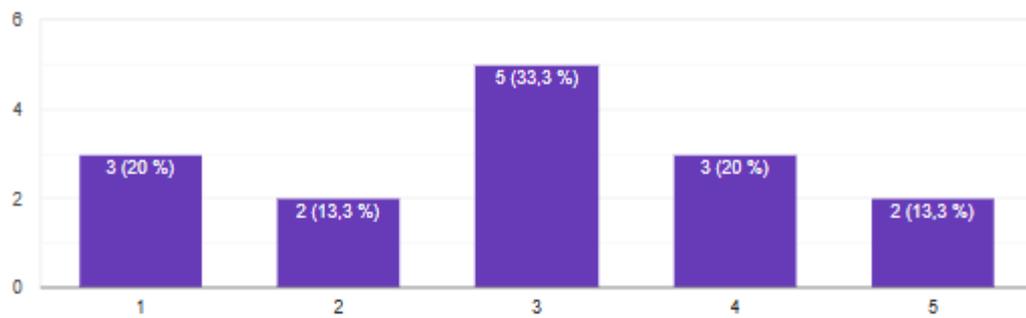
15 réponses



7. The French class is fun.

 Copier

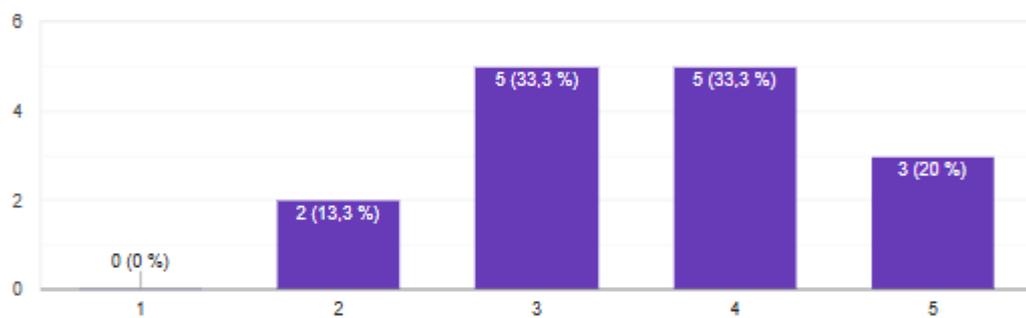
15 réponses



8. I don't get bored in French class

 Copier

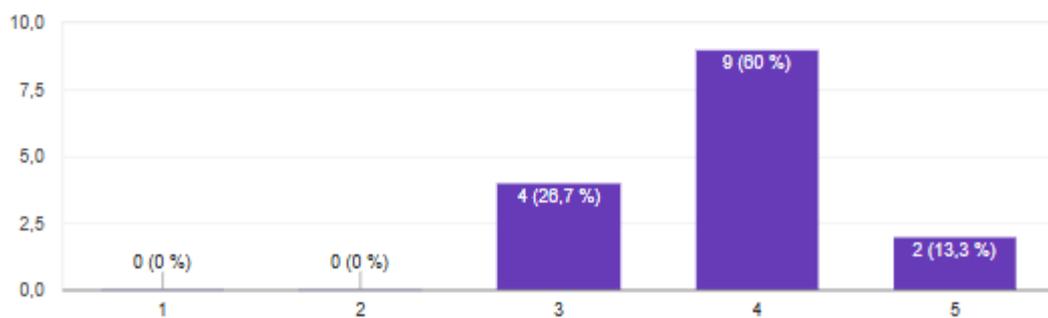
15 réponses



9. The other students in my class are nice.

 Copier

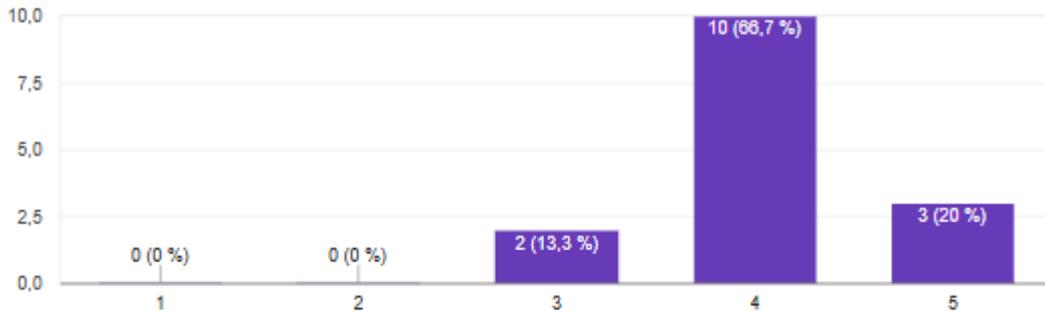
15 réponses



10. There is a good atmosphere in the French class.

 Copier

15 réponses

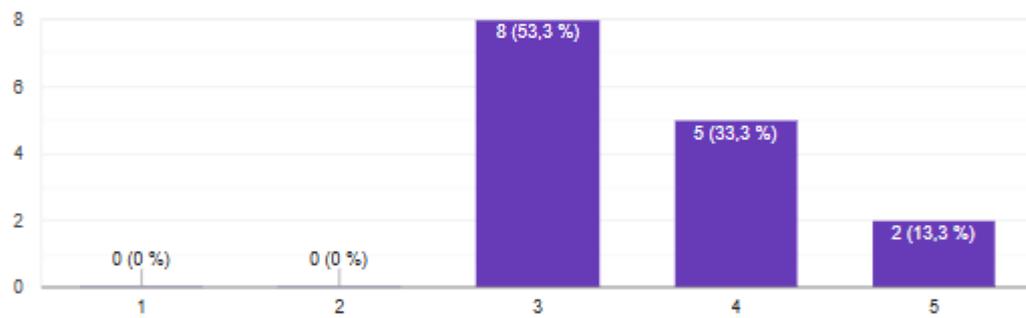


Part 2/3

11. We laugh a lot in the French class.

 Copier

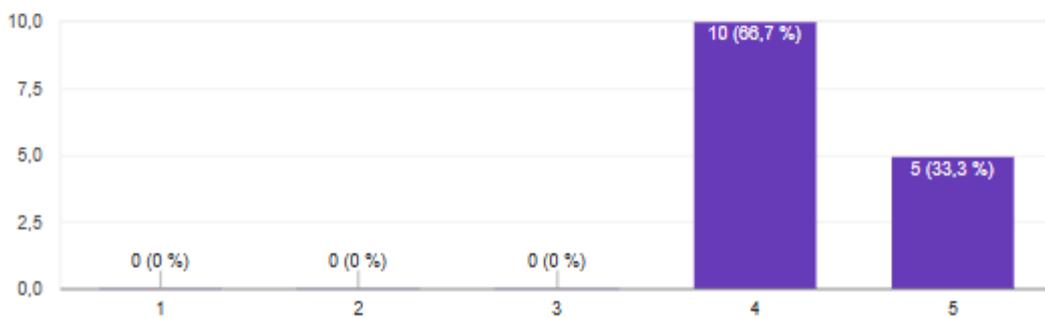
15 réponses



12. The French class teacher is friendly.

 Copier

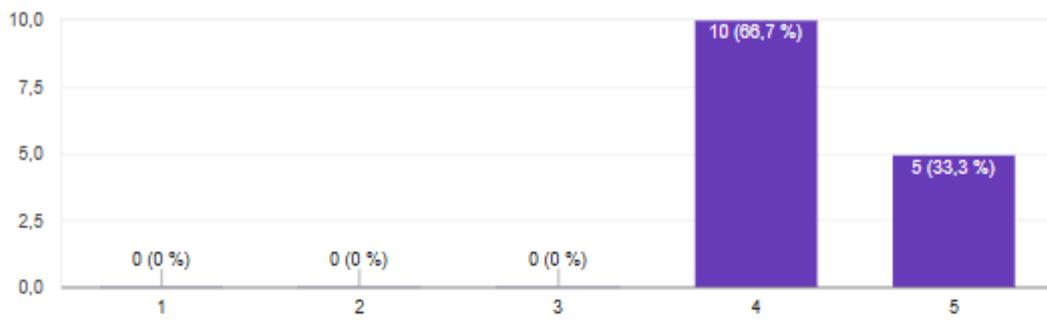
15 réponses



13. The teacher is encouraging.

 Copier

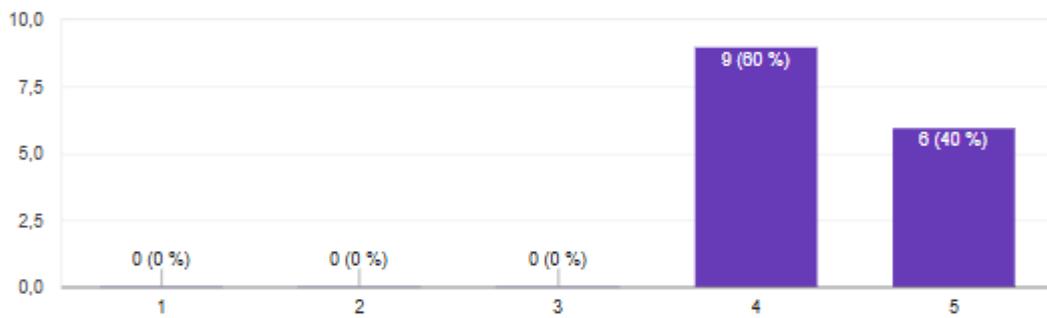
15 réponses



14. The teacher is supportive.

 Copier

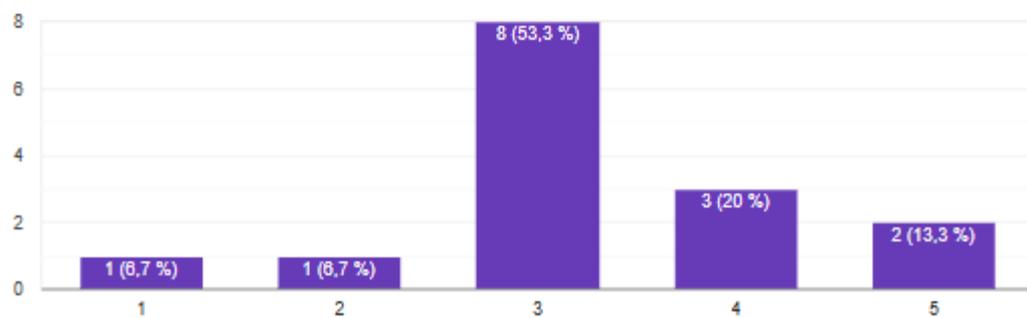
15 réponses



15. If I had a different French teacher, learning French would probably be less fun.

 Copier

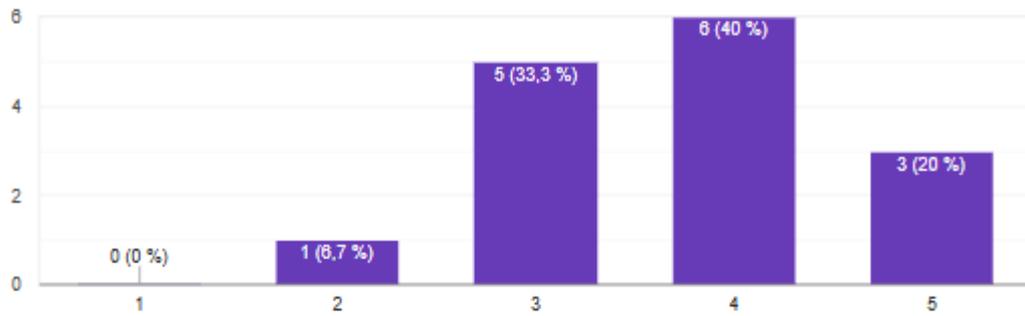
15 réponses



16. I feel capable of learning French.

 Copier

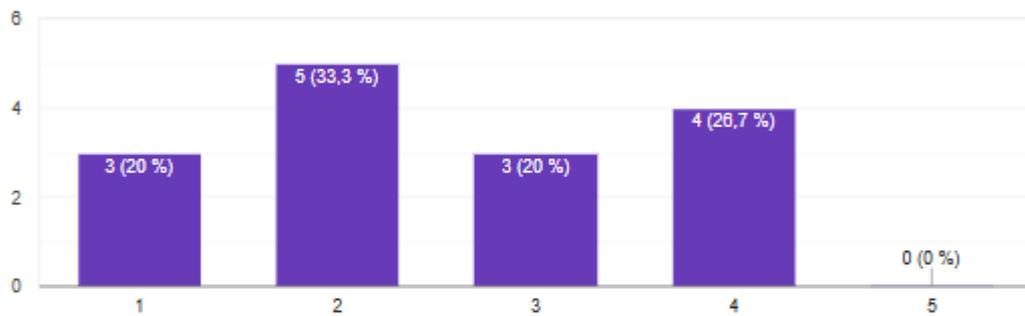
15 réponses



17. I feel confident in my ability to speak French.

 Copier

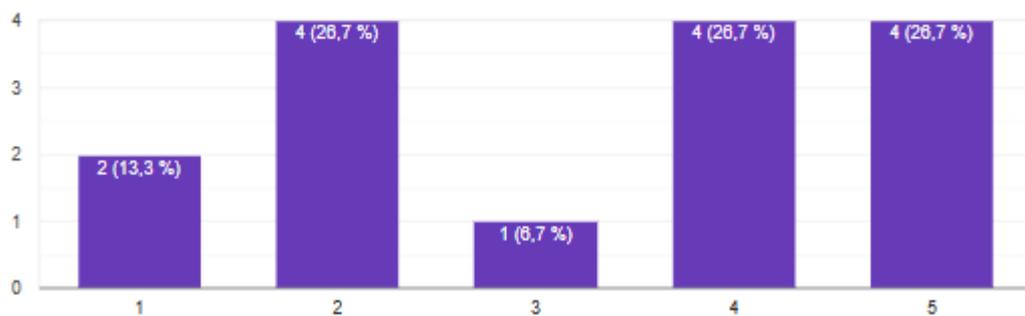
15 réponses



18. When I don't understand something, I'm too embarrassed to ask the teacher for help.

 Copier

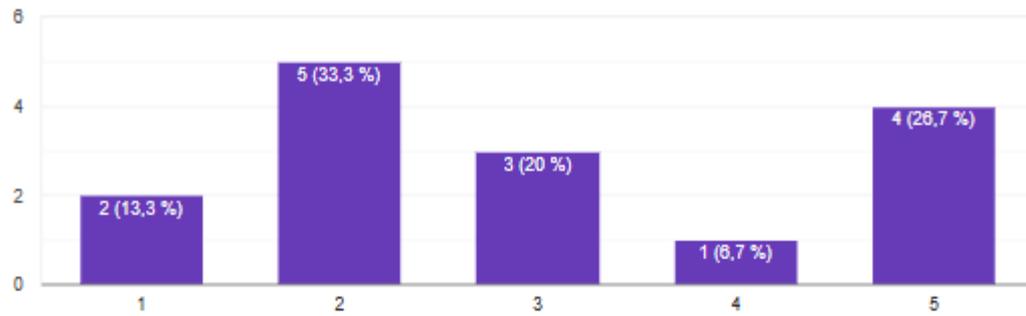
15 réponses



19. I feel that other students speak better than me.

 Copier

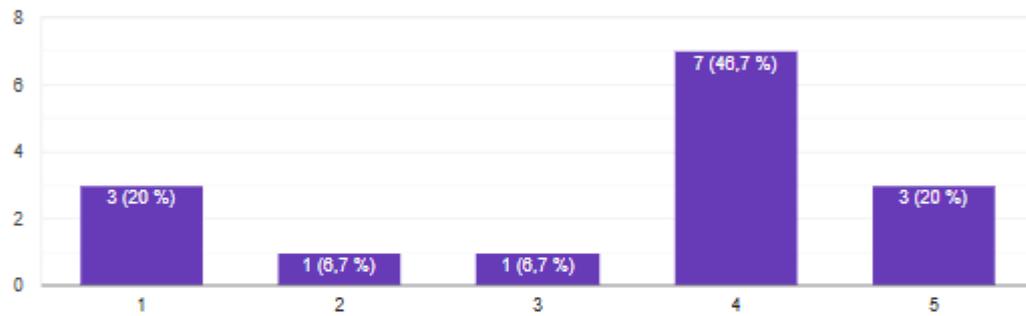
15 réponses



20. I don't worry about making mistakes in the French class.

 Copier

15 réponses

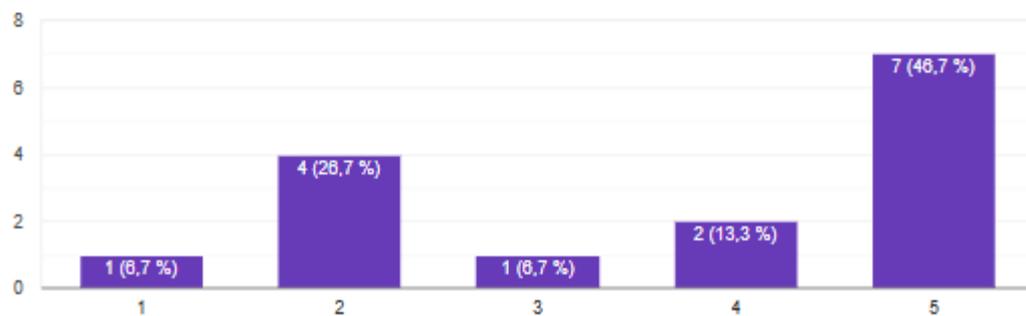


Part 3/3

21. I'm often embarrassed to volunteer when the French teacher asks a question.

 Copier

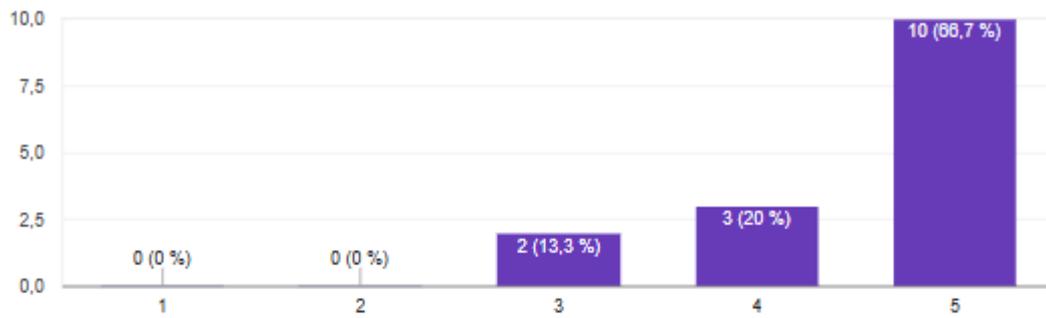
15 réponses



22. I feel proud of myself when I manage to resolve a difficult problem in the French class (e.g. difficult grammar or vocabulary).

 Copier

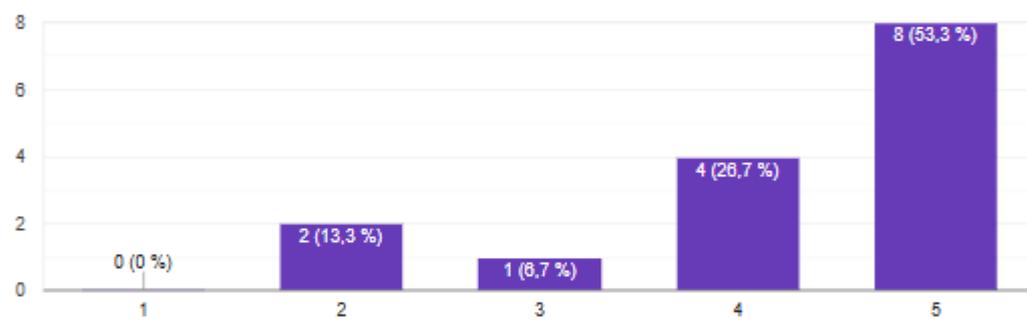
15 réponses



23. I feel frustrated when I make too many mistakes in a row in the French class.

 Copier

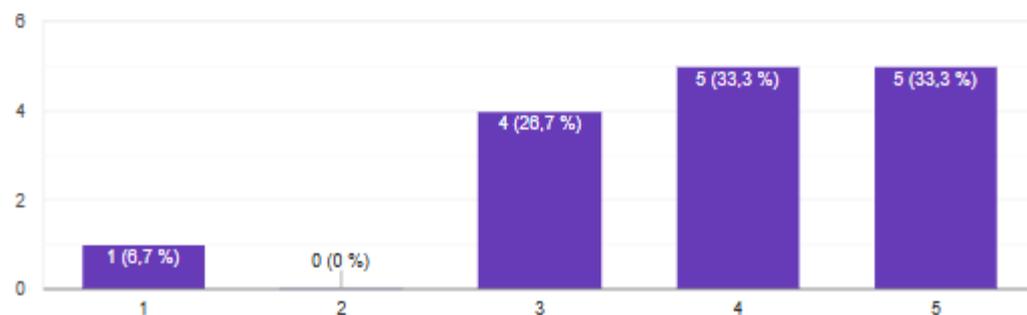
15 réponses



24. I feel that what I'm learning in the French class is actually helpful in real-life situations.

 Copier

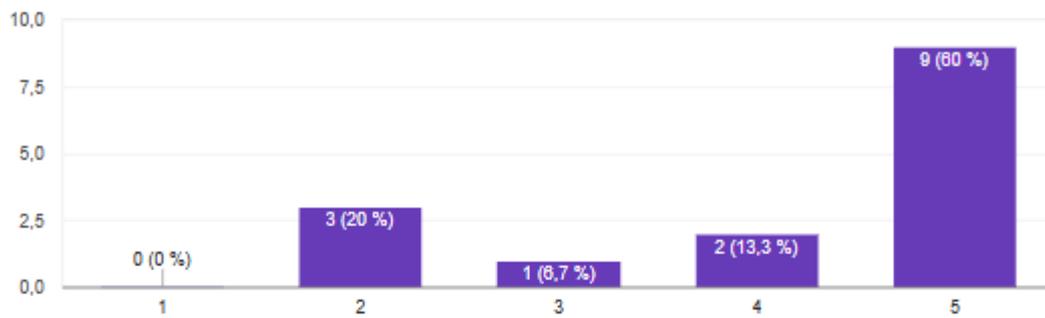
15 réponses



25. I feel frustrated when I'm facing a difficult problem and can't find the solution (e.g. difficult grammar or vocabulary).

 Copier

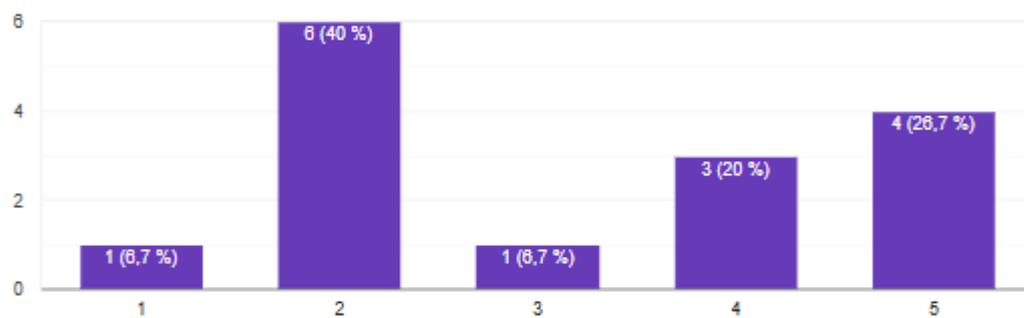
15 réponses



26. When I'm frustrated for too long in French class, I get bored.

 Copier

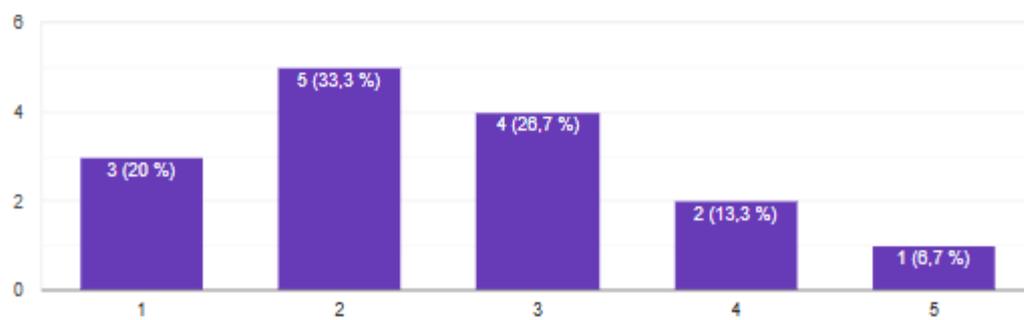
15 réponses



27. When I get too frustrated, I want to stop learning French.

 Copier

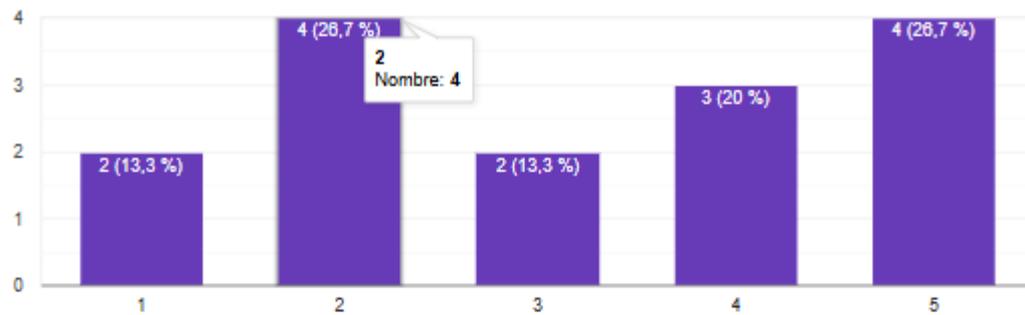
15 réponses



28. I get frustrated when I don't understand what the teacher is trying to teach.

 Copier

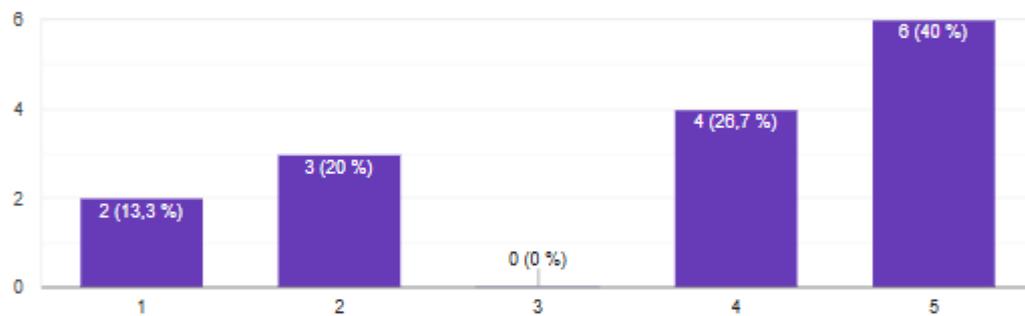
15 réponses



29. I'm frustrated because I don't learn as fast as I want to.

 Copier

15 réponses



Anything more ?

(Non-mandatory) Regarding the questions you went through, is there anything more you would like to share ?

Specific events, critics or anything is welcome !

2 réponses

Last semester I learned a lot in French classes, I believe it was because I was placed at my correct level, this semester I felt that the class was not following at the same pace, I felt that there was a huge discrepancy between the levels in the class

Better French level assessment is recommended. When you put someone in a class way below their French level, not only do they learn nothing from it but also worsen their French. I have spoken more French with random people on the street in Paris than in class for an entire month.

Annexe 3 : Retranscription de l'entretien avec J

M : Je voudrais savoir est-ce que tu remarques, est-ce que t'arrives à remarquer un peu au sein de ta classe en cours, quand les étudiants sont frustrés ou pas ?

J : Oui, je pense que faire ce travail, ça veut dire avoir des compétences linguistiques mais aussi humaines. Donc, c'est pas seulement la question, la frustration, sur laquelle toi tu travailles, aussi la question de l'émotion. Donc c'est sentir si ils sont heureux d'être là, si ils sont fatigués. Ils sont motivés si ils comprennent. S'ils comprennent pas, si, effectivement, il y a de la frustration. On avait parlé ce cas de M qui, au début, au début du semestre, est venu me voir avec cette demande de vouloir parler au niveau B1 d'ici la fin de du semestre. Bon bah, c'est quand même une, a priori, une impossibilité, sauf si elle travaille énormément, mais voilà.

M : Ok, et du coup et tout, toutes ces émotions, et en particulier, du coup la frustration, et qu'est-ce qu'il y a des moyens par lesquels tu remarques, s'il y a des choses que tu rends compte qui se reproduisent assez souvent, pas forcément chez tout le monde, mais assez souvent, que qui t'aide à remarquer ?

J : Je crois que le vecteur de ça, c'est le regard. C'est le regard que moi, je pose et c'est le regard que eux m'envoient, qui est quelque chose qui se joue beaucoup pour moi dans la classe, dans le, les échanges de regards, aussi bien dans la joie que l'incompréhension, que la frustration, c'est quand même très kinésique. Ça peut être des mots, mais c'est quand même avant tout physique.

M : Ça peut être aussi des faces, des positions, c'est simple. C'est plus compliqué à voir, mais ça peut être ici.

J : C'est ça exactement : une expression du visage, un geste de la main, mais c'est essentiellement par le regard que ça va passer.

M : Okay. Est-ce qu'il y a des moments particuliers du cours où tu ressens plus ce genre de sentiments ? Ça peut arriver à n'importe quel moment du cours pour toi ? (*J hoche la tête*)

Et là plus plus particulièrement sur les sentiments négatifs, est ce que quand toi tu le remarques, et que ce soit chez un seul élève ou que ce soit très généralisé dans ta classe est-ce que tu... pas forcément que tu le prends personnellement mais est-ce que tu dis que y a eu un problème dans

ton cours, dans la façon dont tu l'as donné, dans la façon tu l'as fait qui a conduit à ça ? Est-ce que du coup tu prends un peu comme un échec ?

J : Non, non, non. Non, là on rentre dans un truc un peu... personnel, mais ça n'engage que moi. Je pense que, au début de ma carrière, j'avais tendance à un cours qui se passait mal, ou alors que je voyais qu'une activité prenait pas, etc. J'avais de vraies, vraies remises en cause. Il y a la question de la légitimité qui, qui est là aussi, où tu dis : mais est-ce que, même si j'ai étudié ça, est-ce que je suis légitime, etc.

Maintenant, avec l'expérience, j'ai déjà plus ce problème de légitimité parce que je l'ai, je l'ai assise, d'une part, et d'autre part, je distingue énormément ma personne de mon travail. Mon travail est inspiré de ma personne, il est ici, il est fondé sur ma personne, mais c'est deux choses différentes. Donc, prendre quelque chose personnellement, jamais. C'est... Même une émotion d'un étudiant, par exemple, tu n'étais pas là, mais au premier semestre, il y a un étudiant polonais qui était très difficile, et qui a fini par demander administrativement à ne pas assister aux cours parce que... il est venu me voir - mais il était vraiment chiant en cours hein - en me disant : vous êtes un super prof, mais vraiment j'aime pas apprendre les langues, etc. etc. comment te dire, moi, je ne suis qu'un... qu'un support de quelque chose. Donc eux ils n'ont pas accès à (J), ils ont accès au professeur (J), mais que non.

M : Ok. Parce que on peut se dire que, même si il y a une dissociation, vu que c'est toi qui fais le cours, et que c'est toi qui le donnes est-ce que parfois si... S'il engendre que ce soit de l'anxiété ou de la frustration du découragement, etc. Que ça peut, qu'il faut s'adapter en fait peut-être. Je sais que c'est une réflexion que je me suis faite.

J : Alors je crois que y a un problème dans ta question, si tu me le permets. C'est que c'est que on peut pas mettre sur le même niveau une frustration, une anxiété, découragement et une incompréhension. Je prends ces quatre exemples. Une anxiété, elle ne peut pas relever de ma personne, de mon travail plus exactement. Par contre une incompréhension là oui. Il y a quelque chose qui se joue dans l'intersubjectivité et qui fait que ma façon d'expliquer, peut-être à ce moment-là, ne correspond pas à cet étudiant, cette étudiante. Le découragement... C'est un peu compliqué, parce que je crois quand même être très encourageant. C'est un mot qui revient beaucoup sur ma personne, mais je peux comprendre. J'ai des étudiants qui se découragent parce qu'ils trouvent la langue difficile. Donc, c'est peut-être pas tellement moi en tant que sujet, mais plutôt l'objet d'étude qui est qui difficile.

Je crois qu'on ne peut pas mettre tous les sentiments négatifs, tous les sentiments négatifs dans le même panier. Et que, moi là, j'aurais tendance à avoir un regard analytique, selon le sentiment. Il y a des choses qui m'appartiennent ou en tout cas sur lesquelles je peux avoir un impact, et des choses qui ne m'appartiennent pas et qui peuvent à la fois être une façon, bien sûr, de me protéger, mais c'est surtout que je n'ai pas particulièrement prise là-dessus. Sauf si- et c'est arrivé aussi- que des élèves, pas ici, mais des élèves de niveau A2, par exemple à l'école des ponts. Je me souviens d'un cas : une élève qui était très perfectionniste, très anxieuse, et elle a un jour éclaté en sanglots dans la classe, et là j'ai vraiment pris du temps et en fait, elle m'est même tombée dans les bras tellement je pense qu'elle avait confiance en moi, mais c'était... Il fallait accepter cette anxiété et lui dire : mais c'est pas grave en fait. Euh, t'as le droit d'avoir un douze et c'est pas un problème d'avoir douze en France, on est là pour t'aider à t'améliorer, c'est pas grave s'il n'a pas dix-huit, tout de suite.

M : Et donc du coup, au-delà de tout ce qui est vécu personnel sur la situation, comment est-ce que tu réagis face du coup quand tu donnes un cours ou quand tu expliques un point de grammaire et que l'élève comprend pas il est bloqué et il reste bloqué. Pas forcément quand... c'est la première fois, pas forcément dans des erreurs répétées sur un même point, mais au départ. Qu'est-ce que t'adoptes comme une stratégie ?

J : Alors il y a plusieurs stratégies possibles et là, ça dépend vraiment de mon rapport à la classe. Le premier, qui est le plus naturel pour moi, c'est de réexpliquer et en particulier de reformuler, c'est-à-dire de d'essayer de passer par une autre... une autre façon de de faire. Une deuxième possibilité, c'est de demander à un camarade de... de reprendre l'explication. Ça tu m'as je pense déjà aussi vu le faire. Il y a une troisième possibilité. Je peux mixer tout ça, qui serait de tout dépend comment j'aborde le point de grammaire, mais en général, - on en parlait avec M² - je suis plutôt de type déductif, donc, contrairement aux approches que... que l'on vous présente à l'université, j'ai plutôt tendance à présenter la règle, en tout cas si on parle d'un point de grammaire, et ensuite à l'appliquer. Donc, ça peut aussi être via l'application que le, que du coup, que l'induction va se faire, parce que il y a des élèves qui ont une logique plutôt inductive, et donc de travailler sur l'application et d'en déduire, en induire plutôt la, la règle et peut être plus simple pour eux.

M : Ok, et donc du coup, quand c'est un point de grammaire ou un exercice, tu vas pas forcément avoir la même approche quand un élève bloque, tu vas pas avoir la même stratégie. Tu vas pas forcément... En fait ce que je me demande c'est est-ce que à des moments donnés

où quand t'as réexpliqué et que ça marche pas, est-ce que tu vas donner un indice ? Pas forcément la réponse, mais du coup un indice où est-ce que tu le laisses un peu galérer pendant quelque temps.

J : Ça dépend, ça dépend vraiment du temps qu'on a mis. Là j'ai pas, il n'y a pas une... à chaque situation y a y a tellement de facteurs dans un cours si on a passé déjà vingt, trente minutes sur... sur ce point, je peux aussi me dire : Bon bah ce n'est pas pour aujourd'hui, et c'est pas grave, j'y reviens la fois prochaine. Je lui laisse le temps de digérer. Si on vient juste de l'aborder, non, je le laisse un petit peu galérer pour qu'il comprenne. Si je vois qu'il trouve toujours pas, je peux donner un indice. J'ai pas de règles ici. Mais en tout cas, en tout cas. Là pour le coup, l'incompréhension de l'élève, ou la... mécompréhension fait partie de mon travail, donc je suis là pour expliquer. C'est le cœur même du travail, entre autres, donc d'expliquer, transmettre, donc oui, oui, ça me demande en tout cas de, de faire autrement.

M : Et du coup si, après avoir passé beaucoup de temps, même sur le court d'après, etc. L'erreur se produit encore et encore. À ce moment-là, qu'est-ce que tu dirais ? Est-ce que déjà ça arrive et que qu'est-ce que tu fais dans ce moment-là ?

J : Je blague. Je blague, bah j'ai le cas, par exemple, là, j'ai récupéré donc une classe A2, c'est un petit A2, A2.1. Ils avaient une unité à faire en ex, en intensif d'une semaine avec un autre prof et moi je le récupère après pour l'extensif deux fois par semaine. Le prof m'envoie un message en me disant: j'ai tout fait dans l'unité 1, sauf le passé composé.

Je démarre le passé composé, sauf que, évidemment, ils voient pas la différence. Mais un public majoritairement du sous-continent indien donc entre : je parle et j'ai parlé, donc quand ils voient la graphie « Je parle », ils disent « j'ai parlé » et quand ils voient la graphie « j'ai parlé », ils disaient je parle. Donc, ça fait depuis le 30 avril et je leur remets un test la semaine prochaine, ça fait un mois qu'on travaille systématiquement sur.. sur ces distinctions-là. Alors ça va être plein de façons de faire différentes. Donc, par exemple, aujourd'hui, j'ai commencé la classe en prenant le, le styler et en envoyant « professeur untel » au tableau. Je dicte une phrase du type « je parle avec mes amis tous les jours. ». Bah, là, j'ai des erreurs. Par exemple, un autre élève vient corriger il reste au tableau, on enchaîne, etc. Etc. Mais donc, oui, je reprends le point... Après l'idée c'est par exemple, si j'en ai un qui, qui a encore beaucoup de mal à prononcer le présent comme il faudrait. Donc, il prononce le « e » final comme un « é » et dans ce cas-là je peux juste dire un non, mais en criant, mais c'est une blague donc, on voit tout

de suite que tu vois, c'est pas un énervement, et donc tout de suite il corrige il corrige. Mais peut-être que pour cet étudiant-là là, il faut que je passe à la suite. Ce sera pas acquis là tout de suite, mais c'est pas grave, ça y est. On a passé un mois dessus. C'est un temps nécessaire pour le passé composé. Voir un peu tous les types de verbe, et tout. C'est... En tout cas, c'est reprendre le point, et puis ça dépend de l'importance du point. Tu comprends, le passé composé est quand même super, super utilisé.

M : Oui donc reprendre le point, mais sous différentes formes.

J : C'est ça, exactement, ça peut être de la compréhension orale, ça peut être écrire des phrases, ça peut être se parler entre eux, c'est peut être comme je démarre ici. Qu'est-ce que tu as fait ce week-end, et puis j'écris au tableau.. ça peut être « Racontez-nous ce que vous avez fait » là, je fais un peu plus à (école) et écrivez les phrases. Tu vois, pour fixer la relation graphie-phonie pour des indiens.

M : Je vais changer un peu de sujet, est-ce que tu penses que le cours de français doit obligatoirement être amusant ? Doit être fun ? Après voilà, je te connais un peu, donc je sais comment t'enseignes mais est-ce que tu penses que c'est une nécessité ? ou est-ce que tu penses que c'est un plus, mais que c'est pas forcément très grave si c'est pas, si le cours de français est un peu magistral ?

J : Tu parles du cours de français en général ou de mon cours de français ?

M : Est-ce que tu vois, est-ce que tu penses que, le cours de français en général, doit...

J : Je peux pas juger le travail de mes collègues. Je me l'interdis. Donc, si un collègue a envie de faire un cours magistral, grand bien lui fasse. Après, avec ma personnalité, ce que je connais de l'apprentissage, de la méthodologie d'apprentissage, je dirais que, plutôt que le mot amusant, fun, moi je mets beaucoup la notion de plaisir au centre de la classe. S'il n'y a pas de plaisir à apprendre... Mais pas seulement. En fait, ce que je te dis là, c'est à peu près valable partout. C'est-à-dire que j'ai des élèves... Comme tu sais, je travaille avec les collégiens lycéens, parfois, ils ont donc sur toutes les matières, ils bugent complètement en mathématiques et, la première chose qui arrive, c'est la peur, la frustration de pas réussir, de ne pas comprendre, etc. Et la première chose que j'essaye de faire, c'est vraiment de remettre du plaisir à comprendre les choses et à les appliquer, donc amener une notion de jeu, en fait.

M : Donc, pour toi, personnellement, c'est, c'est important quand même, qu'il y ait du plaisir à...

J : C'est fondamental. Je ne vois pas comment, comment, mais ça, c'est qui je suis. Je ne vois pas comment on peut faire les choses sans plaisir.

M : Comment est-ce que tu fais si y a un élément vraiment individuel, un cas très isolé, dans ton cours, un mec qui prend pas de plaisir à apprendre et qui est là il s'ennuie ? Parce que tu peux pas forcer du coup la personne à prendre du plaisir.

J : Non, on force pas le plaisir. J'ai pas de mémoire de d'avoir été face à un étudiant qui était vraiment sans plaisir du tout. Je ne crois pas au côté noir ou blanc dans cette histoire-là, il y a un côté spectre continu donc. Donc, il y a toujours un moment où la chose se rattache. Et puis, il y a de longues années maintenant. C'était assez vite au début de ma carrière. Il y a un truc qui m'est arrivé et qui m'a vachement marqué. Et aussi, ça a vachement changé ma façon d'approcher la classe. J'avais deux classes dans une école d'ingénieur. La première classe, ça se passait hyper bien, c'était hyper fun, et tout et tout. Et au dernier cours. Je leur ai demandé voilà, ce qu'ils avaient aimé, moins aimé dans le semestre, et tout ça. Et étrangement, ils ont été plutôt négatifs. C'est-à-dire que là où moi, je m'étais dit : ça a été une super classe, on s'est éclaté et tout en fait, ils étaient vraiment assez critiques en disant : bah, en fait, on a fait trop de grammaire pas assez de communication. Et on aurait pu faire ci on aurait pu faire ça, donc à voir le verre à moitié plein, à moitié vide. Il y a une deuxième classe qui, ils arrivaient en retard et qui rendaient pas leurs devoirs c'était un peu compliqué en termes d'implication, de motivation. Et là, par contre, ils ont été dithyrambiques en me disant : vous avez été un super prof, on n'a pas été toujours hyper cool, mais... donc je me méfie maintenant de faire reposer, en tout cas de croire que ce que je perçois est la vérité. Voilà, c'est ma façon de percevoir, mais je peux pas... Tu comprends on peut avoir l'impression qu'un élève ne prend pas de plaisir et il en prend, comme on peut avoir l'impression qu'un élève en prend beaucoup et peut-être qu'il n'en prend pas. Donc non, je... je me prononce pas.

M : Une question qui est vraiment pour toi cette fois-ci. A force de d'observer tes cours. Et puis, je l'ai remarqué très, très vite, tu fais quand même beaucoup de blagues: tu rigoles beaucoup pendant ton cours, t'as toujours un grand sourire, etc. Est-ce que, au-delà d'être un trait de personnalité qui t'est propre, est-ce que tu penses que, si tu devais former un enseignant,

tu penses que c'est une chose que tu transmettrais, que tu aimerais transmettre en tout cas Est-ce que tu penses que c'est important ?

J : Bah, c'est vrai que c'est un trait de personnalité ça chez moi, je suis quand même quelqu'un de souriant, et d'optimiste tout ça. Mais je pense que le sourire est important. Je pense que le sourire est important parce que il détend, parce que il y a ce côté, je l'ai appris scientifiquement- des neurones miroirs. Donc ça amène l'autre inconsciemment aussi à sourire, à être dans le, dans le bien-être, via cette question du regard, d'avoir un regard bienveillant, encourageant, de pas être... Je peux parfois sortir de ce regard-là, mais faut vraiment, soit qu'on me manque de respect, donc ça arrive et là je mets tout de suite le holà. Mais ça s'est jamais produit, par exemple ici donc, j'ai pas vraiment de réponse à ta question, parce que... Je sais pas comment dire ça assez rapidement. Je ne pense pas prendre du plaisir particulièrement à former des enseignants. Je suis OK pour l'idée d'avoir des stagiaires, de les suivre, qu'ils m'observent, qu'on discute et tout donner des conseils. Maintenant, être vraiment dans... Un jour par exemple, on m'a souvent proposé en me disant que j'avais la trempe d'être formateur de formateurs. Je viens de donner une formation ce matin. Sur l'instant, j'y ai pris du plaisir, mais pendant tous les quatre mois de préparation, je me suis dit : mais pourquoi t'as accepté? parce qu'en fait ça... Bon.

M : Ok, et du coup, donc le fait que toi, tu souris et que tu sois dans le regard, etc., tu penses que ça, ça a forcément un impact dans le cours ? Que ça, ça stimule les apprenants, ça leur fait... ça aide aussi à prendre du plaisir d'avoir un prof qui est souriant, drôle, etc. Est-ce que tu penses que ça a un impact sur le long terme aussi ?

J : J'ai pas la réponse. Tu veux dire sur les étudiants ?

M : Oui, est-ce que tu te dis, si tu prends un peu de recul là-dessus est-ce que tu dis, ça apporte quelque chose.

J : Il faut leur demander. Faut leur demander. Maintenant là, encore une fois, je pense que il y a quelque chose de très intersubjectif là-dedans. Il y a des des... comme moi j'ai été marqué par certains professeurs et d'autres j'ai oublié, je les ai oubliés. J'imagine que c'est pareil pour eux. Peut-être que pour certains je suis marquant, peut-être que pour d'autres moins. Maintenant, dans ma carrière, j'ai eu la chance de recevoir ce que j'appelle très, très humblement des mots d'amour, des étudiants qui m'écrivent à la fin d'un semestre pour me dire.. Là, je me souviens d'une étudiante à (école) qui m'a fait un super - on est sur un niveau

très avancé - mais qui m'a fait une très belle carte en me disant que, justement, ce que je lui avais, elle avait beaucoup appris dans mon cours, mais c'était, au-delà du cours, une façon d'être qui l'avait vachement interpellée et que y avait un côté motivé et passionné, et me dit: bah ça, en fait, c'est hyper précieux, parce que j'ai compris que je voulais être comme ça dans ma vie professionnelle. Donc c'est hyper touchant de voir que tu peux transporter un élève, pas forcément là où tu t'attends à le transporter, c'est-à-dire sur la langue et tout et tout.

M : Donc, même si c'est pas d'un point de vue très global sur des cas isolés, ça, tu penses que parfois, comme ça...

J : J'imagine ! J'ai en tout cas eu la chance d'avoir eu ce genre de retours, un étudiant pareil, je pense à un étudiant d'ici, qui m'a écrit je sais pas... trois, quatre ans plus tard en me disant: vous n'imaginez pas à quel point vous nous avez apporté pendant le FLE été et je j'ai été très touché de son... cette pensée, trois, quatre ans plus tard.

M : Maintenant, je voudrais savoir : est-ce que quand tu conçois ton cours, quand tu le donnes et ce que tu fais, en sorte parfois de prendre des exercices qui sont volontairement difficiles ?

J : Oui, sans doute.

M : Et, du coup, est-ce que tu... est-ce que tu réfléchis au but de ces exercices-là, en particulier au fait qu'ils soient difficiles ?

J : L'exercice peut être objectivement difficile parce que il est un peu en dehors du cas du CECRL, parce que je connais en général les étudiants, parce que, peut-être, leur niveau le leur permet pas encore tout à fait, mais il y a un côté un peu challenge, donc, donc, mais en fait, pour résumer, pour moi, faire un niveau, c'est jamais être complètement dans ce niveau. Le cadre CECRL, c'est certes un cadre, mais le cadre est fait pour en sortir aussi. Je crois que tu m'as vu assez vite. Je crois que tu es arrivé vraiment au début du semestre. Je démarre quand même le deuxième cours. Avec qu'est-ce que tu as fait ce week-end, donc c'est, on est déjà sur une fin A1 début de A2 en réalité. Donc, c'est une question difficile. En réalité, ils ont pas cette question dans la bouche au début, mais là, c'est quand je les vois parler de leur week-end je suis... Je me dis qu'en trois mois, c'est impressionnant.

M : Quand je dis difficile, c'est pas dans le sens... Par rapport au niveau qu'ils ont, qui leur est attribué, etc. Mais c'est vraiment par rapport à eux, est-ce que tu les challenge, en fait, justement, du coup, c'est ce que tu fais.

J : Oui bien sûr. Pas toujours, mais de temps en temps. Ça fait là, par exemple, avec l'imparfait. Jusqu'à vraiment jusqu'à la semaine dernière, ce n'était pas décidé. Et puis, ce qui m'a décidé, c'est de me dire que, quand même, G et K avaient très, très, très bien avancé. Je trouve qu'A a beaucoup progressé et il a... Même N en fait, après leur background linguistique est plus compliqué avec la structure de la langue. Donc voilà, ils prendront, prendront le temps. C'est une première approche.

M : Comme tu disais là, dès la deuxième semaine, va commencer à se poser la question : qu'est-ce que tu as fait ce week-end, etc. Est-ce que tu fais un peu attention à la fréquence de ce type d'exercice là, qui sont challengeant pour les apprenants ?

J : Sans doute.

M : C'est un peu inconsciemment que tu le fais ?

J : C'est comme ça que j'allais te répondre au début, mais je vais le reprendre. Y a un côté expérience. Côté qui fait que parfois tu... En tout cas, moi, je sais que les premières années, j'ai vachement conceptualisé les choses. Donc, et puis, un moment, je n'ai pas commencé à moins le faire, mais en tout cas mettre ma chose autre part, donc, il y a des choses que je fais plus intuitivement, c'est de sentir un peu, de se dire « là ils sont prêts et là on peut faire ça alors pour enchaîner comme ça »...

M : Et du coup sur les exercices difficiles, etc. Est-ce que tu penses que, dans leur formation en langue française, notamment niveau débutant, est-ce que tu penses que c'est important que, de temps en temps pas une fois toutes les dix minutes, mais est-ce que c'est important pour toi que les élèves fassent aussi parfois face à des échecs ? Dans les exercices, dans leur compréhension... Ou est-ce que tu penses que c'est ce que tu penses que c'est bien aussi- qu'ils réussissent vraiment tout sans jamais avoir de douleurs, blocages.

J : Alors, moi, je n'aime pas le mot échec, dont je vais le remplacer. Mais je pense qu'un étudiant peut se retrouver bloqué, désemparé, il peut faire une faute, ou une erreur. Ça dépend de la terminologie linguistique ici. Mais c'est jamais grave, ça... on reste... Comme l'élément

essentiel reste le plaisir qui est le vecteur pour apprendre la langue. Donc, non, on apprend de ses blocages, on apprend d'une erreur, d'une faute. C'est jamais grave, même quand... D'ailleurs, tu m'as vu, leur mettent parfois des résultats qui sont pas très bon. C'est pas grave, on refait, c'est... D'ailleurs, c'est, si vous voulez, c'est un résultat c'est... On joue pas, on est pas en train de faire... Il y a une question de vie ou de mort. Euh ouais, je pense que du coup, est-ce que ça implique...

M : C'est un travail que tu fais justement avec les étudiants, de dédramatiser un peu le... l'échec ? Où tu expliques que c'est pas grave...

J : Oui, oui, absolument, c'est en tout cas... C'est quelque chose que je... sur lequel je reviens souvent, mais pas seulement avec les débutants. C'est vraiment un, un trait de pédagogie pour le coup, qui est de dire... Mes C1 à (école) étaient hyper stressés avant leur premier examen, et je leur ai dit: écoutez, on essaye. Et puis, si jamais je vois que vous vous plantez dans une des parties, c'est pas grave, soit je révise le barème parce que c'est trop dur, soit on fait un autre exercice et puis on rattrape autrement. Mais j'ai conçu ce, cette évaluation, comme ça. Je pense que vous en avez les capacités: essayons et voyons ce qui se passe. C'est une photo d'un travail à un certain moment.

M : Et si t'as une situation, une classe qui réussit vraiment facilement, qui aura beaucoup de facilités dans l'exercice que tu leur donnes, est-ce que tu vas volontairement essayer de corser un peu la chose pour, pour les repousser un peu dans leurs retranchements ?

J : Ça dépend. Je peux aussi décider que non. Soit je vois que le point est compris et donc il y a peut-être pas forcément besoin d'insister et on peut passer à autre chose. D'ailleurs, moi-même, parfois, je choisis des exercices trop faciles en me disant : ça va être un point de révision, et je me dis : mais en fait, c'était même pas la peine de le réviser, ça y est, c'est vraiment intégré. Donc... Et puis, des fois, je vais le pousser plus loin. Ça dépend.

M : Et est-ce que pour toi, donc pour un, pour un élève, est-ce que c'est important la confiance en soi dans l'apprentissage d'une langue ? Du français notamment. Pas forcément être un parangon de narcissisme non plus, mais d'avoir un peu de...

J : J'entends. Écoute, je vais prendre une réponse qui n'est pas la mienne, plutôt celle de certains étudiants qui ont pu me livrer des choses. Je pense que pour eux, oui, je pense que en tout cas, peut-être que mon approche, ma méthodologie a pu débloquent ça chez certains et qui qu'ils se

sont dit ou qui ont pensé qu'ils n'étaient pas bon en langues, qui avaient décrété ça depuis le collège ou lycée et qui, tout à coup, se sont dit mais en fait si je peux, je peux faire des phrases au passé composé facilement et c'est cool.

M : Et du coup, si t'es... Si t'es face à un élève qui, qui a pas forcément beaucoup confiance en lui, qui n'ose pas trop prendre la parole, répondre, etc. Est-ce que t'as des stratégies, des outils pédagogiques que t'utilises pour stimuler un peu sa confiance?

J : Je dirais que c'est l'équité. Si je ne sais pas, si ça se sent, mais j'ai beaucoup travaillé sur ça au début de ma carrière. Mais le fait de regarder tout le monde, de d'interroger tout le monde. Donc, du coup y a, comme le... C'est vrai que je pense que c'est un vrai danger pédagogique quand les profs se réfugient sur les bons. Du coup, ceux qui sont moins bons s'assoient finalement dans cette place de moins bon, alors que le fait de finalement dire: bah non, on va essayer, réponds et puis si c'est pas bon, c'est pas bon, et puis on y va. Et puis donc, l'équité, c'est très, très importante que le regard soit équitable.

M : Est-ce qu'à un moment, dans ton semestre ou dans ta formation etc., tu abordes un sujet du genre la représentation qu'ont les apprenants de la langue française ou de la France en général.

J : Tu veux dire dans mes cours ? Oui, mais je le fais assez peu au niveau A1, c'est... C'est possible, mais... J'ai pu le faire, en fait même cette année, mais je passais dans ce cas-là je le fais en anglais, donc c'est vraiment plutôt un moment d'échange interculturel. Avec les A2 beaucoup plus. Oui, on peut travailler sur sur ça.

M : Mais est-ce que tu penses que c'est important de dédiaboliser, entre guillemets, l'apprentissage du français qui, parfois, peut être vu comme trop dur, trop de règles compliquées, etc.

J : Je dirais pas comme ça. Je crois que, ce qui est important, c'est que apprendre une langue et se mettre dans une nouvelle culture c'est un moment, sans même le savoir, quand tu démarres, accepter la notion de relativité. Et donc c'est... Par exemple, ce matin dans la formation, je co-animé la formation. Et mon collègue dit à un moment cette phrase, il dit « oui, par exemple quand.. quand les chinois parlent en français, ils font ça, ça, ça, et parce que en chinois, on fait comme ça, comme ça, comme ça, et c'est bizarre. » Et moi, je dis non, ce qui est bizarre, c'est que nous, on leur impose de faire ça ça ça, parce qu'en fait leur système n'est pas moins bizarre ou plus bizarre que le nôtre. Donc, c'est de les amener très vite à cette notion de relativité et

donc une chose que je peux travailler dès le niveau A2, c'est par exemple la question des clichés. On va très vite voir que les clichés, on a des clichés qu'on va retrouver plus ou moins selon les pays, et qu'il y en a certains qu'on trouve et d'autres pas du tout. Donc, on voit bien la relativité du cliché et donc que le cliché ne repose sur rien, il n'y a pas de d'objectivité du cliché. Et puis même c'est un jeu, après, qu'on peut faire entre les pays eux-mêmes etc. etc.

M : Du coup, t'as déjà eu des classes où en fait ils suivent un peu le français par obligation ? Par exemple je sais que quand j'étais au japon, il y avait plein de cours de français et j'ai parlé beaucoup avec des japonais qui n'apprenaient pas le français et je leur demandais: pourquoi est-ce qu'il a choisi une langue plutôt qu'une autre, etc. Et en fait, souvent il y en a qui te disent que bah, ils sont, ils ont pas choisi telle ou telle langue, parce que c'est trop difficile, parce que le fait que ce soit trop difficile ça les décourageait tout de suite. Il y en avait même qui apprennent le français, qui voulait faire autre chose, mais il n'y avait plus de place dans les autres langues. Donc ils ont choisi le français. En fait, ils ont aucune motivation parce que, dès le départ, ils sont découragés parce qu'ils pensent que c'est trop difficile.

J : Déjà, c'est pas tout à fait le même cas de figure, parce que là, on parle de japonais qui sont Japon là. Après, j'ai eu des étudiants qui étaient en cours et qui n'étaient pas motivés et impliqués- ça m'est quand même arrivé- mais donc quand même, la majeure partie des cas, ils ont choisi la France comme pays d'échange, comme pays de Master, etc. Donc il y a quand même un intérêt pour le pays, la langue, etc. Qui qui est présumé là. Donc, j'ai quand même assez peu affaire à... à ça. Après, sans doute que certains étudiants trouvent ça difficile le français, mais... Mais c'est une langue difficile ! Mais le hindi est une langue difficile, l'arabe est une langue difficile, l'espagnol est une langue difficile aussi. Elle est plus facile pour moi, sans doute, que pour un japonais. Mais mais donc, c'est encore une fois cette question de relativité, c'est, et puis je passe beaucoup... Je crois que tu l'as vu aussi justement de, surtout dans les premiers coups mais même je peux faire ça en C1 Je passe beaucoup de temps à voyager dans les langues et on voit que, du coup, bah, on a une relativité des choses et que, et que là où certaines langues vont être très basiques sur un point, ça va être beaucoup plus compliqué sur d'autres, et voilà.

Annexe 4 : Retranscription de l'entretien avec Iris

M : Déjà la question de base, c'est par rapport aux sentiments des apprenants pendant ton cours. Est-ce que t'arrives à remarquer quand ils sont, quand ils s'amusent, quand ils s'ennuient, quand ils sont frustrés, quand ils sont énervés ? Est-ce que c'est quelque chose que toi, tu remarques pendant le cours ?

Iris : J'espère que je le remarque au maximum. J'espère que je le remarque sans un trop grand délai surtout. Donc la question, c'était : quand ils sont frustrés, quand il y a un malaise ? Pour ce qui est du domaine de. Des manifestations d'affects durant un cours, c'est ça. Par rapport à son déroulement. Alors j'essaie d'être le. Alors ça dépend aussi de quel cours on parle. Est-ce que c'est le premier cours ? Est-ce que c'est... et de quel moment du cours on parle ? Je pense qu'il y a des moments où on est plus en vigilance que d'autres. Et forcément on est peut-être plus en vigilance le premier jour du cours. Parce que, vraiment, là, on essaye, alors c'est le jour où c'est plus compliqué, puisqu'on on gère le plus de choses. On doit souvent, on doit souvent confirmer un niveau qu'on nous a donné ou d'élèves qu'on a soi-même testé. Donc on est en alerte là-dessus. On est en alerte sur le fait de créer une ambiance propice à ce premier contact, c'est que ça se passe bien et que y ait du lien qui commence à être créé. Et donc l'observation des étudiants y a aussi... Comment dire, un facteur qui est l'origine culturelle des apprenants ? y en a ou c'est plus lisible. Bon ça, tu le sais que pour d'autres. Notamment bah je pense aux asiatiques. Où parfois un sourire. Il faut commencer à bien les connaître pour décrypter quel est le sourire de gêne. Quel est le sourire sourire. Et quel sourire... Voilà, je ironique aussi parfois d'ailleurs, chez les chinois. Ils utilisent. Ils ont ce truc de l'ironie. Que j'ai remarqué et qu'ils m'ont confirmé. Voilà donc avec certaines nationalités, ça peut être plus évident. Après il y a vraiment des variables interpersonnelles, importantes aussi. Donc, on peut jamais rien prendre comme acquis de ce côté-là. Donc, c'est, c'est quelque chose qui est difficile dans l'enseignement. Et dont on peut pas toujours être tenu pour responsable. C'est ce qui est important aussi de noter. Maintenant quand on connaît mieux les élèves. Voilà, il suffit d'un tout petit indicateur, d'un tout petit coup d'œil pour avoir une idée. Je me souviens, tu vois, cette année, c'était un groupe A2 et donc, sur la fin, on voyait, on parlait du subjonctif. Là tu vois assez vite les airs un peu perdus. Et les gens qui grattent la tête, comme je fais en ce moment. Les gens qui cherchent un portable si tu l'as pas interdit d'office. Les gens qui peuvent éventuellement se parler entre eux. Ce qui n'est pas forcément le cas dans les cours que tu as observé, les cours du soir, parce que souvent les étudiants sont fatigués, donc ils parlent même

pas beaucoup d'entre eux, en tout cas, c'était comme ça dans mon groupe. Voilà. En plus dans mon groupe. Je sais pas, si tu veux que je parle plus de mon groupe en particulier.

M : Comme tu le sens. Ce qui te semble pertinent, hésite pas.

Iris : Que ce dont je me suis rendu compte pas tout de suite. C'est qu'il y avait certains étudiants qui. Ouais, c'est des signes que j'ai pas perçus, puisqu'elle était très souriante, cette fille. M, je sais pas si tu te souviens de cette étudiante, étudiante indonésienne. Et en fait, j'ai su trop tard qu'en fait elle. Elle était un peu énervée. De, d'être face à certains étudiants plus faibles qu'elle dont, par exemple, typiquement P l'étudiant vietnamien. Alors qu'elle estimait. Mais elle avait cette idée en tête qu'elle était B1 depuis le début et qu'elle était un peu pas dans le bon groupe. Ceci dit, elle aurait très bien pu le dire. Venir me le dire, ou... Bref, pourquoi elle n'a pas fait cette démarche avant. On aurait pu aller changer de groupe, éventuellement. On aurait pu en discuter. Maintenant, je suis pas sûre que je l'aurais fait, mais en tout cas je lui aurais expliqué, et ça aurait peut-être pu éviter des frustrations, ou j'aurais peut-être donné du travail en plus. Tu vois, donc là, je n'ai pas su décrypter. Suis un peu expérimenté, mais j'avoue qu'elle m'a, j'ai pas compris. Je ne l'ai pas vu, quoi, je l'ai pas vu. Et donc après. Malaise des étudiants. Qu'est-ce qui a pu y avoir comme malaise ? et bien justement. Des étudiants qui étaient énervés dans le groupe A2, parce que y avait ces étudiants qui arrivaient parfois à 19h15 et où ils avaient l'impression que je que que ça ralentissait le groupe. Alors pas faux. Pas totalement faux. C'est-à-dire que quand je le savais, donc qu'il allait arriver à 19h-19h15 parfois, je faisais des choses non prévues, c'est-à-dire corrigé d'exercice. Ou j'aurais, c'est-à-dire je l'aurais peut-être corrigé, mais plus vite, ou, tu vois, je faisais un peu traîner. Si, par exemple, je devais attaquer, commencer sur le subjonctif, je me disais : non, je peux pas. Il y a cinq étudiants absents. Un groupe de dix. Comment ? comment je prends la décision de faire comme si y avait pas ce problème d'étudiants qui arrivaient. Donc, je pense que on se doit. De servir d'abord au niveau A2. Justement, faut pas laisser de traîner des gens à ce niveau-là, parce qu'on les handicape pour... en tout cas, c'est ma position. Voilà, je ne. Il y a des problèmes intrinsèques que je ne peux pas traiter, mais Voilà, après je ferai un rapport là-dessus. Mais en tout cas, moi, cette frustration-là, parce que je pense aux choses les plus que je trouve les plus importantes, de qui ont pu impacter ce cours. On peut pas. Après j'ai. Je, je le détecte bien sûr, ça devenait plus en plus évident. Mais j'ai pas pu. J'ai fait, contre mauvaise fortune, bon cœur, j'essayais de d'être souriante- et de... après. Bon, les étudiants sont, peuvent malgré tout être frustrés. Après : bon, bah, écoute, s'il y a une bonne ambiance, enfin je sais pas y a des choses quand même

universelles, tu souris, tu ris. Si c'est ensemble et qu'il y a une espèce de collectivité, un synchronisme dans la... tu peux quand même interpréter ça comme étant une bonne ambiance. Voilà quelque chose qui est positif. Alors, est-ce qu'il y a eu de la colère pendant les cours ? je sais pas. Après, j'essaye de devoir pour les émotions..

M : Non mais c'est très bien, si je reprends un peu ce que tu disais déjà au départ c'est que sans être un domaine dans lequel tu te sens particulièrement experte, les émotions c'est quand même une chose à laquelle tu fais attention pendant ton cours. Ce que je voulais savoir vraiment principalement, c'était : est-ce que pour toi, c'est important ? Dans un cours ou pas. Et donc, effectivement, oui- et je vois que tu le remarques- parfois des à des signaux instantanés, comme parfois à des choses qui vont être plutôt sur la longueur, que ce soit sur l'entièreté du cours ou, plusieurs cours d'affilée, selon leurs réactions, etc. Donc, non, c'est, c'est très bien. C'est une réponse qui me va parfaitement. Je voulais savoir. Pour rebondir sur ça, tu disais : j'ai pas su le gérer, etc. Notamment en parlant de l'élève indonésienne. Est-ce que dans ce genre de moment-là, tu...

Iris : J'ai pas su le détecter. En fait, je l'ai su quand c'était franchement trop tard. C'était après la, la, la deuxième, le deuxième rendez-vous des délégués. C'était le feedback de Pierre sur ces délais. Ton club. Alors c'était trop tard, parce qu'après il y avait plus que quelques cours.

M : Et est-ce que c'est quelque chose que tu peux parfois prendre un peu personnellement, ou est-ce que tu arrives vraiment à dégager ? Ta personne de de ta pratiques enseignantes, ou tu dis: ben, ça a pas marché, c'est pas grave, ça ne remet pas en question mes compétences. Parce que c'est quelque chose qui t'affecte. Si si je prends mon exemple, par exemple, comme je suis encore très débutant dans l'enseignement, Si un cours se passe mal et que je, que les élèves passent pas forcément un bon moment, ne comprennent pas, sont frustrés, etc. Je sais que, avant d'avoir l'expérience, peut-être avoir un peu tendance à le prendre trop personnellement et à me remettre en question, etc. Et et du coup, ma question, c'est: est-ce que ça t'arrive à toi aussi ? Ou est-ce que c'est quelque chose que t'avais peut-être au début, mais t'as réussi. A entre guillemets, corrigé par la suite.

Iris : Je crois pas. Je crois que je le prends plus personnellement, effectivement.

M : Mais c'est un peu le retour que j'ai des discussions avec les enseignants après la, après un certain nombre d'années de pratique. En général, on on fait un peu abstraction de ce genre de moment-là. Ne pas prendre personnellement.

Iris : On essaie de comprendre. Être susceptible quoi particulièrement ? et me dire que, ça me démoralise. Non, j'essaie de me dire : ok, qu'est-ce que je peux mettre en place la prochaine fois ? Voilà. Ouais, j'ai estimé qu'elle était un peu, un peu co-responsable, mais c'est vrai, est-ce que au niveau. Et est-ce qu'elle a fait des apartés ? et je l'ai pas vu est-ce qu'elle en a fait plus que d'autres. Là, j'avoue que je sais pas trop, hein. En tout cas, elle était souriante, sympathique et tout. Donc, pour moi, c'est resté opaque. Ce truc là je l'ai, je l'ai pas vu, je l'ai pas vu arriver. Maintenant, c'est pas trop grave, parce que la vérité elle avait pour moi. Durant le semestre, elle avait pas un niveau B1, par contre, le semestre suivant. Suis d'accord qu'elle qu'elle aille en B1.1. Et elle, c'est quelqu'un qui aime, qui est très sérieuse. Donc je pense que même si elle ne sera pas très forte, elle aura la capacité, quoi, ça c'est sûr.

Après : heureusement qu'on résiste. À des réactions. Je sais pas si tu te souviens de l'étudiante turque, E, qui était très souriante, qui un peu, qui intervient pas toujours de manière polie, hein. D'ailleurs, dernier cours pour un peu moyen. Tu ne sais pas si tu te souviens d'un travail de groupe à faire et à un moment donné, elle dit nan, je veux pas le faire. Bon bah très bien. Je n'en suis pas formalisé. Mais pourquoi je parle d'elle attends... Oui, heureusement que au début elle était persuadée. Elle aussi d'avoir un niveau B1. On a bien vu que ben elle a pas un niveau B1. Bon, c'est n'importe quoi à l'oral. Pas du tout. Et puis d'ailleurs, à l'écrit. À l'écrit, ça va mieux, mais je pense qu'elle passe beaucoup de temps, en fait, à faire ses rédactions. Si on le faisait en temps en temps limité, comme ça peut arriver. Non, non, non. Elle est pas...

Par contre, c'est quelqu'un qui est adulte, attend, elle a une différence d'âge avec les autres importante. C'est quelqu'un qui a validé pas mal de choses avec l'ESTP et y a des matières qui sont pas du tout nouvelle pour elle, donc elle a tendance à s'ennuyer par ailleurs, dans sa scolarité, elle me l'a bien dit, Et tu vois, elle se juge pas seulement élève, elle a déjà été professionnelle. Donc, elle, elle a un truc comme ça dans sa tête. J'y peux rien. Tu peux bien sûr pas gérer son cas particulier là. Donc, j'essaie de lui, de faire un peu des petits clins d'œil au fait qu'elle est, que c'est sa personnalité, tu vois en cours, en rigolant, mais je n'ai pas l'impression que je la laisse mener sa barque de ce côté-là en cours de jouer à ce truc-là trop longtemps tu vois. Si elle dit: que veux, tu veux pas travailler ensemble, travaille seul. C'est c'est pas grave je vais pas... je vais pas être... c'est des adultes enfin. Et ça les vexer pour ça, ça pas de pertinence en fait. Donc, si elle me manifeste un petit peu de un peu d'impolitesse. Bon là c'était léger mais parce qu'elle elle rigole, donc ça passe. Mais si j'avais voulu mal le

prendre, j'aurais pu mal le prendre. Tiens d'ailleurs, je ne sais pas, dans le même cas de figure, ce qu'aurait fait J. Il l'aurait peut-être remise à sa place

M : Du coup, tu, tu. Tu me parlais donc de certains moments, par exemple du subjonctif, avec les élèves qui comprennent pas trop, qui se grattent la tête, etc. Un peu en signe de de de léger malaise, peut-être d'incompréhension, surtout au départ. Est-ce que, dans ce genre de moment-là, est-ce que tu peux constater parfois de la frustration ? A force de ne pas comprendre, d'avoir l'impression que c'est trop difficile, etc. Ça t'arrive de ressentir un malaise qui pourrait s'apparenter à de la frustration dans des événements un peu isolés comme ça.

Iris : La frustration... ça dépend, le curseur de frustration enfin les doses. Moi, j'ai une frustration dans le sens où si c'était des cours, Peut-être la frustration est qu'au fond. Il y a quelque chose qui me rend insatisfaite. C'est le le format de ces cours et leur positionnement dans la journée. Parce que ça, ça conditionne beaucoup d'eau d'oubli, malheureusement. Quand on aborde un point de grammaire un peu compliqué. Alors tu vois, pour peu que tu doives attendre trois quarts d'heure que tout le monde soit là, Qu'est-ce qui reste avec des étudiants qui ont eu peut-être six à huit heures de cours déjà ? ça arrive. Arrivent des gens qui arrivent en deuil. Huit heures de cours. Donc, forcément, ça rentre pas comme dans du beurre et t'as très peu de temps pour. Pour installer quelque chose. Ça, c'est ma frustration. Ça, c'est ma principale frustration. Et quand je me dis, à la fin du cours, va où, au début du suivant, en masse, ne peux, ils ont presque tout oublié- s participent. Oh ouais, c'est un peu lassant. Je me lasse de ces problèmes qui sont: Qui sont pas que de cette année, mais cette année, c'était particulièrement. Outré quoi ? voilà. Oh, ça mais c'est plus le système. Après. C'est pas les étudiants eux-mêmes qui qui font que je me sens frustré, non moi, c'est ma mes mouvements d'humeur. C'est par rapport au fonctionnement de l'école, en vérité les programmations et planifications en soirées, qui est assez catastrophique pour la mémoire. Voilà, c'est ça, on va dire, c'est simple.

M : Et tu parlais du coup là de d'oubli, notamment au début du cours, sur le contenu de la semaine d'avant, etc. Qu'est-ce que tu mets en place comme stratégie ? Quand t'as Un élève ou même le groupe entier qui qui, après plusieurs semaines, sur quelque chose, se trompe tout... Fait toujours les mêmes erreurs. Ne comprends toujours pas le point que tu essaies de leur transmettre, alors que dans ton programme dans la façon dont tu as dispensé ton cours. Ça devrait être compris depuis quand même déjà plusieurs séances. Comment est-ce que tu fais

quand... Quand les l'élève ou les élèves répètent en boucle les mêmes erreurs sur certains points.

Iris : Plusieurs semaines. Six. Je ne sais pas parce que, tu vois, là, on n'avait pas énormément de semaines. Bah, il y a deux solutions. Soit tu fais le deuil d'un certain... Tu rabaisse un peu ton tes objectifs sur la... L'acquisition qu'ils en feront.

Alors moi, par exemple. C'est : Je n'ai pas. J'ai fait. Je me suis focalisé sur l'imparfait - passé composé. J'ai décidé que ça suffisait bien et que le plus que parfait, c'était pas difficile. Et certains connaissent. Mais, Ce qui est difficile, je sais pas ce que tu en penses toi, c'est pas la question, tu m'interroge. Mais je me suis dit: ok, on fait l'imparfait passé composé, on va bien, bien bien insister là-dessus. Et parce que c'est c'est le principal. Sachant que j'avais des A2 quoi, aussi sûr qu'après, ça va largement être vu en haut, en B1 et A2.2, voilà après. J'aurais pu revenir maintenant, mais je voulais passer à autre chose que parler du passé. Quoi de parler de soi. Il fallait que je parle d'autre chose, et il y a trop de choses à voir qui sont essentielles. Donc non, je vais parler de l'hypothèse. L'hypothèse doit avancer. Alors l'hypothèse. Tu vois le fait que ça rentrait pas bien au niveau de l'imparfait. Bah il a fallu bien remettre le couvert avec l'hypothèse et bon l'hypothèse, avec si + imparfait. Déjà faut, qu'ils comprennent que ça prend la forme de l'imparfait pour pour autre chose. Donc, c'est pas très évident. J'ai dû faire des choix grammaticaux. Moi j'ai voulu un peu insister sur le subjonctif, parce que je trouve qu'après si tu... J'aurais pu faire l'impasse, c'était possible, mais il me semble qu'après niveau B1 si, si t'as rien vu du tout sur le subjonctif, c'est un peu lourd pour le prof. Il faut avoir un peu vu quoi voilà, et puis essayer de connaître les quelques verbes irréguliers qui reviennent tout le temps, être avoir faire quand même. Donc, en sachant que c'est des choses qui ont été lancées, mais imagine qu'il va y avoir l'été qui va passer par-dessus. Bon, bah, je sais pas ce qu'il en restera en septembre.

M : Du coup tu. Tu me parlais donc de l'imparfait du passé composé. Imaginons que toute la classe a compris comment utiliser l'imparfait, sauf un élève qui n'arrive pas à saisir le principe. À ce moment-là, qu'est-ce que tu vas faire? est-ce que tu vas un peu le laisser est-ce que tu vas lui proposer une aide, est-ce que tu vas essayer de lui expliquer différemment, qu'est-ce que tu vas mettre en place comme stratégie à ce moment-là ?

Iris : Bah déjà, chers stagiaires, vous étiez là cette année. Donc il y a des étudiants comme P qui étaient et qui avaient, des des problème. Il a... Ça, c'est A, qui a pris ça sur lui de revoir, et

c'était lui qui ... D'ailleurs c'était P qui, en autonomie, disait voilà je... je suis pas sûr d'avoir compris ça. Est-ce que tu peux me réexpliquer? Au départ, P on s'est polarisé sur la phonétique, mais P a demandé aussi. Aussi de l'aide, de l'aide sur d'autres choses. C'est un étudiant, effectivement, qui est assez lent et qui qui passe aussi pas mal par le par l'anglais. Et qui comprend: Je ne sais pas. Je ne sais pas si il a quelque chose comme Un, un handicap que je... On ne peut pas demander si les gens tu, tu comprends ce que je veux dire. Ont certains handicaps dans la compréhension. J'en sais rien. Je suis pas, je suis pas qualifié pour ça. Maintenant. Ça l'a beaucoup aidé. Il a pas été en arrière. Il a beaucoup progressé ce semestre. Donc, moi je remercie beaucoup, A. Parce que P, effectivement ayant un rythme lent. Avec M ou avec d'autres qui étaient... Je ne pouvais pas tout le temps. C'est pas possible, quand t'as un étudiant, de te caler sur son rythme. Non, c'est un rythme général. La classe, bien sûr, c'est un rythme moyen. Donc. Ça peut être aussi dans l'association que c'est... Choisir, par exemple, quand on fait des travaux en binôme, ça peut être choisir une personne qui sera capable aussi de l'épauler. Ça, c'est une solution. C'est une, donc, de pas choisir n'importe qui pour travailler avec P. Et pas forcément choisir le plus fort qui va s'ennuyer. Mais choisir quelqu'un d'un peu plus fort que lui doit, que je veux dire. L'un est bon. Peut-être pas quelqu'un de vietnamien parce que à ce moment ils se mettent à parler vietnamien et on passe à côté du sujet. Voilà, autrement, bah, ça peut être lui donner des devoirs plus ciblés, de lui conseiller des exercices supplémentaires. Bon, j'essayais d'en donner des exercices supplémentaires. Ils avaient aussi leur leur grammaire en support. Je réfèrais dans mon déroulé de cours, référer au chapitre de grammaire. En tout cas je devais le faire. J'espère que j'ai pas trop oublié ça normalement c'était en haut que je mettais ça. Voilà, et donc il avait le corrigé, ils pouvaient eux-mêmes s'entraîner. Bon après c'est pas idéal. Mais accessoirement ça peut être aussi de de corriger jusqu'au bout un exercice de grammaire, par exemple, et pas de corriger les trois premiers et dire: bon, ça va vous avez compris, ou quoi. Bon, ça, ça prend pas trop de temps. Ça va, tu fais trois phrases de plus, et puis vérifier. Reprendre le point, mais de façon... Donner un exemple en plus. Voilà au tableau que tu trouves pertinent pour qu'il discerne, par exemple, entre imparfait passé composé, si on est toujours sur cet exemple.

M : Donc je vais changer complètement de sujet. Est-ce que tu penses quand dans le cours de français c'est important que les élèves prennent du plaisir dans le cours de français.

Iris : Oui oui.

M : Est-ce que tu penses que ça a un impact sur leur apprentissage.

Iris : Ah oui, forcément si on a des sentiments négatifs. En tout cas faut pas qu'il y ait de sentiments adverses. Prendre du plaisir ça peut être aussi il peut avoir des activités, effectivement, de type ludique. Qu'on peut mettre en place. Mais autrement, c'est aussi au travers d'une bonne ambiance, qu'il y ait une complicité aussi. Si les uns et les autres se connaissent, ben tu peux faire des petits clins d'œil en comment dire, en les prenant à partie. Mais toujours évidemment avec bienveillance hein. Tu dois pas te moquer d'un élève. Je crois pas que là, je crois pas que je fasse jamais ça, enfin ça avec la, la pratique. Tu. Franchement, c'est, ça jamais été ma tendance. Déjà. Je pense que je suis ok avec ça. Je pense pas me moquer des élèves. Je pense que la bienveillance elle est là. Je suis un peu comme l'aime parfois un élève si il arrive, mais pour aucune bonne raison, trois quarts d'heure en retard, là. Ça peut t'arriver quand tu sais que c'est un zigoto. Tu vois, ce que je veux dire, c'est qui, c'est que c'est quelqu'un de pas sérieux. Alors tu me diras : ça peut toujours mal tomber, parce que ce jour ou si tu fais une petite réflexion, oui, ben, son chat est mort, tiens, ça tombe mal. Mais parfois on peut s'autoriser à dire : Eh déjà là, toi. Bon, ça va pas plus loin que ça, ça va pas plus loin. Et dans ces cas-là l'élève accepte très bien, en général, ta petite pointe de... voilà. Par contre, je pense que je maîtrise bien mes nerfs. Je me suis rarement, je me mets pas en colère. J'ai d'autres défauts. Mais pas celui-là ? je pense pas. Me suis pas mise en colère.

M : Dans la même veine, que tu penses que c'est important pour toi, en tant qu'enseignante, d'être encourageante, d'apporter du soutien à tes élèves. Si ils le demandent ou même s'ils le demandent pas, mais qu'il y a des signes un peu qui te, qui te font penser à...

Iris : Essentiel.. Essentiel de les encourager. On a tous besoin de ça quand tu es dans une situation psychologique fragile. Quand tu es pas dans ton pays, c'est pas ta langue. Mais en plus, quand t'es fatigué, tu vois y a des étudiants bon... Ça fait longtemps qu'on a pas eu ça. Mais tu peux avoir des étudiants qui font des nuits blanches, parce que ils révisent, ou tu sais. Quand, si on te pique des fois t'as des étudiants qui peuvent pleurer. C'est des adultes, mais même on est tous parfois quand on est à bout. Tout peut arriver. Bon, mais je. Pas souvenir que ça me soit passé vraiment, mais où tu vois des étudiants qui se renfrognent un peu tu vois, qui se ferment.

M : Et est-ce que tu considères du coup que l'attitude de l'enseignant notamment via les sourires, les rires, les petites blagues etc. dont tu parles. Est-ce que tu penses que c'est quelque chose aussi, peut-être un peu moins, mais quand même un peu essentiel dans le cours. Où est-ce que

tu penses que c'est vraiment une sorte de trait de caractère que les enseignants peuvent ou non avoir et que ça fait pas forcément une énorme différence non plus ?

Iris : Si je pense que... Alors peut-être que, peut-être que c'est personnel, peut-être que moi je pense que c'est important. Disons que, selon mon expérience d'élève, Je me souviens que les profs, que les profs qui me reste en mémoire, c'est quand même des profs... Comment te dire? Apprendre sans plaisir est une chose terrible. Moi j'avais une prof d'allemand, peut-être j'aimais pas trop l'allemand non plus, mais finalement, pourquoi j'aimais pas trop l'allemand? Elle était pas marrante, ma prof d'allemand. Franchement pas ! Prof de maths... Je me souviens que j'ai commencé à aimer mieux les maths quand j'ai eu un prof de maths rigolo, tu vois. Euh, pour moi, et pour moi personnellement, c'est important en fait. Même dans l'amitié. Finalement je choisis. J'aime bien des amis avec qui je peux rire. Pour moi, oui, c'est important. Alors maintenant. Jusqu'où, c'est important. C'est une bonne question, tu me fais bien réfléchir en fait, aujourd'hui. Alors je me souviens. À la sorbonne. On a fait notre stage, à votre stade, on avait fait un mois. Avec l'observation d'une conseillère pédagogique qui était prof. Euh, je me souviens que, après le premier cours que j'avais fait, elle m'avait dit: attention, Iris oui, c'était bien, il y avait une bonne ambiance. Elle me dit: attention, c'est, c'est pas vos copains, l'air de me dire: ne pense pas être... T'es pas là pour être forcément populaire. Mais tu vois, quand t'es, on en revient au niveau d'expérience. Quand tu es jeune prof, t'as qu'une peur, c'est que ça se passe mal. Donc, inconsciemment, tu mets en place des stratégies de il faut qu'ils m'aient bien. Ça tu te dis, sinon c'est l'horreur, faut les mettre dans ma poche. J'espère que je suis plus là-dedans, mais je crois qu'on est tous quand même, on n'a pas envie de les avoir, en tout cas, contre nous. Donc on pratique aussi l'humour sur soi beaucoup, parce qu'il faut pas le pratiquer de manière agressive sur eux, c'est sûr. Donc. Voilà après, c'est la personnalité de chacun. Moi, j'avoue que j'ai du mal à Bah, moi, j'aime bien faire de l'humour un petit peu. Maintenant, ça dépend. Attends, c'est pas un truc. Il faut pas se fixer ça comme aller. Il faut tout le temps qu'il y ait ce petit truc, et parfois c'est pas magique. Y a des cours, pour x raisons il y en a, ou ça marche pas bien quoi, mais c'est pas grave non plus, parce que t'as pas que un cours. Ce n'était pas une conférence qui s'est mal passée, t'as un semestre de cours. Et tout est rattrapable. Je vais te dire, et même une première séance, je te le dis pour toi, une première séance, où ça a pas bien pris, ça veut pas dire que le reste va être pourri. Mais pas du tout, pas du tout. C'est pour ça que les ice breaker tout ouais, mais il faut pas non plus en tirer des conséquences. Si moi, je peux te dire une expérience personnelle en finlande, moi je n'étais pas trop... On ne m'avait pas trop dite: les finlandais, si tu veux, il faut pas forcément, alors pour le coup, faire

des blagues. En veux-tu en voilà, faire un peu le clown, gesticuler, et tout ça passe pas du tout en fait, parce qu'ils pensent que tu, tu n'es pas sérieux. Voilà, après, quand j'ai observé dans l'université les portraits des deux-tiers de tous les doyens, et tout, ils faisaient tous la gueule. Hum, je me suis dit ah tiens il y a peut-être un truc culturel. Donc quelqu'un qui fait trop le guignol. C'est juste terrible pour eux et ils savent pas. Tu sais, en fait, ils sont trop. Ils savent pas comment se positionner. Après ils comprennent que les français, voilà, sont comme ça. Mais au début, Oh je me dis c'est pas vrai, y en a pas un qui parle. Mais qu'est-ce qui se passe là? je me remettais en cause totalement là, comme tu dis. J'ai pris ça personnellement dans le sens de des compétences. Mais j'avais pas la compétence pour me dire: ok, là, visiblement ça marche pas, tu passes tout de suite à autre chose. Et tu fais un truc structuré. Bah, peut-être chiant, mais tu les laisses venir et c'est eux qui vont, qui décide de quand est-ce qu'on peut être plus familier? plus tu vois. Mais ça, c'est comme dans les pays du nord, l'amitié, c'est pareil. T'es pas tout de suite invité chez les gens, loin de là, et même au bout d'un an, t'es toujours pas invité pour un café. Il faut pas t'en formaliser. La sociabilisation se fait pas chez eux, se fait au pub ou à la salle de gym. Une fois que t'as compris ça tout va bien. Ils sont super sympas, mais pas des latins. C'est pas des gens comme J. Donc, euh donc, voilà, je sais même plus quelle était ta question, je crois que je dévie à chaque fois, excuse-moi

M : Non c'était l'importance de l'attitude, le rire, le sourire, etc. Donc, ça répond très bien.

Iris : Après voilà, il faut savoir revenir sur le... Et il faut que soit circonscrit c'est à dire des moments de, après le sourire il peut être là tout le temps. Mais même le sourire, non, enfin, je veux dire quand, euh oui et non, quand t'exprimes un truc de sérieux, tu dois aussi, on doit aussi voir que t'es sérieux. Donc c'est à doser. Mais il faut qu'il y ait ces respirations, sinon je pense qu'aussi pour la tête c'est beaucoup trop violent, c'est, c'est quand même pas des oies à qui tu bourres un truc comme ça? c'est pas ça la vie. Dans la communication c'est jamais qu'une situation de communication particulière, la situation pédagogique. Particulière, mais pas fondamentalement autre. Donc, ça reste de la communication. Donc, il faut laisser les choses se faire. L'affect favorise la mémorisation, l'affect positif, évidemment. Donc, il faut qu'il aie sa place, mais évidemment, il faut que le contenu soit délivré.

M : Et donc quand tu, quand tu conçois tes cours et quand tu le donnes en classe, tu vas penser à des exercices que tu vas leur donner à faire pendant le cours, etc. Est-ce que quand tu donnes ces exercices, est-ce que tu réfléchis à leur difficulté ou, au contraire, leur facilité. Est-ce que tu vas proposer volontairement des exercices, qui vont être un peu difficile pour eux? Ou est-

ce que tu vas plutôt avoir tendance à rester dans des exercices qui sont relativement abordables, quand même sans grosse difficulté?

Iris : Alors il faut qu'il y ait un sentiment de satisfaction. Dans l'idéal, à la fin de d'une séquence. Qu'ils aient l'impression qu'on leur a donné quelque chose, ils l'ont transformé et on arrive à une compétence en gros, une mini compétence. Donc. Normalement tu dois pas donner des. Des choses qui soient inatteignables. Voilà

M : Mais est-ce que si tu vas les challenger parfois ?

Iris : Oui, alors si, par exemple, tu les challenges un petit peu alors ça, ça peut être dans le cadre d'un jeu aussi. Par exemple faire une compétition sur, des verbes, par exemple. Ça, c'est des choses que j'ai déjà faite. Tu peux faire d'ailleurs à tous les niveaux. Tu leur demandes, en gros, de trouver des vacheries pour leurs camarades sur un point de grammaire particulier ou oui, parce qu'il faut le faire sur un point de grammaire particulier. Alors à ce moment donné, ça devient un petit moment de compétition. Tu peux. Il faut pas faire de la compétition tout le temps, parce que celui qui réussit moins bien. Se met à douter de sa capacité à progresser ou ça génère une mauvaise image de lui. Donc, il faut pas le faire tout le temps. Après... Répète moi ta question.

M : Est-ce que tu fais des exercices volontairement difficiles, parfois pour des apprenants. Pas forcément impossibles, mais qui leur demande quand même, une gymnastique intellectuelle qui, à laquelle ils ont pas forcément l'habitude dans le cours de français.

Iris : Toi, tu parles des niveaux A1 et A2. Tu peux dans un questionnaire, par exemple à l'issue d'une sortie culturelle. Tu peux bien, ou d'un petit quiz. Tu peux inclure. Et quelque chose qui soit minoritaire, mais des questions un peu plus pointues. Pour voir. En fait pour voir aussi ceux qui dépassent. Mais tu t'en serviras comme, comme une info pour toi quoi, tu vois ce que je veux dire. Par exemple, dans, dans certains questionnaires, je mettais une petite expression écrite. Bon, cette expression écrite, en fait je la notais pas. Même si il y avait vingt questions. Ça avait l'air d'être un truc sur 20, bon, c'était pour eux, c'était pour que ça génère une auto... Comment dire, a quelque chose de de l'ordre de la satisfaction, c'est-à-dire j'ai compris là. J'ai compris ce qui s'est passé pendant la sortie. En général, je mets pas des questions méchantes, injustement. En plus, sinon ça les décourage de répondre aux trucs. Donc c'est pas le but. Mais je, mais ça m'arrive quoi de mettre une petite... De dire il faut... Voilà, vous m'écrivez. Écrivez

cent vingt mots sur une, une question sur la sortie. Donc là, tu peux, toi, t'en servir comme indication. Mais non, le but. Le but, c'est pas de mettre les gens en échec. Pas trop.

M : Donc en fait de ce que tu me dis, tu vas plutôt utiliser le moment opportun pour proposer ce genre de petit défi-là plutôt que de créer le moment dans le but de proposer un défi particulier.

Iris : Après le défi. Le défi, je vais un peu plus le mettre sur des moments d'activités de cohésion. C'est-à-dire le but, c'est pas de sélectionner les meilleurs. En fait, c'est un jeu quoi, un jeu de cohésion. Donc, c'est un peu le contraire que les mettre en difficulté. C'est oui, c'est ça, c'est un petit challenge. Ouais, voilà, c'est ça, par exemple, dans une sortie. Au parc de sceaux, voilà, on fait des activités, et là, clairement, ils doivent collaborer. Mais il faut, il faut que le truc en revienne à de la collaboration. Donc, du coup c'est, et tu te sens pas mal si tu collabore, même si t'es, si t'es plus faible. C'est du jeu et c'est pas un challenge. Comment dire? Faut faire attention dans ces cas-là, dans le rapport à l'évaluation. C'est un peu délicat, par exemple quand ils font des... mais bon niveau A1/A2 on n'est pas trop là-dedans, mais des présentations orales. Il peut y avoir un côté petit challenge sur un, un type de sujet que tu proposes. Mais quoique, quand c'est du jeu.

M : Et tu parlais un peu de cette notion d'échec tout à l'heure. Est-ce que tu tu penses que c'est important que les élèves dans leur apprentissage du français en général au niveau débutant est-ce que tu penses que c'est important qu'ils fassent, pas forcément tout le temps non plus mais quelquefois, face à des échecs dans leur apprentissage ou pas. Des moments où on se retrouve devant quelque chose qu'ils n'arrivent pas à faire. Ou est-ce qu'au contraire, tu penses que c'est important ou mieux pour eux de réussir tout ce que tu leur proposes ou tout ce qu'ils vont entreprendre ?

Iris : Alors je pense que l'échec fait partie de l'apprentissage de manière... C'est consubstantiel. Tu fais des erreurs, alors après tu l'appelles... C'est toi qui poses le mot de échec. On peut échouer sur une phrase d'un exercice. Est-ce que c'est ça l'échec? ou est-ce que c'est sur quelque chose de plus global? on parle de la fin d'un semestre échoué, c'est-à-dire pas invalidé.

M : Non c'est vraiment sur des points précis.

Iris : Ah bah il faut positiver et dire: voilà, c'est bon. Bah, typiquement, c'est une erreur, et on apprend de ses erreurs. Et rebondir aussi, parce qu'il y a des... Ça je pense que je le fais, je le

fais aussi. Je dis ben tiens, ça, justement, c'est l'occasion pour tout le monde que je réexplique ça. Et noyer ça et, tu vois, ne pas se focaliser sur : je réponds, je réponds à ta problématique, mais du coup je réponds, je fais un point pour tout le monde. Ça, c'est une manière de... Que la personne se sente pas mal avec son incompréhension ou son échec dans une tâche.

M : Mais du coup, tu parlais de on au début, de cette élève indonésienne qui pensait être de niveau B1 et qui pourtant n'était pas forcément en tout cas au début du semestre, n'était pas forcément apte à passer au niveau B1, et même si elle aurait dû t'en parler. Est-ce que dans une situation où, sur les quatre, cinq, six premières séances, chaque fois que tu proposes un exercice ils le réussissant sans problèmes, est-ce que à ce moment-là, tu vas essayer de provoquer un échec dans le sens de lui poser une question qui reste faisable, mais qui quand même pose un challenge. Pas forcément lui dire: voilà, fais ça et tu te rends bien compte que c'est impossible de le faire donc t'as pas le niveau, mais dans le sens Bah écoute, puisque tu penses avoir le niveau, essaye de faire ça et de gérer en fonction de ce qui se passe.

Iris : Ah oui, alors ça c'est une solution. Quand t'as une grande hétérogénéité, c'est de donner une tâche un petit peu plus spécifique à quelqu'un, un petit peu plus difficile, bien sûr, challenge ah oui, dans ce sens-là. Oui, oui, oui, bien sûr, bon là il se trouve que au début, à l'oral, ça sortait mal. Il y avait, y avait, la syntaxe n'était pas toujours là, c'est, c'était pas du tout stabilisé. Donc après. Je non, je t'avouerais que, je ne m'en suis pas trop rendu compte, voilà, tant pis. à partir d'un certain moment, comme là, il y a peu de séances ça n'est plus pertinent de la faire changer de groupe parce que l'autre prof, il a ... Elle va perdre des deux côtés, en fait. Tu vois donc même s'il s'en rend peut-être pas compte, de ça bon bah c'est là où le prof en sait un peu plus sur la réponse à apporter à une demande. Tu sais que ça va générer aussi des interférences. Tu dois prendre en compte ton collègue c'est-à-dire que tu vas lui soumettre ce cas-là. Je ne veux pas lui imposer si on est en milieu de semestre, il a son mot à dire. Tu vois. Donc. Voilà on gère. Mais je te dis: honnêtement il y a une coresponsabilité. Moi, je lui ai dit, je dis : t'aurais pu m'en parler avant quoi avant que ce soit cuit les carottes. Après j'aurais. Hum, voilà, j'aurai mis en place d'autres choses pour elle.

M : Et est-ce que tu penses que c'est important la confiance en soi dans l'apprentissage du français ?

Iris : Oui, c'est important et c'est pour ça que je j'insiste. J'ai toujours insisté. Maintenant, ça y est. Il va y avoir une prise de conscience sur le fait que les élèves asiatiques, pour lesquels il

n'est rien fait de particulier, alors qu'on sait qu'ils ont tous des difficultés, plus importantes au niveau du rythme de progression. On doit faire quelque chose de plus pour eux.

M : Et du coup, est ce que toi, tu mets dans ton cours des stratégies en place pour essayer de de renforcer un peu confiance en soi. Si tu vois un élève qui en manque cruellement, qui n'ose pas participer alors qu'il a les compétences pour, etc. Est-ce que tu as une stratégie que tu mets en place dans ces cas-là ?

Iris : Alors. Quelqu'un qui a pas confiance en soi. Je vais essayer de le mettre dans une situation où sa prise de parole soit ils se sente encouragé, ou se sentent pas plutôt découragé à prendre la parole, ou il se sente pas jugé ou inhibé dans sa prise de parole. Par exemple, si tu mets E avec P, ça marche pas. Ça marche pas parce qu'elle est hyper volubile. Elle a parfois un peu un complexe de supériorité due à x choses, elle est plus âgée, elle a déjà bossé, se retrouve avec des gens qui sont, qu'elle juge, un peu scolaires, etc. Y a aussi un parcours à l'ESTP qui lui semble pas toujours pertinent pour elle. Elle a un certain nombre de frustrations. Bon, tu vas pas la mettre, elle a déjà ses frustrations, elle pense déjà qu'elle est meilleure. Tu peux pas la mettre avec un vietnamien qui est lent. Donc, il faut mettre P avec des gens qui qui peuvent l'aider. Mais qui sont pas complètement à l'opposé de son niveau sauf si alors ce sont des étudiants très bienveillants. Bon, ça c'est, c'est pareil faut les avoir identifiés, donc au début on n'est pas dans des stratégies affinées. Vers la fin du semestre. Tu peux voir, par exemple, que quelqu'un comme K, tu te souviens que K, qui est assez timide, un peu réservé, en tout cas. Mais très bienveillant donc lui je pense que si une fois pour un exercice tu tu le mets avec P, il va l'aider gentiment. Bon souvent, les étudiants brésiliens acceptent l'idée de prendre sur leur temps d'apprentissage pour aider. Il y a aussi des tendances un peu culturelles, comme ça. On sait d'ailleurs, les, les, les chinois, ça marche bien avec les brésiliens, c'est parce que les, les brésiliens sont extrêmement bienveillants. C'est pas le cas de tous. Je te dis une tendance après les variables individuelles il y en a mille. Donc il faut pas, qu'ils se sentent en niche, en comment dire

M : Un dernier sujet du coup que je voudrais aborder. Est-ce que dans les niveaux A1/A2 est-ce qu'à un moment du semestre ou de la formation tu abordes des sujets comme les clichés ou les représentations que les apprenants ont du français ou de la France en général?

Iris : Oui, bien sûr obligatoire.

M : Est-ce que tu penses, que c'est important ? de, entre guillemets, dédiaboliser l'apprentissage du français, que parfois on voit comme trop compliqué, trop dur pour vraiment s'y investir ? Qu'est-ce que tu fais du coup, dans ces moments, pour dédiaboliser un peu, c'est quoi tes stratégies ?

Iris : Une stratégie pour dédiaboliser. Je donne parfois l'exemple d'une autre langue. Où je sais qu'il y a beaucoup plus d'exceptions, enfin c'est ce qu'on m'a rapporté, par exemple l'italien. Quand je dis: mais vous avez bien de la chance de pas avoir à ... Quand ils commencent à se laisser des exceptions grammaticales. Voilà, je peux dire ça, je peux dire, je peux dire: mais vous savez, il y a d'autres langues qui sont pas... Le français, oui, c'est pas phonétique, mais il y a bien d'autres langues pas phonétiques. Je dis d'accord, L'espagnol, c'est phonétique, portugais, c'est phonétique. Mais l'anglais. Vous êtes tous venus. C'était la condition pour vous, comme étudiant international, de parler anglais. Vous vous souvenez que l'anglais n'est pas du tout phonétique. Enfin il y a des côtés phonétiques et des côtés complètement irréguliers dans l'anglais. Ah bon, et je leur donne un exemple... prononciation des diphtongues ou des voyelles, où parfois c'est pas... C'est sheur, ou shailleur, enfin bref, c'est irrégulier l'anglais mais ils ont oublié. C'est tout. Parce que l'anglais. Voilà, il fallait y penser. On oublie vite les problèmes, en fait. Voilà, je leur explique, que aussi, il y a une question de de seuil. Parfois, je leur dis: voilà, pour le moment, c'est normal, vous mélangez un peu les choses parce que c'est pas consolidé, mais vous allez voir, dans très peu de temps, vous allez franchir un cap. Où ça va se décanter. Alors je dis ça avec des mots plus simples que décanter, mais pour des A0/A1. Qu'est-ce que je peux... Pour dédiaboliser. Oui, bien sûr moi je... Je leur dis: vous êtes des scientifiques, donc sachez qu'il y a beaucoup de racines, qu'enfin on a beaucoup de... Si vous parlez déjà anglais, en transparence, vous connaissez beaucoup de français. Et, tu peux te polariser sur des idées, des mots, qui sont les mêmes en anglais, en français, et tu leur dis: voilà, vous entendez -tion bah non c'est -tion chez nous, mais c'est le même mot. Regardez, c'est le même mot. Ou dédiaboliser ça. Ça peut être au début prendre beaucoup de mots qui soient transparents. Des mots assez internationaux ou transparent avec l'anglais. L'anglais, c'est quand même un bon allié pour tout ce qui est lexical, après pour la grammaire ça sert pas à grand-chose, fin, quoique. De dire, mais nous au moins, on n'a pas trois genres, on en a que deux. Tu peux toujours comparer et trouver des points plus faciles en français qu'avec d'autres langues. Voilà après, si tu veux me faire dire que le français, c'est sympa au niveau du genre. C'est plus compliqué parce que c'est bien chiant quand même, le genre est en français c'est pas facile de dégenrer le français. Et c'est marrant quand on a abordé cela avec les B2 donc là on sort de ton

questionnaire. Mais très étonnant, leur réaction là-dessus. Il sont pas toujours de mon côté féministe. Il y en a qui te disent: non, mais dans mon pays, c'est même pas un sujet ça. J'ai été hyper surprise de l'italienne qui a dit ça. Qui a dit: mais non, c'est pas un sujet. Je pense pas que ce ne soit pas un sujet. Et c'était son opinion. En fait, oui, c'est prendre des comparaisons et dire que chez nous, c'est plus facile. Donc un son, par exemple, ça peut être quand on aborde le subjonctif à la fin du A2. C'est dire: voilà, nous, on n'a jamais que deux temps pour le subjonctif. Enfin le deuxième j'en parle pas, comme si il n'existait pas. Et voilà, il y a des langues. Il a beaucoup plus de temps subjonctif. Qu'est-ce qu'on peut dire d'autre ? À tous les niveaux. Il faut, essayer de relativiser, quoi. Faut pas présenter le français comme étant abominablement difficile. Tu dégoûtes l'étudiant. Donc, toi, si tu sais que le point est difficile, tu commences pas par ça.

M : Et est-ce que ça t'es déjà arrivé, toi d'avoir des élèves qui, dès le départ, dès le début, sont déjà découragés parce que ils disent que y arriveront pas, parce qu'ils ne sont pas faits pour les langues, parce que c'est le français, c'est trop difficile. C'est des situations auxquelles ça t'arrive d'être confrontée.

Iris : Ça arrive que ceux qui sont en section anglophone sont pas très motivés pour le challenge d'apprendre le français, puisqu'ils ont leurs cours en anglais. Et puis donc entre eux, ils maîtrisent bien l'anglais en général, s'ils sont là en tout cas. Donc ils communiquent en anglais et ils restent en microcosme. C'est super mauvais cette situation. C'est pas nos préférés. Ça peut être des élèves d'erasmus qui restent qu'un semestre. Ils sont pas très motivés. Sachant que ça n'impactera pas leurs notes. Donc oui, il y a des gens un peu négatifs. C'est pas du tout la majorité quand même.

M : Et donc dans ces cas-là t'as une stratégie, tu leur réponds quelque chose ? Ou tu fais avec ?

Iris : Je leur réponds quelque chose sur l'importance que ça de s'intéresser à la langue pour leur vie quotidienne. Et que c'est dommage de faire l'impasse de son contexte, et qu'il y a une utilité s'ils veulent connaître d'autres gens que leur classe, et je les mets face au fait que c'est quand même une expatriation, même s'ils ont choisi une filière anglophone. Et que ça paraît... Je les mets en face d'une situation où est-ce que ça a beaucoup de sens? De refuser d'apprendre le français, quand on a quand même choisi la France, même pour faire une filière anglophone où on peut le comprendre, soit, pour des raisons d'obtention de crédit, de facilitation. Mais vous êtes en France, vous avez quand même choisi la France. Bon après. Dans la réalité des choses,

Tu vois, c'est peut-être qu'ils ont été refusés pour trois autres écoles et toi t'arrives en dernier. Ainsi, ça ils le disent pas, mais c'est ça peut être. Donc, les motiver sur le petit minimum, en A1/A2. C'est que ce serait pas mal de pouvoir profiter aussi un peu de la vie culturelle. M'enfin, le A1/A2, c'est surtout la vie quotidienne, vraiment ultra quotidienne. Et, et pour pouvoir un peu s'amuser aussi avec le français, parce que tu rigoles pas beaucoup quand tu comprends rien du tout à une langue. Une langue, c'est aussi cette situation de pas être dans son élément. C'est cette situation des malentendus, mais il faut s'y intéresser et en fait. Il faut même comprendre qu'on est dans un malentendu, si tu te fermes complètement et tu parles qu'anglais... En plus y a l'idée qu'en France gens sont loins d'être anglophones. Bon t'es un petit peu obligé de t'intéresser. Donc, c'est l'idée que si, on va s'y intéresser un petit peu parce que c'est dans votre intérêt. Sinon ça va pas. Vous vous facilitez pas la vie. Et donc les professeurs aussi, ou l'administration il y a des gens qui parlent pas bien anglais. Est-ce qu'ils auront affaire juste aux bâtiments, à l'espace international? Est-ce qu'ils vont pas avoir affaire peut être à d'autres gens. Au CROUS aussi. Tu crois qu'elle parle anglais, elle parle pas anglais. Les dames du CROUS, les dames de la cafèt, un petit minimum quoi. Donc pour qu'eux-mêmes, soient bien perçus aussi. Donc en France, on fait pas... quand tu vas au Danemark, par exemple, si tu parles à un danois en anglais directement comme ça, ça va. Un français il aime pas qu'on lui dise tout de suite: hello, il aime bien qu'on dise bonjour. C'est vrai, on est un peu plus susceptible. En fait, on répond tout de suite mieux à un touriste, s'il t'a dit bonjour.

Table des illustrations

Figure 1 - Le continuum de la motivation (Berdal-Masuy, 2021, p. 17).....	14
Figure 2 - Le schéma de la frustration (repris et adapté des schémas proposés par Marchand & Guetierrez, Novak et al., Stauss et al.) (Marchand & Gutierrez, 2012 ; Novak et al., 2023 ; Stauss et al., 2005)).....	20
Figure 3 - Nationalités des apprenants selon le groupe	27
Figure 4 - Les entretiens semi-directifs conduits	28
Figure 5 - Occurrences des observation de classe	29
Figure 6 - Exemple de grille de réponse selon l'échelle de Likert (Batterton & Hale, 2017)	29
Figure 7 - Affirmations permettant de mesurer la motivation et les représentations des participant.e.s	30
Figure 8 - Affirmation 7 à 15 permettant de mesurer les trois variable du FLE.....	31
Figure 9 - Affirmations 16 à 21 permettant de mesurer l'auto-efficacité et la FLCA .	31
Figure 10 - Fin du questionnaire, affirmations mesurant la sensibilité à la frustration	32
Figure 11 - Analyses réalisées selon les données recueillies	35
Figure 12 - Tableau des résultats et moyennes pour les participant.e.s du groupe 1...	38
Figure 13 - Graphique en histogrammes empilés pour les participant.e.s du groupe 1	39
Figure 14 - Graphique en histogrammes montrant les différentes moyennes du groupe 1.....	40
Figure 15 - Tableau des résultats et moyennes pour les participant.e.s du groupe 2...	42
Figure 16 - Graphique en histogrammes empilés pour les participant.e.s du groupe 2	42
Figure 17 - Graphique en histogrammes montrant les différentes moyennes du groupe 2.....	43
Figure 18 - Graphique en histogrammes empilés comparant les participant.e.s du groupe 2 selon leur score de frustration (inférieur ou supérieur à 3,8).....	44
Figure 19 - Tableau montrant les différentes moyennes du groupe 2 selon leur score de frustration (inférieur ou supérieur à 3,8).....	44
Figure 20 - Tableaux montrant les différentes moyennes pour les deux groupes	46

Figure 21 - Graphique en histogrammes empilés montrant une comparaison entre les moyennes du groupe 1 et du groupe 2	47
Figure 22 - Graphique en histogrammes empilés montrant les moyennes selon le score de frustration, pour les deux groupes combinés.....	49
Figure 23 - Tableau montrant les différentes moyennes pour tou.te.s les participant.e.s divisés selon leur score de frustration	49
Figure 24 - Graphique en histogrammes empilés montrant les différences entre les participants du groupe 1 et du groupe 2 qui affichent un score de frustration supérieur à 3,8	50
Figure 25 - Tableau montrant les différentes moyennes pour les deux groupes en ne prenant que les participant.e.s avec un score de frustration supérieur à 3,8	50
Figure 26 - Graphique en histogrammes empilés montrant les différences entre les participant.e.s du groupe 1 et 2 qui affichent un score de frustration inférieur à 3,8	51
Figure 27 - Tableau montrant les différentes moyennes pour les deux groupes en ne prenant que les participant.e.s avec un score de frustration inférieur à 3,8	52
Figure 28 - Matrice de corrélation pour la FLCA et la frustration avec les variables étudiées	52
Figure 29 - Tableau comparatif des différents scores pour chaque question concernant la frustration, par participant.e	54