

Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας

Faculté des Lettres, Langues et Sciences
Humaines

Laboratoire d'appui : CIRPaLL

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη: εκπαίδευση στη γλωσσική και
πολιτισμική διαφορετικότητα των σχολικών πληθυσμών



Master 2 Franco-hellénique
Enseignants de langues en Europe : formation à la diversité linguistique et
culturelle des publics scolaires

*Étude de l'évolution du bien-être, de la motivation, de l'anxiété
langagière et de l'ennui dans la salle de classe de FLE à
travers Le Français dans le Monde (2018-2022)*

Mémoire soutenu
par Jade BRARD

Sous la direction de : Delphine Guedat-Bittighoffer et Marie-Christine Anastassiadi

*Membres du jury : Delphine Guedat-Bittighoffer, Marie-Christine Anastassiadi et Maro
Patéli*

Athènes 2025

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mes deux encadrantes de mémoires, Mme Delphine Guedat-Bittighoffer et Mme Marie-Christine Anastassiadi, qui m'ont soutenue et accompagnée tout au long du processus d'écriture de ce mémoire.

Un grand merci à ma mère qui a pris le temps de lire mon mémoire et corriger toutes mes erreurs.

Merci à Amandine Bizet et Louna Berthome qui m'ont soutenue tout au long de cette expérience et qui ont su trouver les bons mots pour me rassurer lors de mes moments de doute.

Enfin, je tiens à remercier tous mes camarades de la promo ELE 2024-2025 sur qui j'ai toujours pu compter et qui m'ont fait grandir.

Υπεύθυνη Δήλωση

Η Jade BRARD, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει (συμπεριλαμβανομένων και των πηγών από το διαδίκτυο), έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές.

η δηλούσα

BRARD

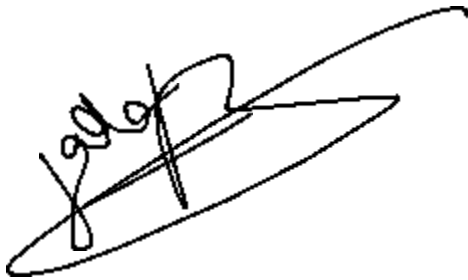
Αθήνα, 26 Αυγούστου 2025

Engagement de non plagiat

Je, soussignée Jade, BRARD

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

Signature :

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Jade Brard', written over a large, light-colored oval shape.

Athènes, le 26 août 2025

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της εξέλιξης του λόγου γύρω από τέσσερις έννοιες που σχετίζονται με τη διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας: την ευεξία, την κινητοποίηση, το γλωσσικό άγχος και την πλήξη, κατά το χρονικό διάστημα 2018-2022.

Ως σώμα κειμένων χρησιμοποιήθηκαν τα τεύχη του περιοδικού *Le Français dans le Monde* των ετών 2018, 2020 και 2022. Η ανάλυση λόγου πραγματοποιήθηκε με βάση την ταξινόμηση της υποκειμενικότητας της Kerbrat-Orecchioni (2009), ώστε να εντοπιστούν οι τρόποι με τους οποίους οι παραπάνω έννοιες εμφανίζονται και προβάλλονται.

Η ανάλυση των δεδομένων επέτρεψε τον εντοπισμό των καταστάσεων και των συναισθημάτων που εμφανίζονται εντονότερα μέσα στην τάξη. Παράλληλα, ανέδειξε τις διαφοροποιήσεις στην αναπαράσταση της ευεξίας, της κινητοποίησης, του γλωσσικού άγχους και της πλήξης, ανάλογα με τη θέση και τη σχέση του εκάστοτε συντάκτη με την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: *ευεξία, κίνητρο, γλωσσικό άγχος, πλήξη, τάξη, COVID-19, εξέλιξη*

Résumé

Ce mémoire de master vise à analyser l'évolution du discours, entre 2018 et 2022, autour de quatre notions présentes dans classe de FLE : le bien-être, la motivation, l'anxiété langagière et l'ennui. Les numéros de la revue *Le Français dans le Monde* des années 2018, 2020 et 2022 ont été utilisés comme corpus de recherche. L'analyse du discours a été réalisée sur la base de la classification de la subjectivité de Kerbrat-Orecchioni (2009), afin d'identifier les manières dont les concepts susmentionnés sont construits et présentés.

Grâce à l'analyse des données obtenues, nous avons pu déterminer si un état ou une émotion était plus présent que les autres dans la salle de classe. Nous avons également pu mettre en évidence les différences dans la représentation du bien-être, de la motivation, de l'anxiété langagière et de l'ennui en fonction de la relation du rédacteur de l'article avec le terrain.

Mots-clés : *bien-être, motivation, anxiété langagière, ennui, salle de classe, COVID-19, évolution*

Table des matières

Introduction	12
Partie 1 - Cadre théorique	14
1. Le bien-être	14
1.1 Définition du bien-être	14
1.2 Les caractéristiques du bien-être scolaire	15
2. La motivation	19
2.1 Définition de la motivation	19
2.2 La motivation intrinsèque et extrinsèque en salle de classe	21
2.2.1 La définition de la motivation intrinsèque	21
2.2.2 La motivation intrinsèque dans le milieu scolaire	22
2.2.3 La motivation extrinsèque dans la salle de classe	24
3. Les émotions : l'anxiété langagière et l'ennui	26
3.1 Définition de l'anxiété langagière	26
3.2 Les effets négatifs de l'anxiété langagière sur l'apprentissage des langues	28
3.3 Les différents champs touchés par l'anxiété langagière	29
3.4 Définition de l'ennui	31
3.5 Les facteurs de l'ennui dans le milieu scolaire	33
3.6 Les conséquences de l'ennui dans la salle de classe	34
3.7 Le rôle du professeur face à l'ennui	35
4 Le lien entre les états et les émotions	37
4.1 Le bien-être et l'anxiété langagière	37
4.1.1 L'ambivalence de l'anxiété langagière vis-à-vis du bien-être de l'apprenant	37
4.1.2 Le bien-être une des solutions à l'anxiété langagière	38
4.2 La motivation et l'ennui	41

4.2.1 L'ennui, le symptôme d'une diminution de la motivation	41
4.2.2 La motivation, une des solutions à l'ennui	42
Partie 2 – La recherche	44
1. Identité de la recherche	44
1.1 Objectifs, questions et hypothèses de la recherche	44
1.2 Échantillon	45
1.2.1 La sélection de l'échantillon	45
1.2.2 Présentation de la revue de Le Français dans le Monde	45
2. Méthodologie de l'analyse de discours	46
2.1 Définitions de l'analyse de discours	47
2.2 Le protocole d'utilisation de l'analyse de discours	48
3. Outils de recherche	50
3.1 L'analyse de subjectivité des discours	50
3.2 Utilisation de champs lexicaux	53
3.3 Tableaux et pourcentages	54
Partie 3 – Présentation des données, interprétation et discussions	55
1. Présentation des données	56
1.1 Analyse thématique du bien-être, de la motivation, de l'anxiété langagière et de l'ennui de 2018 à 2020 dans la revue de Le Français dans le Monde	56
1.1.1 Le bien-être, la motivation, l'anxiété langagière et l'ennui recensés et l'année 2018	56
1.1.2. Le bien-être, la motivation, l'anxiété langagière et l'ennui recensées et l'année 2020	58
1.1.3. Le bien-être, la motivation, l'anxiété langagière et l'ennui et l'année 2022	62
1.2. Analyse thématique à partir de la valeur du discours de 2018 à 2022 dans la revue Le Français dans le Monde La	65
1.2.1. Les valeurs du discours recensées et l'année 2018	66

1.2.2. Les valeurs du discours recensées et l'année 2020	71
1.2.3. Les valeurs du discours recensées et l'année 2022	76
1.3 Analyse thématiques à partir de la valeur du discours selon la profession de l'énonciateur de 2018 à 2022 dans la revue Le Français dans le Monde	81
1.3.1 La valeur du discours selon la profession et l'année 2018	81
1.3.2 La valeur du discours selon la profession et l'année 2020	83
1.3.3 La valeur du discours selon la profession et l'année 2022	85
2. Mise en perspective des données à partir de leur analyse	87
Suite aux analyses thématiques de nos données, nous allons à présent les mettre en perspective. Pour ce faire, nous allons établir le lien avec les hypothèses présentées dans la partie deux et les valider ou les invalider.	87
2.1 Mise en perspective à partir de l'hypothèse 1	87
2.2. Mise en perspective à partir de l'hypothèse 2	88
3. Les biais et les limites de notre recherche	89
Conclusion	91
Bibliographie et sitographie	92
Annexes	104
Annexe 1. Recensement données - janvier/février 2018 du <i>FDLM</i>	104
Annexe 2. Recensement données - mars/avril 2018 du <i>FDLM</i>	106
Annexe 3. Recensement données - mai/juin 2018 du <i>FDLM</i>	109
Annexe 4. Recensement données - juillet/août 2018 du <i>FDLM</i>	114
Annexe 5. Recensement données - septembre/octobre 2018 du <i>FDLM</i>	119
Annexe 6. Recensement données - novembre/décembre 2018 du <i>FDLM</i>	122
Annexe 7. Recensement données - janvier/février 2020 du <i>FDLM</i>	125
Annexe 8. Recensement données - mars/avril 2020 du <i>FDLM</i>	128
Annexe 9. Recensement données - juillet/août 2020 du <i>FDLM</i>	132

Annexe 10. Recensement données - septembre/octobre 2020 du <i>FDLM</i>	136
Annexe 11. Recensement données - novembre/décembre 2020 du <i>FDLM</i>	139
Annexe 12. Recensement données - janvier/février 2022 du <i>FDLM</i>	143
Annexe 13. Recensement données - mars/avril 2022 du <i>FDLM</i>	146
Annexe 14. Recensement données - mai/juin 2022 du <i>FDLM</i>	148
Annexe 15. Recensement données - juillet/août 2022 du <i>FDLM</i>	150
Annexe 16. Recensement données - septembre/octobre 2022 du <i>FDLM</i>	152
Annexe 17. Recensement données - novembre/décembre 2022 du <i>FDLM</i>	154

Table des tableaux

Tableau 1 : Mise en place du bien-être dans la salle de classe selon Berquin & et Murillo (2023)	16
Tableau 2 : Solutions proposées par Imsa-ard (2024) contre l'ennui	33
Tableau 3 : Exemple du tableau d'analyse	52
Tableau 4 : valeurs du discours recensées - valeur subjective axiologique positive 2018	64
Tableau 5 : valeurs du discours recensées - valeur subjective affective 2018	66
Tableau 6 : valeurs du discours recensées - valeur subjective axiologique négative (2018)	66
Tableau 7 : valeurs du discours recensées - valeur objective (2018)	67
Tableau 8 : valeurs du discours recensées - valeur subjective non-axiologique (2018)	68
Tableau 9 : valeurs du discours recensées - valeur subjective axiologique positive (2020)	70
Tableau 10 : valeurs du discours recensées - valeur subjective affective (2020)	70
Tableau 11 : valeurs du discours recensées - valeur subjective axiologique négative (2020)	71
Tableau 12 : valeurs du discours recensées - valeur objective (2020)	73
Tableau 13 : valeurs du discours recensées - valeur subjective axiologique positive (2022)	75
Tableau 14 : valeurs du discours recensées - valeur subjective affective (2022)	76
Tableau 15 : valeurs du discours recensées - valeur subjective axiologique négative (2022)	76
Tableau 16 : valeurs du discours recensées - valeur objective (2022)	77
Tableau 17 : valeurs du discours recensées - valeur non-axiologique (2022)	78

Table des illustrations

Figure 1 : Schéma catégories des adjectifs (Kerbrat-Orecchioni, 2009)	53
Figure 2 : Diagramme camembert – Le bien-être, la motivation, l’anxiété langagière et l’ennui en 2018	57
Figure 3 : Diagramme camembert - Le bien-être, la motivation, l’anxiété langagière et l’ennui en 2020	60
Figure 4 : Diagramme camembert - Le bien-être, la motivation, l’anxiété langagière et l’ennui en 2022	63
Figure 5 : Diagrammes camembert – Le bien-être, la motivation, l’anxiété langagière et l’ennui en 2018, 2020, 2022.....	66
Figure 6 : Diagramme camembert - la valeur du discours en 2018	67
Figure 7 : Diagramme camembert - la valeur du discours en 2020	72
Figure 8 : Diagramme camembert - la valeur du discours en 2022	76
Figure 9 : Diagrammes camembert - la valeur du discours en 2018, 2020 et 2022....	80
Figure 10 : Diagramme bâtons - La valeur du discours selon la profession de l’énonciateur (2018).....	82
Figure 11 : Diagramme bâtons - La valeur du discours selon la profession de l’énonciateur (2020).....	83
Figure 12 : Diagramme bâtons - La valeur du discours selon la profession de l’énonciateur (2022).....	85
Figure 13 : Diagrammes bâtons - La valeur du discours selon la profession de l’énonciateur (2018, 2020 et 2022).....	86

Liste des abréviations

APA : American Psychological association

FDLM : Français dans le Monde

FLE : Français Langue Étrangère

FIPF : Fédération internationale des professeurs de français

Introduction

Depuis maintenant plusieurs décennies, l'enseignement et l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) ne se limite plus à l'aspect linguistique et méthodologique. Avec plus de 1200 études réalisées sur l'anxiété langagière en 2002 (Tze et al., 2015), nous pouvons dire qu'il existe une prise en compte de la dimension émotionnelle dans l'apprentissage. Des notions telles que le bien-être, la motivation, l'anxiété langagière ou encore l'ennui font donc à présent partie intégrante des réflexions pédagogiques et de recherche dans le but de dynamiser et d'améliorer le processus d'apprentissage (Dewaele, 2015).

À la suite de nombreuses discussions et lectures dans le cadre de l'écriture de ce mémoire, nous avons pu constater que la pandémie de la COVID-19 a eu un réel impact psychologique sur les individus (Croze, 2021). En effet, « Au cours de la première année de la pandémie de COVID-19, la prévalence mondiale de l'anxiété et de la dépression a augmenté massivement, de 25 % » (Organisation Mondiale de la Santé, 2022). Elle a également marqué une rupture dans le fonctionnement des salles de classes avec l'apparition des cours en distanciel. Cette situation inédite a poussé les chercheurs à étudier l'impact de la crise sanitaire sur les états affectifs des apprenants et des enseignants. Google Scholar recense d'ailleurs plus de 146 000 études sur les émotions dans la salle de classe et la COVID-19. Si de nombreuses études s'intéressent à l'impact de la pandémie sur la technologie, la pédagogie et les états affectifs des enseignants et des apprenants (Phan & Pham, 2023), la question de l'évolution du discours autour des émotions et des états dans le domaine du FLE se fait plus rare.

C'est dans cette perspective que s'inscrit ce mémoire. En effet, il a pour but d'analyser la manière dont le bien-être, la motivation, l'anxiété langagière et l'ennui sont perçus et décrits par les praticiens (professeurs, enseignants, formateurs de formateurs) et les théoriciens (chercheurs, enseignants-chercheurs, spécialistes). Il a également pour objectif de mettre en lumière une potentielle évolution de la hiérarchie entre nos quatre notions dans la salle de classe. Pour ce faire, nous nous sommes posé la question suivante : de quelle manière la vision du bien-être, de la motivation, de l'anxiété langagière et de l'ennui a-t-elle évolué entre 2018 et 2022 dans la salle de classe de FLE ?

Pour y répondre, ce mémoire s'organisera en trois grandes parties. La première présentera le cadre théorique relatif aux quatre notions étudiées. La deuxième partie sera dédiée à la présentation de notre recherche en abordant son identité et les outils utilisées pour la mener à bien. Enfin, la troisième partie se concentrera sur les résultats de notre recherche tout en présentant les limites, et les apports de cette dernière.

Partie 1 - Cadre théorique

Dans cette partie, nous nous efforcerons d'expliquer les termes clés et les notions utilisés dans notre problématique. Puisque notre recherche s'intéresse au bien-être, à la motivation, à l'anxiété langagière et à l'ennui, nous aborderons ces notions en tentant de les définir et de les contextualiser dans la salle de classe. Ensuite, nous aborderons le lien entre elles. Enfin, nous présenterons des études portant sur la présence des émotions dans la salle de classe.

1. Le bien-être

1.1 Définition du bien-être

Le bien-être est un terme avec lequel nous sommes tous familiers. En effet, à l'ère des réseaux sociaux et des influenceurs « lifestyle »¹ qui prônent le recentrement sur soi nous sommes tous encouragés à nous sentir bien dans notre vie. Il est possible de trouver sur la plateforme des vidéos intitulées par exemple *The Science of Well-Being: Powerful Happiness Hacks That 5 Million People Are Using*², *What are the 5 ways to Wellbeing?*³ ou encore *Le « Bien-être » : Danger ou Solution*⁴. Selon le TikTok Creative Center, 827 000 vidéos comprenant le hashtag « Wellbeing » ont été postées ces trois dernières années à travers le monde sur la plateforme. Pourtant, malgré la présence quasi omniprésente du terme bien-être dans le discours médiatique et privé, aucune définition commune et précise n'est proposée. Ce flou se reflète également dans le champ scientifique. En effet, dans leur article intitulé *What is Wellbeing?*, Jarden et Roache (2023) expliquent que, malgré de nombreuses recherches sur le bien-être, aucun consensus n'a été trouvé pour définir cette notion. Ils ajoutent que “many disciplines do not define wellbeing. When they do, they do not define wellbeing satisfactorily or clearly, and across disciplines, definitions and conceptualisations vary markedly.”⁵ (2023, p.2). Pour définir au mieux le bien-être, il nous faut donc nous appuyer sur

¹ Il s'agit d'une catégorie de vidéo sur la plateforme YouTube.

² Vidéo de la créatrice Mel Robbins.

³ Vidéo accessible sur la chaîne de Rochdale Borough Council.

⁴ Vidéo postée sur la chaîne de BLAST, le souffle de l'info.

⁵ Notre traduction : beaucoup de discipline ne définissent pas le bien-être. Quand ils le font, ils ne définissent pas le bien-être de façon satisfaisante ou claire, et à travers les disciplines, les définitions et conceptualisations changent de façon marquée.

plusieurs définitions. Une des définitions la plus utilisée est la suivante : “wellbeing can be understood as how people feel and how they function both on a personal and social level, and how they evaluate their lives as a whole”⁶ (Michaelson et al., 2012. cités par Jarden & Roache, 2023, p.1). L’American Psychological Association (APA), l’association de référence en psychologie, définit le bien-être de cette façon : “a state of happiness and contentment, with low levels of distress, overall good physical and mental health and outlook, or good quality of life.”⁷ (2025, par. 1). Il faut noter que selon l’âge et la culture de la personne la perception du bien-être change. En effet, alors que les adolescents expliquent que “happiness, kindness, fun and safety are central to their conceptualisation of wellbeing”⁸ (Jarden & Roache, 2023, p.2), les personnes plus âgées privilégient “meaning and purpose”⁹ (idem). De la même manière, selon Huang, les étudiants chinois priorisent “optimism and contentement”¹⁰ (idem), les étudiants européens, eux, valorisent leur santé mentale.

Il est essentiel de noter que ce n’est pas une notion subjective que nous pouvons mesurer en nous appuyant uniquement sur des faits scientifiques. En effet, l’être humain s’appuie sur ses expériences personnelles et « se réfère aux évaluations personnelles » (Acier et al., 2025, p.2) pour déterminer s’il se sent bien ou non.

En somme, le bien-être est un état subjectif correspondant au sentiment de bonheur que les gens ressentent sur le plan personnel et social. Puisque c’est un état personnel, il évolue et diffère selon les cultures ainsi que les âges et peut inclure la santé physique et mentale. Dans la partie suivante, nous verrons comment le bien-être se traduit dans une salle de classe et comment les enseignants peuvent le cultiver.

1.2 Les caractéristiques du bien-être scolaire

Malgré ces différences culturelles entre pays, de plus en plus de systèmes éducatifs ont cessé d’évaluer la réussite des élèves uniquement à travers le prisme des résultats scolaires et ont commencé à prendre en compte « leur bien-être dans leurs contextes de

⁶ Notre traduction : Le bien-être peut être compris comme la façon dont les gens se sentent et fonctionnent sur le plan personnel et social et comment ils évaluent leur vie sur le plan général.

⁷ Notre traduction : Un état de bonheur et de contentement avec un niveau bas de détresse, dans l’ensemble une bonne santé physique et mentale ainsi qu’une bonne vision, ou qualité, de vie

⁸ Notre traduction : le bonheur, la gentillesse, s’amuser et la sécurité sont centraux à leur conception du bien-être.

⁹ Notre traduction : sens et raison d’être

¹⁰ Notre traduction : optimisme et satisfaction.

vie, à l'école en particulier. » (Guimard et al., 2015, p.164). De la même manière, le Conseil européen de l'éducation et la Commission des communautés européennes mettent, dans leurs textes, l'accent sur l'importance d'accorder une place centrale au bien-être des élèves en parallèle du « développement de compétences tout au long de la vie » (ibidem). L'intérêt porté par les différentes instances institutionnelles à la question du bien-être s'explique par une raison précise. En effet, bien que « le bien-être n'a[it] pas été beaucoup étudié empiriquement en France » (idem, p.165), de nombreuses recherches anglo-saxonnes montrent que « les élèves satisfaits de leur vie à l'école sont plus à même de développer des stratégies adaptatives, d'accroître leurs ressources personnelles et de s'engager vers le succès à l'école. » (Randolph et al., 2009, cités par Guimard et al., 2015, p.164). Il contribue également à la formation des citoyens de demain en favorisant leur « épanouissement, ses relations sociales et sa qualité de vie » (Gibbons et Silva, 2011 cités par Guimard et al., 2015, p.164). Plus simplement, le bien-être permet aux élèves de mieux réussir tant dans leur parcours scolaire que dans leur développement personnel.

Pour mesurer le bien-être à l'école, différents critères d'évaluation ont été dégagés par les chercheurs. Tout d'abord, Laguardi et Ryan (2000) proposent d'observer si les « trois besoins psychologiques fondamentaux sont satisfaits » (Berquin & Murillo, 2023, p.243). Ces trois besoins sont les suivants : « l'autonomie (...) le sentiment de compétence face aux exigences de l'école (...) la proximité sociale » (ibidem). Selon les deux chercheurs, l'autonomie équivaut à la possibilité des élèves d'être maîtres de leurs choix et de leurs actions. Le sentiment de compétences face aux exigences de l'école peut être vu comme l'impression des élèves à progresser et à réussir. Enfin, la proximité sociale correspond à « l'appartenance à un groupe de pairs ainsi que le fait d'être accepté et apprécié par la communauté éducative et/ou ses camarades » (Shankland et al., 2018 cités par Berquin & Murillo, 2023, p.243). Pour Konu et Rimpelä (2002), le bien-être peut être évalué, en étudiant 4 points. Le premier critère est celui de la santé. Le second critère est celui du "having" (Konu & Rimpelä, 2002, cités par Berquin & Murillo, 2023, p.243). À travers ce dernier, les chercheurs évaluent « les conditions matérielles de l'établissement scolaire » (Berquin & Murillo, 2023, p.243). Le troisième critère est celui du "loving" (Konu & Rimpelä, 2002, cités par Berquin & Murillo, 2023, p.243), c'est-à-dire « les relations interpersonnelles avec les

enseignants, la communauté éducative et les autres élèves » (Berquin & Murillo, 2023, p.243). Enfin le dernier critère est celui du “being” (Konu & Rimpelä, 2002, cités par Berquin & Murillo, 2023, p.243). Il n’est pas sans rappeler deux des points d’évaluation (l’autonomie et le sentiment de compétence) de Laguardia et Ryan (2000). En effet, à travers celui-ci, les chercheurs observent les « besoins de développement personnel des élèves, associé à leur confiance en eux-mêmes et à leurs prises d’initiative » (Berquin & Murillo, 2023, p.243). Guimard et al. (2015), eux, proposent d’observer « la satisfaction à l’égard des activités scolaires, les relations avec les enseignants, la satisfaction à l’égard de la classe, les relations paritaires, le sentiment de sécurité et le rapport aux évaluations. » (Berquin & Murillo, 2023, p.243). En somme, pour mesurer le bien-être des élèves à l’école, il nous faut regarder :

- L’état de leurs relations sociales avec leurs pairs et le corps enseignant,
- Leurs prises d’initiative,
- La présence ou non d’un certain épanouissement face aux tâches de travail qui leur sont proposées.

Selon Seligman et al. (2009, cités par Proietti & Ersöz, 2023), “wellbeing should be taught in school on three grounds: as an antidote to depression, as a vehicle for increasing life satisfaction, and as an aid to better learning and more creative thinking.”¹¹ (p.2). Dans cet apprentissage, les enseignants ont un rôle clé à jouer. Pour aider les apprenants à atteindre un sentiment de bonheur sur le plan personnel et social, Florin et Guimard (2017) ont identifié plusieurs points clés sur lesquels travailler. Dans leur synthèse, les chercheurs expliquent que les enseignants doivent :

- Soutenir les élèves,
- Donner « Le sentiment pour les élèves d’être respectés et en sécurité au sein de la classe » (Berquin & Murillo, 2023, p.243-244),
- Proposer « Des activités scolaires stimulantes »(ibidem),
- Avoir des règles claires,
- Créer « Un rapport positif à l’évaluation » (ibidem).

¹¹ Notre traduction : le bien-être devrait être enseigné à l’école pour 3 raisons : comme un antidote à la dépression, comme un véhicule pour une meilleure satisfaction de vie et comme une aide pour mieux apprendre ainsi que pour développer une meilleure pensée créative.

En faisant cela, l'enseignant crée des relations positives avec et entre leurs élèves, leur donne de l'autonomie et instaure un climat de confiance où ils sont en sécurité physique et émotionnelle.

Dans leur recherche intitulée *Pratiques des enseignants et bien-être des élèves en classe : Regards croisés des élèves et des enseignants*, Berquin & Murillo (2023) identifient, à travers le témoignage d'élèves et d'enseignants, d'autres éléments importants à mettre en place dans la salle de classe :

Tableau 1 : Mise en place du bien-être dans la salle de classe selon Berquin & Murillo (2023)

Indicateur du bien-être	Exemple
La participation des élèves	Faire participer les élèves à l'oral
	Mettre en place des travaux en groupes
	« Faire pratiquer les élèves » (Berquin & Murillo, 2023, p.248)
La structuration du cours	« Expliquer, répondre aux questions » (idem, p.249)
	« Réduire la prise de notes (textes à trou...) » (idem, p.249)
	« Structurer son cours » (idem, p.250)
	Insister sur la valeur formatrice de son cours
La mise « en place [d'] une relation positive » (Berquin & Murillo, 2023, p.250)	Être abordable tout en posant un cadre
	« S'investir, montrer son plaisir à enseigner » (idem, p.251)
	« Rire avec les élèves, faire de l'humour » (idem, p.251)

Bien que les chercheurs commencent à dégager des notion-clés pouvant impacter le bien-être, ces dernières doivent être adaptées selon le genre, l'âge, le parcours scolaire et la culture de l'apprenant.

En résumé, le bien-être est une notion qui divise la communauté scientifique puisqu'elle est subjective à chacun. Il n'existe pas une définition, mais des définitions et de multiples façons de l'observer et de l'analyser. De la même façon, il est possible, pour les enseignants, de l'intégrer de nombreuses manières différentes (structuration du cours claire, faire de l'humour, faire participer les élèves, etc.). La possibilité de l'observer, de l'analyser et de la mettre en place à travers différentes stratégies s'explique par l'influence qu'ont l'âge, le genre, le niveau d'étude, le parcours scolaire et la culture de l'apprenant sur le bien-être. Dans la partie suivante, nous allons étudier un état, la motivation, dont la présence est tout aussi centrale à l'apprentissage.

2. La motivation

2.1 Définition de la motivation

Comme le bien-être, la motivation est un levier fondamental de l'épanouissement personnel. Selon l'APA (2018), la motivation est "the impetus that gives purpose or direction to behavior and operates in humans at a conscious or unconscious level"¹² (par.1). Toujours selon l'APA (2018), une personne se voit être motivée par deux facteurs : les besoins primaires (se nourrir, boire, dormir) et les besoins sociaux (des buts, la compétition). Ils précisent qu'il faut faire la distinction "between internal motivating forces and external factors, such as rewards or punishments, that can encourage or discourage certain behaviors."¹³ (APA, 2018, par. 1).

Dans le domaine de la didactique des langues, plusieurs définitions de la motivation sont proposées. Selon Goplan et al. (2017), la motivation est "the process to make a start, guides, and maintains goal-oriented behaviours. Basically, it leads individuals to

¹² Notre traduction : l'impulsion qui donne un but ou une direction au comportement et qui opère chez les humaines à un niveau conscient ou inconscient.

¹³ Notre traduction : entre les forces de motivation internes et les facteurs externes, tels que les récompenses ou les punitions, qui peuvent encourager ou décourager certains comportements.

take action to achieve a goal or to fulfil a need or expectation.”¹⁴ (p.1) et qui “provides positivism to students to accomplish a task or activity to the end and succeed in it no matter how hard and tough it is”¹⁵ (p.1). Woolfolk (2013) explique que c’est “an internal condition that arouses, directs and maintains behaviour”¹⁶ (cité par Gopalan et al., 2017, p.1). Pour Côte et al. (1994), la motivation s’organise autour des « trois éléments suivants : “un besoin, une action et un but” » (cités par Ounnassa & Radhia, 2012, p.33).

Il faut noter que la motivation, comme le bien-être, est un état et non une émotion. Un état est “the condition or status of an entity or system at a particular time that is characterized by relative stability of its basic components or elements.”¹⁷ (APA, 2018, par.1). Nous pouvons donc voir la motivation comme une grande catégorie, regroupant plusieurs émotions positives, qui se manifeste à certains moments pour permettre à un individu de faire telle ou telle action ou de réaliser tel ou tel objectif.

En substance, nous pouvons dire que la motivation est une force interne qui répond à un besoin en nous faisant agir pour atteindre un but. Elle nous pousse à répondre à nos besoins primaires comme celui de boire, de manger ou de sociabiliser et à atteindre nos objectifs. En situation d’apprentissage, la motivation permet aux élèves de surpasser les difficultés qu’ils rencontrent et de poursuivre leur formation. Dans la partie suivante, nous nous intéresserons aux facteurs internes et externes de la motivation évoqués par l’APA.

2.2 La motivation intrinsèque et extrinsèque en salle de classe

2.2.1 La définition de la motivation intrinsèque

Comme nous venons de l’évoquer à travers la définition proposée par l’APA, la motivation peut provenir directement de la volonté d’une personne à faire telle ou telle action. Elle peut également être le produit de forces extérieures. Ces deux aspects de la motivation ont un nom : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La

¹⁴ Notre traduction ; processus qui permet de démarrer, de guider et de maintenir des comportements orientés vers un objectif. En bref, il incite les individus à agir pour atteindre un objectif ou pour répondre à un besoin ou une attente.

¹⁵ Notre traduction : fournit du positivisme aux étudiants pour accomplir une tâche ou une activité jusqu’au bout et y réussir, peu importe à quel point elle est difficile et compliquée.

¹⁶ Notre traduction : une condition interne qui suscite, dirige et maintient le comportement.

¹⁷ Notre traduction : l’état ou le statut d’une entité ou d’un système à un moment donné, caractérisé par la stabilité relative de ses composants ou éléments de base

motivation intrinsèque a été définie pour la première fois en 1975 par Deci, un psychologue américain. Il la définit de la sorte :

intrinsic motivation depicts an activity done only for own contentment without any external anticipation. The challenge, curiosity, control and fantasy are the key factors to trigger up intrinsic motivation.¹⁸ (Ryan & Deci, 2000, cités par Gopalan et al., 2017, p.2).

Depuis, la définition a peu évolué. Yardimci et al. (2017) ajoutent que dans le contexte scolaire, la motivation intrinsèque aide les apprenants à prendre part à des activités “to experience the fun, challenging and uniqueness without any external pressure or compulsion rather than expecting external rewards, gifts or under any compulsion or pressure”¹⁹ (cités par Gopalan et al., 2017, p.2). En d’autres termes, si un élève apprend le français pour le plaisir que cela lui procure alors, il pioche dans sa motivation intrinsèque. Lorsqu’il utilise cette motivation, il aura tendance à “utilize strategies that require more effort and that allow them to process information more intensely”²⁰ (Hasan et al., 2010, p.81) ainsi qu’à “prefer tasks that are fairly challenging”²¹ (ibidem). L’élève sera aussi “more enthusiastic, self-driven, challenging and feel pleasure in their studies”²² (ibidem). En utilisant la motivation intrinsèque, l’apprenant retient mieux les notions qui lui sont enseignées et il se sent mentalement mieux.

En bref, la motivation intrinsèque est dans un premier temps une réponse biologique pour subvenir à nos besoins, comme manger. Elle est présente lorsqu’un individu fait une action sans attendre de récompense à la fin, il l’a fait pour lui ainsi que pour le plaisir que cela lui procure. L’utilisation de la motivation intrinsèque dans le contexte scolaire permet aux apprenants de maîtriser les concepts de façon efficace tout en

¹⁸ Notre traduction : motivation intrinsèque représente une activité réalisée uniquement pour son plaisir personnel sans aucune anticipation extérieur. Le défi, la curiosité, le contrôle et l’imagination sont les facteurs clés pour déclencher la motivation intrinsèque.

¹⁹ Notre traduction : pour expérimenter le plaisir, le défi et l’unicité sans aucune pression ou contrainte externe plutôt que d’attendre des récompenses externes, des cadeaux ou sous aucune contrainte ou pression.

²⁰ Notre traduction : utiliser des stratégies qui requièrent plus d’efforts et qui leur permet de mieux intégrer une information.

²¹ Notre traduction : préférer des activités qui sont assez difficile.

²² Notre traduction : plus enthousiaste, autonome, déterminé et ressent de la satisfaction dans ses études.

stimulant leur bien-être. Dans la partie suivante, nous présenterons différents moyens pour les professeurs de l'implanter dans la salle de classe.

2.2.2 La motivation intrinsèque dans le milieu scolaire

Pour aider ses apprenants à puiser dans leur motivation intrinsèque, le professeur a la possibilité de mettre en place certaines stratégies. Tout d'abord, le professeur peut, jusqu'à un certain degré, donner la possibilité à ses élèves de faire leurs propres choix et de prendre le contrôle de leur apprentissage. Leur donner la main sur leur apprentissage "can significantly impact learners' intrinsic motivation, as choice in the classroom makes learning personalised and significant to the learner"²³ (Scott, 2010, cité par Valerio, 2012, p.32). En effet, cela les rend plus investis dans les tâches qui leur sont données puisque cela leur donne "a sense of ownership over their work"²⁴ (ibidem). Ils n'apprennent pas une notion en attente d'une récompense, mais pour rassasier leur soif de connaissance. De plus, leur donner la possibilité de faire leur propre choix quant au contenu appris leur permet d'apprendre à définir et à atteindre des objectifs, des étapes clés de la motivation (Valerio, 2012). Il faut cependant être vigilants car "If students are setting goals that are too high or too low, learners may feel a sense of failure and thus become unmotivated to complete tasks"²⁵ (Sternberg & Williams, 2002 cités par Valerio, 2012, p.32).

Le professeur peut également proposer des séances avec des activités surprenantes et qui sortent de l'ordinaire en intégrant le personnel de l'école, en transformant la classe en salle de théâtre ou encore en proposant une leçon à l'extérieur. En faisant cela, l'enseignant change la routine de sa classe et attise l'intérêt de ses apprenants qui seront alors plus motivés pour apprendre (Valeiro, 2012).

Enfin, la posture de professeur est un élément clé dans la stimulation de la motivation intrinsèque de ses élèves. Si un professeur montre de l'enthousiasme pour un sujet, alors l'énergie de la salle de classe change "enhancing the value of the task and intriguing students into wanting to know more"²⁶ (Metcalf & Game, 2006, cités par

²³ Notre traduction : peut avoir un impact significatif sur la motivation intrinsèque des apprenants, car le choix en classe rend l'apprentissage personnalisé et significatif pour l'apprenant.

²⁴ Notre traduction : un sens d'appropriation de leur travail

²⁵ Notre traduction : Si les élèves se fixent des objectifs trop élevés ou trop bas, ils peuvent ressentir un sentiment d'échec et ainsi devenir démotivés pour accomplir les tâches.

²⁶ Notre traduction : valoriser la tâche et inciter les élèves à vouloir en savoir plus

Valeiro, 2012, p.33). Pour ce faire, il peut avoir recours aux “facial expressions, body language and tone of voice”²⁷ (Palmer, 2007 cité par Valeiro, 2012, p.33) puisque cela mène les apprenants à croire que le contenu a une valeur intrinsèque et les pousse donc à vouloir en savoir plus (Valeiro, 2012).

Il est à noter que la motivation intrinsèque est un équilibre très fragile à maintenir dans le contexte de la salle de classe. En effet, « la motivation intrinsèque est diminuée par tout ce qui est perçu par l’individu comme un contrôle, une contrainte du sentiment d’autonomie » (Lieury & Fenouillet, 2019, p.9). Il faut donc éviter au plus toute forme de récompense telle que « monétaires, prix, mais aussi l’évaluation sociale, la surveillance, imposer un temps limite » (Lieury & Fenouillet, 2019, p.9). Bien évidemment, puisqu’ici, nous parlons de motivation dans le contexte scolaire, les apprenants ont conscience qu’une limite de temps leur est imposée et que les enseignants doivent les évaluer d’une manière ou d’une autre.

La motivation intrinsèque est intrinsèquement liée à l’enseignant. En effet, selon les activités proposées, les libertés accordées aux apprenants et la posture qu’il adapte, il pourra la renforcer ou la diminuer. Effectivement, si les élèves ne se sentent pas maîtres de leur choix et qu’ils ne sont pas intéressés par la leçon alors, ils perdent de leur motivation. De la même manière, si une récompense est à la clé d’une tâche, les apprenants ne sont plus motivés intrinsèquement, mais extrinsèquement. Dans la partie suivante, nous aborderons plus en détails la motivation extrinsèque.

2.2.3 La motivation extrinsèque dans la salle de classe

Tandis que la motivation intrinsèque provient de l’individu lui-même, la motivation extrinsèque est son opposé. En effet, la motivation extrinsèque “depicts external activities such as a reward (...) compulsion (...) and punishment (...)”²⁸ (Tohidi & Jabbari, 2012 ; Ryan & Deci, 2000 ; Yardimici et al., 2017, Legault, 2016 ; Deci & Ryan, 2016 ; Riaz et al., 2010, cités par Gopalan et al., 2017, p.2). Cela signifie qu’une personne “is extrinsically motivated if they are receiving any reward or under any

²⁷ Notre traduction ; expressions faciales, langage du corps et le ton de la voix.

²⁸ Notre traduction : décrit des activités externes telles qu’une récompense (...), une contrainte (...) et une punition (...)

pressure or compulsion”²⁹ (Tohidi & Jabbari, 2012, cités par Gopalan et al., 2017, p.2). Ces récompenses peuvent prendre la forme de monnaie, de prix, de classement, d’objets tels que des stickers, des bons points, etc. (Lieury & Fenouillet, 2019). La pression peut se traduire par une note ou bien un temps imparti. Bien que cette forme de motivation puisse pousser les apprenants à se surpasser, il est important de trouver le bon équilibre puisque “it would not able to sustain [itself]” (Gopalan et al., 2017, p.2) sur le long terme. De plus, en les habituant à n’apprendre que pour recevoir une récompense, quelle que soit sa forme, “it could be habitual for students to perform only to gain the rewards and not for own sake or to mastery skills or knowledge”³⁰ (Gopalan et al., 2017, p.2-3). En effet, “Extrinsic incentives, if used incorrectly, can send the message that it is ability rather than effort that is best rewarded and acknowledged”³¹ (Lepper, et al., 2005 cités par Valeiro, 2012, p.31). Les apprenants s’impliqueraient dans la classe alors uniquement que pour obtenir des récompenses. De plus, les notions abordées ne seront plus apprises afin de pouvoir les réutiliser sur le long terme, mais seulement pour le jour de l’évaluation dans le seul but d’avoir une bonne note.

Dans le contexte scolaire et plus précisément de l’apprentissage d’une langue, il existe des situations bien précises qui déclenchent la motivation extrinsèque. La passation de certification tel que le DELF³² en est un exemple. Ces certifications « sont d’un enjeu très élevé, c’est-à dire qu’ils ont des conséquences majeures pour les candidats. » (ELDakak, 2025, p.21) puisque le certificat du niveau B1, par exemple, permet de faire une demande de nationalité française. Au Canada, le test d’évaluation de français et le test de connaissance du français « sont utilisés pour contrôler les flux d’immigration, pour déterminer les droits de résidence et de citoyenneté, et pour règlementer l’accès aux établissements d’enseignement et l’accès au travail » (McNamara, 2010, cité par ELDakak, 2025, p.21). Dans sa recherche, Tulimirovic, (2021) constate que "the reasons for studying EFL which were qualified as the “most

²⁹ Notre traduction : est motivé extrinsèquement s’ils reçoivent n’importe quelle récompense ou s’ils sont sujets à n’importe quelle sorte de pression ou soumis à n’importe quel type de compulsion.

³⁰ Notre traduction : il pourrait être habituel pour les étudiants de performer uniquement pour obtenir des récompenses et non pour leur propre plaisir ou pour maîtriser des compétences ou des connaissances

³¹ Notre traduction : Les incitations extrinsèques, si elles sont mal utilisées, peuvent envoyer le message que c’est la capacité plutôt que l’effort qui est le mieux récompensée et reconnue.

³² Le DELF est un diplôme officiel permettant de certifier du niveau des apprenants. Il va du niveau A1 à B2 et peut-être délivré à des adultes. Les adolescents et les enfants, eux, passent une version adaptée des épreuves.

important”, “Because I need it in my (future) career”, “Because I need an official certificate in order to finish my degree””³³ (p.104). De la même manière, les évaluations sommatives³⁴ suscitent de la motivation extrinsèque chez les apprenants. Selon Harlen et Crick, (2003), les évaluations formatent les élèves à penser que “rewards and penalties can be applied to the results”³⁵ (p.170) et que l’objectif dans l’apprentissage n’est que d’avoir de bonnes notes. Si les élèves pensent de la sorte c’est que leurs résultats “affect the status or future of students”³⁶ (Harlen & Crick, 2003, p.170). Ces situations où une récompense (diplôme ou bonne note) est à la clé poussent les élèves à avoir des “performance goals and not learning goals”³⁷ (idem p.171). En utilisant la motivation extrinsèque dans ces deux cas, les apprenants, au fur et à mesure, commenceront à “avoid risks and use less effective and more superficial learning strategies.”³⁸ dans le but de s’assurer leur récompense.

Il faut noter que bien que nous venions de mettre en opposition la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque et que nous avons insisté sur les points négatifs de cette première, il est préférable de les combiner. Dans leur recherche, Lieury et Fenouillet (2019) ont pu observer que le groupe extrinsèquement motivé passe plus de temps sur les activités qui lui sont proposées. En effet, ils « constate[ent] lors de la deuxième période que le groupe récompensé passe plus de temps en moyenne, environ 6 minutes contre environ 4 pour le groupe non récompensé » (Lieury & Fenouillet, 2019, p.5). Dans la période de choix libre, le phénomène inverse est observé. Puisque, comme nous le savons « la motivation intrinsèque est “cassée” par la contrainte, c’est-à-dire, les renforcements (notes, argent), l’évaluation, la compétition (dans le sens de la comparaison sociale) » (idem, p.11) et que les apprenants motivés extrinsèquement ont besoin de récompense, il est donc très important d’incorporer différents types d’activités dans le but d’encourager les élèves dans leur apprentissage.

³³ Notre traduction : les raisons pour lesquelles j’étudie l’anglais langue étrangère, qualifiées de « plus importantes », sont : « Parce que j’en ai besoin dans ma (future) carrière » et « Parce que j’ai besoin d’un certificat officiel pour terminer mes études ».

³⁴ Évaluations qui arrivent souvent en fin de séquence afin de jauger si les compétences sont acquises ou non. Ce jugement est généralement rendu à travers une note.

³⁵ Notre traduction : des récompenses et des pénalités peuvent être appliquées aux résultats.

³⁶ Notre traduction : affecte le statut ou l’avenir des étudiants.

³⁷ Notre traduction : objectifs de performance et non objectifs d’apprentissage.

³⁸ Notre traduction : éviter les risques et utiliser des stratégies d’apprentissage moins efficaces et plus superficielles.

En résumé, la motivation est une force interne qui répond à un besoin primaire en nous faisant agir pour atteindre un but comme boire, manger ou sociabiliser. Elle est faite de deux composantes : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Cette dernière se manifeste lorsqu'une personne fait une action en attente d'une récompense comme de l'argent. Au contraire, la motivation intrinsèque est activée lorsqu'une action est réalisée pour le plaisir qu'elle procure. Bien qu'elles soient opposées, il est important de combiner les deux dans la salle de classe afin de stimuler tous les apprenants et les aider à maîtriser les notions enseignées.

Dans la partie qui suit, nous présenterons l'anxiété langagière et l'ennui, qui sont les deux autres notions clés de notre problématique.

3. Les émotions : l'anxiété langagière et l'ennui

3.1 Définition de l'anxiété langagière

Contrairement au bien-être et à la motivation qui sont des états, l'anxiété langagière est une émotion négative. Elle fait partie de la famille de l'anxiété. Cette dernière est définie de la manière suivante par l'APA (2025) : "An emotion characterized by apprehension and somatic symptoms of tension in which an individual anticipates impending danger, catastrophe, or misfortune."³⁹ (par.1) Toujours selon l'APA (2025), l'anxiété est souvent confondue avec la peur. Dans leur dictionnaire en ligne, ils précisent que, bien que les deux termes soient souvent utilisés en tant que synonymes, l'anxiété est une "future-oriented, long-acting response broadly focused on a diffuse threat"⁴⁰ (par. 2) alors que la peur est une "appropriate, present-oriented, and short-lived response to a clearly identifiable and specific threat." (par. 2)⁴¹

Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue, l'anxiété prend une forme particulière. L'anxiété langagière est une réaction émotionnelle qui se manifeste lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle est davantage liée aux situations d'expressions orales et aux évaluations. Horwitz et al. (1986) définissent l'anxiété langagière de la sorte : "Rather, we conceive foreign language anxiety as a distinct

³⁹ Notre traduction : Émotion caractérisée par l'appréhension et des symptômes somatiques de tension, où un individu anticipe un danger imminent, une catastrophe ou un malheur. Le corps se mobilise souvent pour faire face à la menace perçue : les muscles se contractent, la respiration s'accélère et le rythme cardiaque s'accélère.

⁴⁰ Notre traduction : réponse tournée vers le futur et à action prolongée, largement axée sur une menace diffuse.

⁴¹ Notre traduction : réponse appropriée, axée sur le présent et de courte durée à une menace clairement identifiable et spécifique

complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process”⁴² (p.128). Bien qu’elle partage certaines caractéristiques avec l’anxiété généralisée, l’anxiété langagière, elle, a un lien direct avec des contextes linguistiques et scolaires et impacte la performance et la motivation des apprenants. Puisque l’anxiété langagière est un phénomène observé depuis le 20^e siècle, de nombreuses définitions sont proposées. Gardner et Macintyre (1993), la définissent comme « une appréhension ressentie lorsqu’une situation nécessite l’utilisation d’une langue seconde que l’individu ne maîtrise pas parfaitement » (Gardner & MacIntyre, 1993, cités par Kalińska-Łuszczynska, 2016, p.36). Dans une seconde définition, ils ajoutent que c’est « le sentiment de tension et d’appréhension associé spécifiquement aux contextes d’une langue seconde, y compris les actions de parler, d’écouter et d’apprendre » (idem, p.37). William (1991) propose la définition suivante : “a response to a condition in which the external element is or is perceived as presenting a demand that threatens to exceed the student’s capabilities and resources for meeting it.”⁴³ (p.25).

En somme, l’anxiété langagière est une réaction psychologique et corporelle face à l’apprentissage et l’utilisation d’une langue due à l’impression que la tâche est trop compliquée pour l’apprenant. Dans la partie suivante, nous expliquerons plus en détails les effets négatifs de l’anxiété langagière sur l’apprentissage des langues.

3.2 Les effets négatifs de l’anxiété langagière sur l’apprentissage des langues

Si autant de recherches ont été menées, c’est que « Les éducateurs et les administrateurs (entre autres) s’inquiètent surtout de son potentiel effet négatif sur la réussite scolaire » (Łuszczynska, 2017, p.133) et plus précisément sur « les notes de cours et sur les tests de compétence normalisés » (ibidem). En effet, l’anxiété langagière vient nuire à la concentration, à l’attention et aux efforts déployés par l’apprenant venant ainsi l’empêcher de réussir le travail qui lui est attribué (Williams, 1991, p.25). Ces effets négatifs sur la performance scolaire sont directement liés à « la nature socio-

⁴² Notre traduction : Nous concevons plutôt l’anxiété liée aux langues étrangères comme un ensemble distinct de perceptions de soi, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l’apprentissage des langues en classe, découlant du caractère unique du processus d’apprentissage des langues.

⁴³ Notre traduction : une réponse à une condition dans laquelle l’élément externe est ou est perçu comme présentant une demande qui menace de dépasser les capacités et les ressources de l’étudiant pour y répondre.

psycho-biologique de l'anxiété » (Kalińska-Łuszczynska, 2016, p.37). L'apprenant souffrant d'anxiété langagière se voit faire face à une basse estime de soi et à une faible confiance en soi. Il aura également très souvent les symptômes physiologiques suivants lorsqu'il prend la parole : transpiration, mains moites et bouche sèche (Łuszczynska, 2017). Au niveau comportemental, ce sont des élèves qui ont tendance « à manquer les cours, négliger les devoirs, se soucier de la performance des autres apprenants de la classe. » (Łuszczynska, 2017, p.134) ainsi qu'à devenir silencieux, à éviter toute sorte d'interactions et même adopter un comportement perturbateur (Maher & King, 2023)

Ces symptômes et comportements peuvent donc perturber le traitement de l'information, gêner la mémorisation et limiter les capacités de production linguistique.

Tout cela a un impact sur plusieurs aspects. Dans un premier temps, l'anxiété langagière affecte la scolarité des apprenants. Aida (1994), Horwitz (1986), MacIntyre et Gardner (1994) ainsi que Young (2008) pointent du doigt « des corrélations négatives significatives entre l'anxiété langagière et les notes dans différents cours de langues étrangères. » (Łuszczynska, 2017, p.134). Pour compenser cela, les élèves « ressentent la nécessité de compenser ses effets négatifs par un effort accru dans l'apprentissage » (ibidem). Ils mettent donc en place ce que nous appelons l' "overstudy"⁴⁴ (Horwitz & al., 1986, p.127). Cependant, malgré leurs efforts, l'anxiété langagière « entraîne souvent des niveaux de réussite inférieurs aux attentes par rapport au travail des apprenants et au temps qu'ils investissent dans l'apprentissage d'une langue. » (Łuszczynska, 2017, p.134). Si les apprenants touchés par l'anxiété langagière ont tant de mal à avoir les mêmes résultats que leurs camarades, c'est qu'elle « nuit à l'acquisition, à la rétention de l'information et à la production » (MacIntyre & Gardner, 1997, cités par Łuszczynska, 2017, p.135).

En parallèle, l'anxiété langagière impacte le système cognitif des apprenants. En effet, Eysenck (1979), détermine qu'elle est composée de deux traits : "worry and emotionality"⁴⁵ (p.364). L'inquiétude affecte le système cognitif de l'apprenant (peur de l'échec, faible estime de soi, etc.) tandis que le fait d'être émotif vient impacter les réactions physiologiques (mains moites, rythme cardiaque accéléré, etc.). Cette forme d'inquiétude cognitive est particulièrement problématique dans un contexte

⁴⁴ Notre traduction : l'apprentissage exagéré

⁴⁵ Notre traduction : l'inquiétude et le fait d'être émotif.

d'apprentissage, car elle mobilise une part très importante du système de traitement d'information.

Enfin, l'anxiété langagière affecte les relations avec les autres et soi-même. L'apprenant refuse de participer en classe dû à « l'appréhension de communication, la peur d'une évaluation négative et l'anxiété de test » (Łuszczynska, 2017, p.141). Il a peur d'être jugé et évalué, il se renferme donc souvent dans un mutisme qui peut « l'empêcher d'acquérir de précieuses compétences sociales nécessaires dans les différents contextes de la langue seconde. » (ibidem) puisqu'il ne pratique pas la langue. Pour ce qui est de la relation avec soi-même, l'apprenant fait face à de « l'autodépréciation, à une peur paralysante et à des pensées inquiétantes ou à des réactions physiologiques comme l'hypertension artérielle » (ibidem) ce qui va le paralyser et l'empêcher de réaliser les tâches demandées.

En résumé, l'anxiété langagière nuit à la concentration, la perception des informations ainsi qu'au comportement (mutisme, absentéisme, élément perturbateur) des apprenants en souffrant. Dans la partie qui suit, nous parlerons des différents aspects de l'apprentissage touchés par cette anxiété.

3.3 Les différents champs touchés par l'anxiété langagière

Contrairement à l'imaginaire collectif, l'anxiété langagière ne provient pas uniquement de la production orale. En effet, un apprenant peut aussi en souffrir dans des situations de compréhension écrite, de compréhension orale et de production écrite. L'anxiété liée à la production écrite provient généralement :

- De l'apprentissage d'un nouvel alphabet,
- De « la nature individualisée de la lecture (...) [qui] provoque un sentiment de menace important chez l'apprenant qui se sent seul et abandonné » (Lee, 1999, cité par Kalińska-Łuszczynska, 2016, p.38-39),
- De l'absence de contenu culturel familier, ce qui signifie qu'en dépit du « décodage réussi des mots séparés, aucun message logique ne peut être obtenu en raison des concepts culturels inconnus véhiculés par le texte. » (idem, p.39).

L'anxiété associée à la compétence de compréhension orale est appelée « anxiété d'écoute (Kim 2005) ou anxiété de compréhension orale (Vogely 1999) » (idem, p.40).

Cette anxiété d'écoute découle de la peur de l'apprenant de ne pas comprendre les informations audios et visuelles qui lui sont données. Elle est influencée par divers facteurs tels que le niveau de langue utilisé, le recours à une stratégie peu adaptée, le niveau de complexité d'une activité ou la peur de ne pas réussir (Vogley, 1998). Ces facteurs ont un impact sur la compréhension de la rhétorique et de l'implicite. Pour remédier à cela, les apprenants en souffrant « doivent s'efforcer de récupérer les informations entrantes manquantes et demander de répéter le message; ils peuvent aussi avoir besoin de plus de temps pour le comprendre » (Kim, 2005, cité par Kalińska-Łuszczynska, 2016, p.40).

L'anxiété de production écrite est un phénomène pour l'instant peu recherché dans le milieu de l'apprentissage des langues étrangères. Comme pour la compréhension écrite, cette anxiété est due à la nature individualisée de la tâche qui donne l'impression aux apprenants d'être « privés d'aide, de soutien et d'encouragement. » (Tsui, 1996, cité par Kalińska-Łuszczynska, 2016, p.43). Les élèves en souffrant “write shorter composition”⁴⁶ (Steinberg & Horwitz, 1986, p.131) et “use less intense words, and qualify their writing less”⁴⁷ (Daly, 1977; Daly & Miller, 1975 ; Daly & Miller, 1985, cités par Steinberg & Horwitz, 1986, p.131). Ils peuvent également développer « une aversion envers l'écriture » (Atay & Kurt, 2006, cité par Kalińska-Łuszczynska, 2016, p.43)

Il faut noter qu'en plus de l'anxiété langagière liée à la production orale, la production écrite, la compréhension orale et écrite, d'autres formes d'anxiété langagière peuvent être prises en considération telles que celles liées à des sous-systèmes linguistiques (Kalińska-Łuszczynska, 2016). Van Patten et Glass (1999), dans leur recherche, proposent de s'intéresser à l'anxiété de grammaire par exemple. Si autant de sous-catégories peuvent exister, c'est dû à « la trop grande quantité d'informations transmises, la préoccupation des enseignants pour les erreurs, l'évaluation des apprenants » (Kalińska-Łuszczynska, 2016, p.43).

En somme, l'anxiété langagière est une forme d'anxiété liée à l'apprentissage des langues. Elle se traduit par des symptômes physiologiques (transpirations, rythme cardiaque accéléré, bouche sèche) et des symptômes psychologiques (faible estime de

⁴⁶ Notre traduction : écrivent des textes plus courts.

⁴⁷ Notre traduction : utilisent des mots moins compliqués et qualifient moins leurs travaux.

soi, peur de prendre la parole, etc.). Ses effets se répercutent sur le parcours scolaire de l'apprenant, sur le système cognitif ainsi que sur ses relations sociales et avec lui-même. L'anxiété langagière est fondée sur les quatre compétences de l'apprentissage d'une langue (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) mais aussi sur toutes les sous-catégories langagières telles que la prononciation ou la grammaire.

Dans la partie suivante, nous allons nous intéresser à notre quatrième notion : l'ennui.

3.4 Définition de l'ennui

Au contrario de l'anxiété langagière qui est une émotion abondamment étudiée depuis la deuxième moitié du 20^e siècle, les recherches sur l'ennui sont plus rares et n'ont commencé à se développer qu'au cours du 21^e siècle. Avant de discuter des facteurs et des conséquences de l'ennui dans et sur l'apprentissage d'une langue, il est nécessaire de définir cette émotion. L'APA. (2018) définit l'ennui comme : “a state of weariness or ennui resulting from a lack of engagement with stimuli in the environment.(...) and is often identified by individuals as a cause of feeling depressed.”⁴⁸ (par.1)

Dans le milieu de la didactique des langues, l'ennui est défini de nombreuses manières. Il est perçu comme « Un état affectif ou psychologique négatif qui est associé à une faible stimulation physique et cognitive, des perceptions temporelles spécifiques (...) et une tendance à se désengager de ce qui se passe autour de soi. » (Dewaele et Li, 2021, cités par Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2024, p.3). Greenson (1953) le définit comme une expérience dont découle “a negative attitude toward an activity, along with a reduction of physical actions, an inability to specify what one desires, a passive attitude hoping for a change from an external source, and a sense of time distortion”⁴⁹ (cité par Tze et al., 2015, p.120). O'Hanlon (1981) la voit comme “unique psychophysiological state [that] comprises a set of interrelated emotional, motivational,

⁴⁸ Notre traduction : État de lassitude ou d'ennui résultant d'un manque d'intérêt pour les stimuli de l'environnement. Il est généralement considéré comme l'un des états les moins désirables de la vie quotidienne et est souvent identifié comme une cause de dépression. Il peut être perçu comme l'opposé de l'intérêt et de la surprise.

⁴⁹ Notre traduction : une attitude négative envers une activité, accompagnée d'une réduction des actions physiques, d'une incapacité à spécifier ce que l'on désire, d'une attitude passive espérant un changement provenant d'une source externe et d'un sentiment de distorsion du temps.

and cognitive reactions having a common biological basis”⁵⁰ (cité par Tze et al., 2015, p.121).

Si l’ennui n’est pas un état comme nous pourrions de prime abord penser, mais une émotion, c’est parce que :

boredom consists of specific affective components (unpleasant, aversive feelings), cognitive components (altered perceptions of time), physiological components (reduced arousal), expressive components (facial, vocal, and postural expression), and motivational components (motivation to change the activity or to leave the situation)⁵¹ (Pekrun et al., 2010, p.532)

Bien que moins étudié que d’autres émotions négatives, l’ennui reste présent dans la classe. Il s’agit d’une émotion négative et désactivante qui impacte donc l’engagement des apprenants. Elle est marquée par une perte d’intérêt ainsi que par une baisse de l’activité physiologique et cognitive. C’est pourquoi, l’ennui est classé parmi les émotions d’accomplissement.

Dans la partie suivante, nous examinerons les différents facteurs de l’ennui afin de déterminer les situations en salle de classe qui désintéressent les apprenants.

3.5 Les facteurs de l’ennui dans le milieu scolaire

Comme nous venons de le voir, l’ennui est une émotion complexe qui résulte d’une perte d’intérêt, d’une diminution de l’activité physiologique et cognitive. Dans le but d’avoir une meilleure compréhension de cette émotion, il est important de présenter les différents facteurs qui mènent les apprenants à s’ennuyer. Adesola et al., (2019) expliquent que l’ennui est “due to several factors such as academic anxiety and interest in studying, truancy and uninteresting anxious and distraught students, and low external stimulation”⁵² (p.87). Selon Pekrun et al., (2007) et Pekrun et Parry (2014), “boredom

⁵⁰ Notre traduction : état psychophysiologique unique [qui] comprend un ensemble de réactions émotionnelles, motivationnelles et cognitives interdépendantes ayant une base biologique commune.

⁵¹ Notre traduction : L’ennui se compose de composantes affectives spécifiques (sentiments désagréables et aversifs), de composantes cognitives (perceptions altérées du temps), de composantes physiologiques (excitation réduite), de composantes expressives (expression faciale, vocale et posturale) et de composantes motivationnelles (motivation à changer d’activité ou à quitter la situation).

⁵² Notre traduction : due à plusieurs facteurs tels que l’anxiété scolaire et l’intérêt pour les études, l’absentéisme et le manque d’intérêt, les étudiants anxieux et désemparés et une faible stimulation externe.

is expected to be experienced during an academic-related activity when a student perceives a lack of value in, coupled with either an overwhelming high control or lack of control over, a given achievement task”⁵³ (cités par Tze et al., 2015, p.121). Enfin dans son étude, Roseman (1975) collecte des témoignages qui expliquent que les élèves s’ennuient puisque “school “was the same day after day.” (cité par Pekrun et al., 2010, p.533).

Lorsque des élèves de primaire, de collège et de lycée sont interrogés sur l’ennui qu’ils ressentent à l’école, ces derniers ont du mal à en parler, car « ce n’est pas une action concrète, (...), ça tombe dessus, ça arrive à tout le monde, mais c’est un sentiment difficilement partageable » (Durif-Varembont et al., 2005, p.212). Ils arrivent tout de même à en identifier certaines sources. Questionnés par Durif-Varembont et al. (2005), ils évoquent :

- le manque d’enthousiasme des professeurs quant à la matière qu’ils enseignent,
- le manque de changement dans les modalités d’activités,
- l’absence d’occasion leur permettant de s’investir sur le plan personnel,
- le trop-plein de savoir partagé avec eux qui les décourage,
- le temps d’attente trop important pour les élèves rapides obligés d’attendre que leurs pairs finissent l’activité.

Nous retrouvons ces propos dans la recherche de Isma-ard (2024). En effet, les apprenants ont exprimé s’ennuyer pour la raison suivante :

their teacher not allowing them to perform language tasks, such as speaking, and not providing variety in language learning activities (...) their passive role in the language class and the teacher spending excessive time on irrelevant topic⁵⁴ (p.8)

L’ennui, contrairement aux croyances populaires, n’est donc pas uniquement le résultat d’un manque d’occupation. En effet, « le vide relationnel, l’absence de l’Autre,

⁵³ Notre traduction : On s’attend à ce que l’ennui soit ressenti lors d’une activité liée aux études lorsqu’un étudiant perçoit un manque de valeur dans une tâche de réussite donnée, associé soit à un contrôle très élevé, soit à un manque de contrôle sur celle-ci.

⁵⁴ Notre traduction : leur professeur ne leur permettant pas d’effectuer des tâches linguistiques, comme parler, et ne leur offrant pas de variété dans les activités d’apprentissage des langues (...) leur rôle passif dans le cours de langue et le temps excessif que l’enseignant passe sur des sujets non pertinents.

la solitude devenue un isolement, (...), au sentiment d'inutilité personnelle ou au vécu d'exclusion provoqué par l'étrangeté de ce qui est dit par l'adulte » (Durif-Varembont et al., 2005, p.223-224) sont également des facteurs poussant les élèves à s'ennuyer. Ces différents facteurs de l'ennui ne sont pas sans avoir un effet sur la participation et l'envie d'apprendre des élèves. Nous aborderons donc, dans la partie ci-dessous, les conséquences de l'ennui sur le processus d'apprentissage et le comportement des apprenants.

3.6 Les conséquences de l'ennui dans la salle de classe

Dans le contexte scolaire, l'ennui peut mener les apprenants à développer des comportements problématiques et diminuer les efforts liés à l'apprentissage (Pekrun et al., 2010). Lorsqu'un élève s'ennuie, un fort taux d'absentéisme et un certain décrochage scolaire peuvent être remarqués (Sommer, 1985; Bearden, Spencer, & Moracco, 1989 ; Tidwell, 1988, cités par Pekrun et al., 2010). De plus, Farmer and Sundberg (1986) ont observé que “undergraduates’ boredom proneness correlated negatively with their attentiveness during lectures.”⁵⁵ (cités par Pekrun et al., 2010, p.533). Watt and Vodanovich (1999), eux, déduisent de leur recherche que “boredom related negatively to their educational involvement and career planning”⁵⁶ (cités par Pekrun et al., 2010, p.533). Une idée renforcée par Guedat-Bittighoffer (2024) qui explique dans son livre que « l'absence d'intérêt pour les activités proposées ne le [l'apprenant] pousse pas à s'investir dans les interactions en classe et donc, il se désengage de son apprentissage d'ALE. » (p.160). Enfin, certains chercheurs “have identified negative relationships between academic boredom and multiple learning factors, such as self-efficacy for self-regulated learning, effort, and course grade”⁵⁷ (Tze et al., 2015, p.123). Guedat-Bittighoffer (2024), dans son livre sur les émotions dans l'apprentissage des langues, précise que les élèves qui font face à l'ennui peuvent se trouver découragé face à la difficulté de l'input, c'est-à-dire la langue à laquelle l'apprenant est exposée. En d'autres mots, l'ennui perturbe le processus d'apprentissage

⁵⁵ Notre traduction : La propension à l'ennui des étudiants de premier cycle était corrélée négativement à leur attention pendant les cours.

⁵⁶ Notre traduction : l'ennui est lié négativement à leur implication dans les études et à leur planification de carrière

⁵⁷ Notre traduction : ont identifié des relations négatives entre l'ennui scolaire et de multiples facteurs d'apprentissage, tels que l'auto-efficacité pour l'apprentissage autorégulé, l'effort et la note du cours.

d'un élève puisque ce dernier délaisse ses études, son avenir, développe des comportements problématiques et affecte sa relation avec lui-même.

En somme, l'ennui peut entraîner une baisse de la participation et de l'engagement, des comportements problématiques et même un décrochage scolaire. Certains apprenants se voient confronter à une perte d'attention et de motivation et à un développement de symptômes dépressifs. Ils peuvent même arrêter de planifier leur futur professionnel et commencer à ne plus se présenter en classe. Comme pour les notions précédentes, le professeur a un rôle clé à jouer face à l'ennui. Nous discuterons de ce rôle dans la partie suivante.

3.7 Le rôle du professeur face à l'ennui

Face aux facteurs et dans le but d'éviter les conséquences de l'ennui, le professeur peut se retrouver démuné. Il a cependant un rôle clé à jouer. À partir de ses échanges avec des apprenants, Imsa-ard (2024) propose les solutions suivantes :

Tableau 2 : Solutions proposées par Imsa-ard (2024) contre l'ennui

Facteurs	Solutions	Exemples
Manque d'interactions	“interactive lessons where they can engage with the teacher and peers (...) and feel included in the classroom activities (...)” ⁵⁸ (p.8)	Proposer des conversations en groupe ou en classe entière autour de la notion présentée ou bien proposer des activités numériques qui favoriseront l'utilisation de la langue cible comme padlet ou les nuages de mots.
Difficulté de l'activité	“classes that allow them to perform and practice the language through interaction with others, including peers and the teacher” ⁵⁹ (p.8)	Découper les activités proposées en plusieurs tâches (jeux de rôles, exercices de phonétique) à réaliser en groupe.
Insatisfaction quant à l'environnement d'apprentissage	“ I once had a teacher who loved doing group activities all the time. Everything was “work in groups,” even when	Proposer différentes modalités d'activités (seul, en groupe, en duo et en classe entière).

⁵⁸ Notre traduction : des cours interactifs où ils peuvent interagir avec l'enseignant et leurs pairs (...) et se sentir inclus dans les activités de la classe (...)

⁵⁹ Notre traduction : des cours qui leur permettent de pratiquer et d'interpréter la langue en interagissant avec d'autres personnes, y compris leurs pairs et l'enseignant.

	the material didn't really fit group work. ⁶⁰ (p.9)	
--	--	--

Pour résumer, l'ennui est une émotion négative peu étudiée, mais bien présente dans la salle de classe. Il est classé comme une émotion désactivant et qui impacte l'engagement des apprenants et donc leur processus d'apprentissage d'une langue. Les chercheurs considèrent l'ennui comme une "achievement émotion" qui se traduit par une perte d'intérêt, une baisse de l'activité physiologique et une baisse de l'activité cognitive. Il est le résultat d'un manque d'occupation, mais également d'un manque relationnel. L'ennui impacte la participation, l'engagement et le comportement des élèves, l'attention, la motivation et même la présence des apprenants en classe. Enfin, le professeur a un rôle clé dans la gestion de l'ennui dans sa salle de classe. En effet, pour repousser cette émotion, il peut adapter son contenu en variant les modalités d'activité, en faisant participer tout le monde ou encore en préparant ses apprenants à faire face à l'ennui.

À présent que nous avons présenté plus en détails chaque état et émotion, nous allons discuter des liens entre le bien-être et l'anxiété langagière ainsi que des liens entre la motivation et l'ennui.

4 Le lien entre les états et les émotions

4.1 Le bien-être et l'anxiété langagière

4.1.1 L'ambivalence de l'anxiété langagière vis-à-vis du bien-être de l'apprenant

Contrairement à ce que nous pourrions penser, le bien-être et l'anxiété langagière ne sont pas forcément deux notions très lointaines l'une de l'autre. En effet, l'anxiété langagière est vue par beaucoup de chercheurs comme une émotion qui peut être stimulante dans l'apprentissage. Cette anxiété langagière est appelée anxiété positive ou encore anxiété facilitante (Alpert & Haber, 1960). Bien que ce principe ne soit pas facile à définir "due to the condition that anxiety as a general term is connected with

⁶⁰ Notre traduction : "j'ai eu un professeur qui adorait faire des activités de groupe en permanence. Tout était du travail en groupe, même lorsque la matière ne s'y prêtait pas vraiment."

negatives attitudes”⁶¹ (Williams, 2008, cité par Ahmed, 2024, p.75), il peut être vu comme des “positive influences on the learner’s learning process’ i.e. a kind of enthusiasm that is covered with slight fear in starting any new activity”⁶² (Ahmed, 2024, p.74). Elle a un impact sur “[the] self-esteem, motivation, attitudes toward the target language, attention and receptivity”⁶³ (idem p.78). Si ce type d’anxiété est jugé comme étant positif, et parfois nécessaire, dans le processus d’apprentissage c’est que :

- Selon Tasnimi (2009), l’anxiété positive fait partie de la catégorie de l’anxiété de trait que “every normal person may have as a part of his or her personality”⁶⁴ (Tasnimi, 2009, cité par Ahmed, 2024, p.75). C’est donc un état naturel,
- Selon Luo et al. (2020), l’anxiété positive renforce la motivation qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque.

Il est important de noter, que bien que beaucoup de chercheurs se positionnent en faveur de l’utilisation d’une anxiété positive, tout autant se positionnent contre cette dernière. Par exemple, Horwitz (2017), dans son article *On the Misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the Need to Balance Anxiety Research and the Experiences of Anxious Language Learners*, tire la sonnette d’alarme sur son utilisation. Effectivement, elle voit son emploi par les professeurs comme “walking a very fine line between helpful and harmful anxiety”⁶⁵ (Horwitz, 2017, p.40) et a peur que “the idea of facilitative anxiety returns us to the time before Horwitz et al. (1986), when it was less common for language teachers to be concerned about the experiences of anxious language learners” (Horwitz, 2017, p.40).

En somme, l’anxiété facilitante est une dose de peur raisonnée qui permet aux apprenants de se surpasser. Elle aide également à stimuler leur estime de soi et leur satisfaction sur le plan scolaire et social, qui sont deux points centraux du bien-être scolaire. C’est un phénomène qu’il faut tout de même surveiller et à utiliser avec

⁶¹ Notre traduction : en raison de la vision selon laquelle l’anxiété en tant que terme général a des connotations négatives.

⁶² Notre traduction : influences positives sur le processus d’apprentissage de l’apprenant ex : un type d’enthousiasme mélangé due à un peu de peur à l’idée de commencer une nouvelle activité.

⁶³ Notre traduction proposée : [l’] estime de soi, la motivation, les attitudes envers la langue cible, l’attention et la réceptivité.

⁶⁴ Notre traduction : toute personne normale peut avoir comme trait de personnalité

⁶⁵ Notre traduction : Marcher sur une ligne très fine entre l’anxiété utile et l’anxiété nuisible

parcimonie afin d'éviter que les apprenants fassent face à de l'anxiété débilatante. Dans la partie suivante, nous aborderons le lien entre le bien-être et l'anxiété langagière

4.1.2 Le bien-être une des solutions à l'anxiété langagière

Tandis que l'anxiété langagière peut, dans certains cas, être utilisée pour augmenter le bien-être des apprenants, ce dernier, lui, peut-être utilisé pour réduire la place de l'anxiété débilatante dans la classe de langue. Un des moyens les plus efficaces pour y parvenir consiste à instaurer, un climat de classe émotionnellement soutenant où l'erreur est dédramatisée et est vue comme une étape normale de l'apprentissage. Cela favorise une atmosphère bienveillante et positive où les élèves ne se sentent pas jugés ou évalués par leurs pairs ainsi que par l'enseignant, libérant ainsi la parole. Dans leur mémoire intitulé *Des moyens disponibles en classe de 5H pour réduire l'anxiété des élèves en amont des évaluations certificatives*, Colella et Chapalay (2022) soulignent le fait que l'erreur « ne devrait pas être vue comme un problème mais bien comme un outil d'implication. » (p.18) puisqu'elle aide les apprenants à « moins craindre de se tromper et d'oser se lancer davantage dans les questions-réponses » (p.18). De la même manière, Debardieux (2015) explique que la mise en place d'un climat de classe positif et la dédramatisation de l'erreur permet de « promouvoir une culture de travail coopératif et d'avoir des professeurs ayant de bonnes relations avec leurs élèves » (p.18). De son côté, Ali-Bencherif (2025) estime qu'encourager les élèves à prendre la parole sans porter attention aux erreurs réduit la peur de ces dernières.

En favorisant donc un environnement où l'erreur est considérée comme une étape nécessaire de l'apprentissage d'une langue, les enseignants instaurent un climat propice au développement du bien-être affectif. Ce dernier intervient alors comme un régulateur de l'anxiété langagière tout en renforçant les relations entre pairs et avec les professeurs (Colella, & Chapalay, 2022).

Lorsque ces conditions favorables sont mises en place dans la salle de classe, il devient possible pour l'enseignant de limiter les effets négatifs de l'anxiété langagière tout en fortifiant le bien-être des apprenants. Ces deux notions, comme nous le savons, jouent un rôle central dans les processus cognitifs et motivationnels liés à l'apprentissage. Dans leur étude sur les pensées anxieuses et le bien-être à l'Université, Fratea, Ciurciel et Cucu Ciuhăan (2024) ont déterminé que :

a lower level of the variables anxious thoughts, physical symptoms, and sadness rumination is associated with an increase in the level of well-being, and 54.76% of the variance of the well-being variable is explained by anxious thoughts⁶⁶ (p.4)

En d'autres termes, lorsque l'apprenant est envahi de pensées parasites, il se sentira moins bien dans l'environnement dans lequel il se trouve. En plus de ces pensées déstabilisantes, l'élève, comme nous avons pu le voir⁶⁷, fait face à différents symptômes qui viennent impacter son bien-être. Il peut tout d'abord souffrir d'une baisse d'estime de soi et d'un sentiment d'incompétence. Dans sa recherche, Daumières (2020) récolte par exemple le témoignage suivant lorsqu'il demande à une élève pourquoi elle ne participe pas : « “Je me dis que je suis nulle et des fois, j'ose pas lever la main car j'ai peur que quelqu'un se moque de moi ou de décevoir le professeur” » (p.22). Pour remédier à cette peur du jugement et de l'évaluation beaucoup mettent en place des stratégies d'évitement afin de ne pas avoir à prendre la parole : mutisme, absentéisme et perturbation du cours.

Inversement, le bien-être, comme nous l'avons expliqué en amont⁶⁸ renforce la prise de risques, la créativité et diminue la peur de l'échec. Daumières (2020), recueille les témoignages suivants lorsqu'il demande aux apprenants ce qu'ils ressentent lorsqu'ils se trompent : « “ça ne fait rien parce que je réussirai la prochaine fois” “c'est pas grave parce qu'il y aura d'autres chances” » (p.21). Instaurer le bien-être dans une classe aide donc les élèves à être en capacité de “nurture human relations, have high self-esteem, be open to learning and development, and these people have goals to find meaning in their own lives”⁶⁹ (Kasap, 2021, p.226).

⁶⁶ Notre traduction : un niveau inférieur des variables des pensées anxieuses, des symptômes physiques et de la rumination due à la tristesse sont associés à une augmentation du niveau de bien-être, et 54,76 % de la variance de la variable bien-être sont expliqués par des pensées anxieuses.

⁶⁷ Pour plus de détail, nous invitons le lecteur à se reporter à la partie 3.2 intitulée les effets négatifs de l'anxiété langagière sur l'apprentissage des langues et qui se trouve à la page 29

⁶⁸ Pour plus de détail, nous invitons le lecteur à se reporter à la partie 1.2 intitulée Les caractéristiques du bien-être et qui se trouve à la page 16

⁶⁹ Notre traduction : entretenir des relations humaines, avoir une haute estime de soi, être ouvert à l'apprentissage et au développement, et ces personnes ont des objectifs pour trouver un sens à leur propre vie

Il est à noter que le rôle de l'enseignant est central dans la gestion de l'anxiété langagière et la mise en place du bien-être dans la salle de classe. Par ses pratiques, il peut soit nourrir, soit apaiser l'anxiété de ses élèves. Afin d'atténuer cette dernière et de renforcer le bien-être, le professeur doit adopter une posture bienveillante, apporter des retours constructifs à ses élèves, avoir une gestion empathique de la classe et proposer des activités stimulantes et qui ne provoquent pas d'anxiété chez les apprenants. En effet, utiliser une pédagogie du bien-être permet de « sortir l'apprenant de l'inconfort et de l'insécurité linguistique » (Ali-Bencherif, 2025, p.63). Cette pédagogie « consiste à suivre une démarche qui donne le droit à l'erreur se traduisant de ce fait par un droit à l'expression. » (ibidem).

En somme, le bien-être et l'anxiété langagière sont deux notions liées l'une à l'autre. Bien que l'anxiété langagière, si elle est facilitante, peut contribuer au bien-être de l'apprenant puisqu'elle l'aide à se surpasser, elle est le plus souvent une entrave à son épanouissement. Le professeur a un rôle clé pour monitorer ces deux émotions. En effet, en redonnant la place de l'erreur dans le processus d'apprentissage, en proposant des activités stimulantes et libres de stress ou en valorisant ses apprenants, celui-ci diminue la place de l'activité langagière tout en augmentant le bien-être de ses élèves. Il faut cependant noter que même si les émotions jouent un rôle majeur dans l'apprentissage d'une langue, ce ne sont pas les seules qui influencent ce processus. C'est pourquoi, nous nous intéresserons à la motivation et à l'ennui dans la partie suivante.

4.2 La motivation et l'ennui

4.2.1 L'ennui, le symptôme d'une diminution de la motivation

La motivation et l'ennui, comme le bien-être et l'anxiété langagière, sont deux notions qui coexistent et s'influencent dans la salle de classe. Comme nous avons pu le voir⁷⁰, l'ennui se traduit par un évitement de la tâche, une envie de dormir ou encore par un comportement perturbateur. Il peut aussi être la raison du manque d'intérêt des apprenants, de leur frustration, de leur impatience, de leur sentiment de temps sans fin ou de leur envie de changer d'activité (Kruk, 2016 ; Li et al., 2021). Dans le cadre de

⁷⁰ Pour plus de détail, nous invitons le lecteur à se reporter à la partie 3.6 intitulée Les conséquences de l'ennui et qui se trouve à la page 36.

l'apprentissage des langues, il est souvent le résultat d'une motivation insuffisante ou en déclin. Selon Li et al., (2021) et selon la théorie de la Control-Value de Pekrun (2006), l'ennui se déclenche chez un apprenant lorsque ce dernier ne se sent pas à la hauteur de la tâche (ex : utilisation d'un vocabulaire qu'il ne maîtrise pas) ou lorsqu'il ne comprend pas l'utilité de cette dernière. Dans ces conditions, la motivation intrinsèque ou la motivation extrinsèque, qui ont pour but de répondre à un besoin (Goplan et al., 2017 ; Côte et al., 1994, cités par Ounnassa & Radhia, 2012.), ont tendance à diminuer si ce n'est à disparaître et à se faire remplacer par l'ennui. Plusieurs recherches confirment qu'une corrélation négative existe entre la motivation et l'ennui. Par exemple, dans sa recherche, Kruk (2016), observe que la motivation des apprenants en classe d'anglais réduit quand l'ennui augmente. Shin & Grant (2018), à travers leur recherche, montrent que lorsqu'un apprenant est motivé intrinsèquement, une baisse ou une absence de motivation qui se présente sous la forme de l'ennui peut être remarquée. Ces phénomènes s'expliquent par une baisse du plaisir pris dans l'exécution de la tâche ou par une difficulté trop importante rendant la récompense inadéquate dû à un sentiment de perte de contrôle ou de compétence (Pekrun, 2006).

Si l'ennui peut être un symptôme d'une diminution de la motivation, nous verrons dans la prochaine partie que la motivation peut être une solution à l'ennui.

4.2.2 La motivation, une des solutions à l'ennui

Alors que l'ennui est un symptôme d'un manque de motivation, cette dernière, elle, peut être utilisée dans le but de réduire la place de l'ennui. En effet, plusieurs chercheurs proposent des stratégies pédagogiques motivantes qui permettent de prévenir et même réduire l'ennui chez les apprenants.

Luo et Wang (2023) mettent en avant l'utilisation des MOOCs⁷¹ de langue en auto-régulation qui permettent aux élèves de prendre en mains leur apprentissage. Pour ce faire, ils doivent organiser leur emploi du temps à partir d'une date butoir. Ils ont aussi besoin de choisir des "flexible strategies to choose the most appropriate language learning content, language teaching approach and method"⁷² (Luo & Wang, 2023, p.2).

⁷¹ Mooc est l'acronyme pour massive online open course. Ce format permet d'apprendre un nouveau sujet partout et quand nous le souhaitons.

⁷² Notre traduction : des stratégies flexibles pour choisir le contenu d'apprentissage des langues, l'approche et la méthode d'enseignement des langues les plus appropriés

Ces stratégies aident les apprenants à se sentir plus concerné par leur apprentissage et donc d'être plus motivé. (Luo & Wang, 2023).

À travers ses travaux, Whyte (2009) propose d'utiliser les outils numériques et les jeux en ligne dans l'enseignement de l'anglais pour augmenter la motivation, et diminuer l'ennui des apprenants. Elle explique que l'utilisation des outils numériques « poussent l'apprenant à travailler seul » (par.13) et à prendre « la responsabilité du choix de ressources et des stratégies d'apprentissage » (par.13). En leur donnant les clés de leur apprentissage, les apprenants sont plus susceptible de ressentir de la motivation extrinsèque (Lieury & Fenouillet, 2019 ; Valerio, 2012). Whyte (2009) explique que les outils numériques et les jeux en ligne dans la salle de classe donne la possibilité aux élèves d'adapter leur processus d'apprentissage à leurs besoins et leurs goûts ce qui vient prévenir et contrer un potentiel sentiment d'ennui.

Pour rappel, nous venons dans cette première partie de présenter les quatre notions suivantes : le bien-être, la motivation, l'anxiété langagière et l'ennui. Nous avons abordé leur définition, leurs caractéristiques, leurs effets et leurs conséquences sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour la motivation, le bien-être et l'ennui, nous avons aussi discuté du rôle que le professeur de langue joue face à ces notions en présentant des stratégies à mettre en place dans la salle de classe. Enfin, nous avons montré comment le bien-être et l'anxiété langagière et comment la motivation et l'ennui sont des éléments qui coexistent et s'influencent dans la salle de classe. Dans la seconde partie, nous présenterons notre recherche en abordant la méthodologie qui l'entoure (échantillon, outils, etc.)

Partie 2 – La recherche

Cette seconde partie est dédiée à la présentation de notre démarche scientifique. Pour ce faire, nous présenterons dans un premier temps l'identité de notre recherche, c'est-à-dire nos hypothèses de travail et les objectifs de cette recherche, l'échantillon sur lequel nous nous sommes reposée, puis la méthode employée et enfin les outils de recherche que nous avons utilisés.

1. Identité de la recherche

1.1 Objectifs, questions et hypothèses de la recherche

Comme nous avons pu l'évoquer plus tôt⁷³, cette recherche a pour but de montrer de quelle manière la vision du bien-être, de la motivation, de l'anxiété langagière et de l'ennui a-t-elle évolué entre 2018 et 2022 dans la salle de classe de FLE ?

Afin de répondre de manière précise à cette problématique, nous répondrons aux questions de recherches suivantes :

1. Y a-t-il, entre le bien-être, la motivation, l'anxiété langagière et l'ennui, un état ou une émotion plus présent que les autres dans la salle de classe ?
2. Pouvons-nous noter une vision différente du bien-être, de la motivation, de l'anxiété langagière et de l'ennui selon si une personne est sur le terrain ou non ?

À partir de ces différentes questions, nos hypothèses de travail sont les suivantes :

H1 : Compte tenu de l'impact psychologique de la pandémie de COVID-19 sur les individus (Croze, 2021) et du rôle central des états et des émotions dans l'apprentissage (Schutz & Pekrun, 2007 ; Pekrun, 2006), il est probable qu'un changement important dans les émotions, ici l'anxiété langagière et l'ennui, ressenties en salle de classe, ainsi que du bien-être et de la motivation, se soit produit à partir de 2020.

H2 : Compte tenu de la posture interprétative, mais neutre du théoricien et de la subjectivité propre aux praticiens de terrain (Bardin, 2013 ; Robert & Bouillaguet 2007,

⁷³ Pour plus de détails, nous vous invitons le lecteur à se reporter à l'introduction et qui se trouve à la page 13

Pekrun 2006), la manière de percevoir et de rendre compte des émotions, ici l'anxiété langagière et l'ennui, et des états, la motivation et le bien-être, varie selon que l'individu soit sur le terrain ou non. Les enseignants utiliseraient davantage de terme subjectif et affectif (Kerbrat-Orecchioni, 2009) et les théoriciens utiliseraient un discours plus objectif (Kerbrat-Orecchioni, 2009).

Dans le but de répondre à ces hypothèses, nous nous sommes appuyé sur une revue dont les caractéristiques sont présentées dans la partie suivante.

1.2 Échantillon

1.2.1 La sélection de l'échantillon

Comprendre comment la vision du bien-être, de la motivation, de l'anxiété langagière et de l'ennui dans la salle de classe a évolué entre 2018 et 2022, ainsi que répondre à nos deux autres hypothèses, demandent d'interroger un nombre important de professeurs et de chercheurs. Puisque *Le Français dans le monde* (FDLM) est « à la fois un témoin, un miroir et un acteur collectif de son époque, un lieu où peuvent se lire l'évolution des esprits et des mentalités » (Argaud, 2001, p.3), il nous est apparu comme une évidence d'analyser . En effet, cette revue est un espace d'échange « conçue pour être un outil d'information, d'échanges et de formation au service des enseignants de français dans le monde. » (Mangot, 1970, p.113). Cela nous permet donc d'avoir un portrait réaliste du phénomène que nous essayons d'analyser.

Il faut noter que nous n'avons uniquement sélectionné, pour cette recherche, les revues des années 2018, 2020 et 2022. En effet, les années 2018 et 2022 étant toutes les deux à 24 mois d'intervalle avec 2020, année de la pandémie et du confinement, elles nous permettent, nous semble-t-il, de montrer de la façon la plus complète l'évolution des émotions.

1.2.2 Présentation de la revue de *Le Français dans le Monde*

Comme évoqué précédemment, la revue de *Le Français dans le Monde*, qui nous sert de support de recherche, est une revue publiée qui doit être considérée comme une aide à l'information et à la communication autour du domaine du FLE. Créée en 1961 par la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), la revue « présente

l'actualité pédagogique et culturelle du français et de la francophonie » (« La revue le français dans le monde, la revue du FLE », 2025). À travers ses articles, c'est aussi une « *initiation aux nouvelles techniques de description d'une langue vivante maternelle ou seconde* » (Mangot, 1970, p.113). Sur leur site internet, la FIPF (2025) écrit que la revue est destinée :

à tous ceux qui ont pour tâche de faire connaître la langue française dans le monde, qu'ils soient français ou non, qu'ils exercent dans les universités, les établissements primaires, secondaires et techniques de chacun des pays, dans les écoles, lycées et collèges français à l'étranger ou encore dans les centres culturels et les instituts de français. (par.3)

Dans le but de rendre compte du plus grand nombre d'événements culturels et politiques ainsi que des faits pédagogiques, le FDM est publié six fois par an de la manière suivante : un numéro pour janvier-février, un pour mars-avril, un pour mai-juin, etc. Le périodique s'organise en six grandes catégories (Époque, Langue, Métier, Mémorisation, Interlude et Outils), qui elles-mêmes ont des sous-catégories telles que Métier-Vie de profs ou encore Outils - Jeux.

Pour résumer, la revue *le FDLM* est un périodique écrit pour les professeurs de Français langue étrangère par des professionnels aux profils différents, mais impliqués dans la didactique des langues ou les sciences humaines et sociales. En nous appuyant sur cette revue, nous pouvons donc analyser un large choix de témoignages sur plusieurs années. Pour ce faire, nous avons décidé d'utiliser l'analyse de discours qui est présentée ci-dessous.

2. Méthodologie de l'analyse de discours

La revue *le FDLM* étant une ressource écrite regroupant des témoignages, des portraits, des tribunes, des interviews ou même des critiques, il nous semble intéressant de réaliser une analyse de discours afin de déceler le changement de discours autour des émotions.

2.1 Définitions de l'analyse de discours

À travers les lectures réalisées pour cette recherche, plusieurs définitions ont été recensées dans le but d'avoir la vision la plus complète possible de la méthode :

- « *technique qui consiste à affiner des descriptions de contenu trop approximatives et subjectives, pour mettre en évidence objectivement la nature et les forces relatives des stimuli que subit le sujet* » (Lindzey, 1954, cité par Bardin, 2013, p.39)
- « *Une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter* » (Berelson, 1971, cité par Bardin, 2013, p.40)

Ces deux citations sont représentatives de leur époque. La première, tirée du *Handbook of social Psychology* (1954), définit l'analyse de discours comme une méthode permettant de mettre en évidence les éléments impactant le comportement humain. Elle met ainsi l'accent sur le côté psychologique de l'analyse de discours. La seconde définition la présente comme une méthode ayant pour objectif d'analyser les formes de communications explicites de façon chiffrée tout en étant neutre. Celle-ci, pour sa part, met en avant le côté quantitatif de l'analyse.

Dans son ouvrage *Analyse de contenu*, Bardin (2013) propose la définition suivante de l'analyse du discours:

« Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages à obtenir des indicateurs (quantitatif ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production./réception (variables inférées) de ces messages. » (p.47)⁷⁴

Cette définition, plus récente que les deux premières, englobe les différents changements qui ont pris place à travers les décennies. Nous retrouvons donc dans cette description les aspects suivants :

- la prise en compte de tous médiums de communication,

⁷⁴ Les trois citations de Bardin étant en italique dans le texte source, nous avons décidé de les garder sous cette forme lorsque nous la citons.

- les aspects qualitatifs et quantitatifs,
- la nécessité de suivre une procédure objective,
- l'interprétation des causes et des conséquences.

Ce sont tous ces éléments qui font que, lorsque nous parlerons d'analyse de contenu, nous nous référerons à cette définition. C'est également sur cette dernière que nous nous reposerons afin d'expliquer le protocole d'utilisation de l'analyse de discours dans la partie suivante.

2.2 Le protocole d'utilisation de l'analyse de discours

L'analyse de discours est un outil méthodologique singulier, car les outils utilisés et la méthode varient selon le chercheur et l'objet d'étude. Cette variabilité peut s'expliquer par l'utilisation de l'analyse de discours par de nombreuses sciences humaines et sociales (psychologie, sociologie, didactiques, etc.) qui, comme nous avons pu le voir avec les différentes définitions, adaptent cette méthode à leurs besoins. Toutefois, malgré la liberté d'application, l'analyse de discours repose sur une structure méthodologique commune qui s'organise de la manière suivante :

- La pré-analyse,
- L'exploitation du matériel,
- Le « traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation » (Bardin, 2013, p.125)

Dans un premier temps, le chercheur fait une pré-analyse. Cette phase correspond à « la partie “expérimentale” » de la recherche » (Robert & Bouillaguet, 2007, p.26). D'après Bardin (2013), le chercheur, pendant cette étape, se doit de sélectionner ses documents, établir des hypothèses et dégager les thèmes de l'analyse.

Dans un second temps vient l'exploitation du matériel. Robert et Bouillaguet (2007) expliquent que lors de cette deuxième phase, le chercheur va suivre trois étapes :

- La création des unités de codage, aussi appelées unités d'enregistrement. Cela peut être un mot, une phrase ou une unité de mesure comme les minutes. En bref, les unités de codage sont tout simplement ce que le chercheur choisit de relever dans le corpus.

- La catégorisation des unités de codage. Le chercheur sépare les données puis les classe par genre « d'après des critères préalablement définis » (Bardin, 2013, p.150). Ces critères peuvent être sémantiques, syntaxiques ou encore lexicaux.
- Le comptage est l'étape qui consiste à recenser la fréquence d'apparition d'une unité de codage.

Il est essentiel de noter que lors de la catégorisation des unités, les catégories d'analyse se doivent de respecter les critères suivants :

- L'homogénéité, c'est-à-dire que les données dans les catégories doivent appartenir au même groupe,
- L'exhaustivité, c'est-à-dire « épuiser la totalité du "texte" » (Bardin, 2013, p.40)
- L'exclusivité, nous entendons par là qu'« un même élément du contenu ne peut être classé dans deux catégories différentes » (Bardin, 2013, p.40)
- L'objectivité, autrement dit, si plusieurs analystes font la même recherche, alors ils doivent avoir les mêmes résultats
- Dernièrement, les catégories doivent être « adéquates ou pertinentes : c'est-à-dire adaptées au contenu et à l'objectif » (Bardin, 2013, p.40)

Enfin, la troisième étape, comme évoqué plus haut, se nomme le « traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation » (Bardin, 2013, p.125). À ce stade, le chercheur doit « prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du *corpus* étudié. » (Robert & Bouillaguet, 2007, p.33).

Pour cela, il fera d'abord une analyse descriptive. Bardin (2013) précise que cette analyse consiste à expliquer les données de manière objective tout en essayant d'en dégager le sens ainsi qu'en laissant toute interprétation et jugement de côté.

Après cette description, des hypothèses sont formulées afin de « justifier la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié » (Robert & Bouillaguet, 2007, p.33). En d'autres termes, après l'analyse descriptive, le chercheur doit tirer des conclusions fondées sur les données qu'il a relevées.

Ainsi, l'analyse de discours est une méthode présente dans le paysage des sciences humaines depuis le début du siècle dernier. Elle permet, en suivant une trame commune, d'analyser comme le chercheur le souhaite n'importe quel type de discours (par

exemple : lettres, prise de parole d'un politicien, article de journal). Elle laisse également au chercheur la possibilité d'utiliser un large choix d'outils de recherche.

3. Outils de recherche

Pour comprendre l'évolution de la notion d'émotion dans la revue le *FDLM*, nous allons, comme évoqué précédemment, procéder à une analyse de discours. Nous allons suivre l'ordre, c'est-à-dire dire la pré-analyse, l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats puis l'inférence et l'interprétation, proposé par de nombreux chercheurs comme Bardin. Pour cela, nous allons employer plusieurs outils.

3.1 L'analyse de subjectivité des discours

Dans un premier temps, nous avons décidé d'utiliser la classification de la subjectivité proposée par Kerbrat-Orecchioni dans son livre *Analyse de la subjectivité des discours* (2009) et utilisé par Guedat-Bittighoffer dans sa thèse intitulée *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension* (2014).

Dans son ouvrage, l'auteure distingue plusieurs types de subjectivité. Nous retiendrons les suivantes :

- La « subjectivité “affective” » (Kerbrat-Orecchioni, 2009,p.177) : les expressions utilisées indiquent que le sujet de la phrase est impliqué émotionnellement, elles ont également pour but d'influencer les émotions et la perception de la personne recevant le message,
- La « subjectivité de type “interprétatif” » (Kerbrat-Orecchioni, 2009,p.178) : cette catégorie se compose de plusieurs points. Elle est mobilisée lorsqu'on utilise des étiquettes toutes faites pour parler de quelqu'un ou de quelque chose (ex : gitan), lorsqu'on utilise des « termes psychologiques et affectifs », quand nous utilisons des « dénomination “partiales” » ou encore lorsque nous utilisons de « dénomination euphémistiques » (Kerbrat-Orecchioni, 2009, p.179-180),
- La « subjectivité axiologique... ou imagée » (Kerbrat-Orecchioni, 2009, p.180) qui selon le contexte verbal indique l'idéologie de l'énonciateur.

Afin de pouvoir repérer ces types de subjectivité, Kerbrat-Orecchioni propose d'analyser les unités lexicales des phrases telles que les verbes, les adjectifs, les

adverbes et les substantifs utilisés par les interlocuteurs. La chercheuse classe ces unités lexicales en trois grandes catégories : objectifs, subjectifs et évaluatifs. Dans le cadre de cette recherche, nous analyserons principalement les unités suivantes

- Les substantifs péjoratifs et mélioratifs
- Les adjectifs neutres
- Les adjectifs affectifs
- Les adjectifs évaluatifs (non-axiologique et axiologique)
- Les verbes évaluatifs
- Les verbes subjectifs

Avant de se lancer dans la recherche, il est important d'expliquer plus en détail les différentes catégories d'unités sélectionnées qui peuvent porter à confusion.

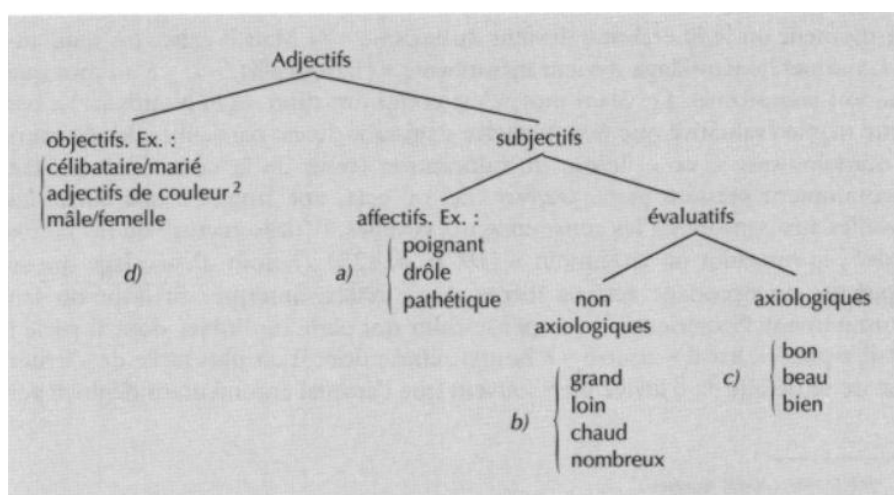
Les adjectifs peuvent être divisés en deux catégories et en plusieurs sous-catégories. Il y a tout d'abord, les adjectifs objectifs, c'est-à-dire les adjectifs qui apportent des informations qui ne peuvent pas être réfutées. Dans cette catégorie, nous pouvons retrouver les adjectifs de couleur. Par exemple, si on dit « les trèfles à quatre feuilles sont verts », on ne peut pas nier cette information, car c'est une vérité universelle. La deuxième catégorie d'adjectifs regroupe les adjectifs affectifs et les adjectifs évaluatifs. Les adjectifs affectifs « énoncent, en même temps qu'une propriété de l'objet qu'ils déterminent, une réaction émotionnelle du sujet parlant face à cet objet. » (Marquez, 1998, p.96). Dans son livre, Kerbrat-Orecchioni (2009), prend les exemples suivants : « poignant, drôle, pathétique » (p.116). Lorsqu'un locuteur dit « Ce film est drôle », il faut comprendre que le film a des qualités humoristiques et qu'il fait rire le locuteur. Enfin, il existe les adjectifs évaluatifs, qui eux, se déclinent en deux sous-catégories :

- Les adjectifs non-axiologiques, c'est-à-dire des adjectifs qui « impliquent une évaluation qualitative ou quantitative » (Kerbrat-Orecchioni, 2009, p.119) qui se fonde sur les normes du locuteur. Par exemple, une grande maison est grande en comparaison à celle du locuteur.
- Les adjectifs axiologiques. Ce sont des adjectifs qui par leur nature doivent être en concordance avec celui qu'il précède ou suit. Par exemple, un film est soit excellent, soit mauvais, il ne peut pas être les deux pour un locuteur. De plus, ils portent un jugement de valeur sur le sujet. Ils dépendent donc du système d'évaluation du locuteur.

Il faut noter que lorsqu'un adjectif axiologique et un adjectif non-axiologique sont mis en opposition avec « mais » alors l'adjectif non-axiologique devient axiologique. Kerbrat-Orecchioni (2009) utilise l'exemple suivant : « Jean est grand mais beau » (p.129). En utilisant l'adjectif axiologique, beau, grand qui est normalement non-axiologique est teinté d'un jugement de valeur. Pour le locuteur, les personnes qui sont grandes ne sont pas belles.

En résumé :

Figure 1 : Schéma catégories des adjectifs (Kerbrat-Orecchioni, 2009)



Comme les adjectifs, les verbes se divisent en deux catégories. Tout d'abord, nous avons les verbes évaluatifs. Ils fonctionnent de la même manière que les adjectifs évaluatifs. Si un verbe est positif, plusieurs significations peuvent lui être attribuées, ce qui n'est pas le cas pour un verbe négatif. Par exemple, si un locuteur dit qu'il déteste John plus que Pierre, on comprend qu'il n'aime aucun des deux mais s'il dit qu'il aime John plus que Pierre, deux interprétations sont possibles. La première est que la personne aime Pierre et John. La deuxième interprétation est que le locuteur aime un peu John, mais n'aime pas Pierre.

Ensuite, nous avons les verbes subjectifs auxquels nous pouvons attribuer deux valeurs : l'activité et le jugement. Cette catégorie se divise en deux sous-catégories.

- La première est celle des verbes occasionnellement subjectifs. Ils portent une évaluation du procès. Cette évaluation est faite par la personne réalisant le procès. Elle l'évalue en termes de bon, mauvais ou de vrai, faux. Parmi ces

verbes, on peut retrouver les verbes de sentiments, des verbes locutoires et des verbes d'opinion.

- La deuxième sous-catégorie est celle des verbes intrinsèquement subjectifs. Ces verbes portent sur le processus, mais aussi sur la personne qui réalise l'action. L'évaluation est toujours réalisée par le locuteur. Comme pour les verbes occasionnellement subjectifs, une évaluation « bon, mauvais et vrai, faux » est réalisée. Ici, le locuteur utilisera des verbes d'opinion, de jugement et des verbes locutoires.

Il faut noter que pour utiliser la classification de la subjectivité proposée par Kerbrat-Orecchioni (2009) dans le cadre de l'analyse de discours, il est important de définir des champs lexicaux autour des quatre émotions que nous observons.

3.2 Utilisation de champs lexicaux

Cette classification permettant d'analyser le message implicite du discours, nous avons défini quatre champs lexicaux autour de la motivation, de l'ennui, du bien-être et de l'anxiété langagière. Si nous avons choisi d'étudier ces deux états et ces deux émotions, c'est que, dans un premier temps, ce sont celles qui nous semblent être le plus impactées par l'arrivée de la COVID-19. Nous les avons également sélectionnées, car elles sont interdépendantes. En effet, si un apprenant n'est pas motivé, alors, il s'ennuie (Sinoir, 2017) et ne se sent pas bien dans la salle de classe (Fenouillet et al., 2017). De la même manière, si un apprenant souffre d'anxiété langagière alors, il n'est pas motivé (Leki 1999 cité par Łuszczynska, 2017), s'ennuie (Adesola et al., 2019) et ne se sent pas bien dans la salle de classe (Sadatian, 2022).

Afin de construire nos champs lexicaux, nous nous sommes appuyée sur les différentes définitions présentées lors de la première partie⁷⁵ puis nous avons effectué la recherche systématique des termes suivants, ainsi que de leurs variantes (verbe, adjectif et adverbe) :

- Anxiété langagière : anxiété, peur, blocage, stress, déstabilisation, insécurité, manque de confiance,

⁷⁵ Pour plus de détail, nous invitons le lecteur à se reporter à la partie 1.1 intitulée Définition du bien-être et qui se trouve à la page 52, à la partie 2.1 intitulée Définition de la motivation et qui se trouve à la page 20, à la partie 3.1 intitulée Définition de l'anxiété langagière et qui se trouve à la page 28 ainsi qu'à la partie 3.4 intitulée Définition de l'ennui et qui se trouve à la page 33.

- Ennui : ennui, désintérêt, démotivation,
- Bien-être : bien-être, plaisir, bienveillance, affectif, sécurité,
- Motivation : motivation, intrinsèque, extrinsèque, participation, implication.

Si ces termes ont été choisis, c'est pour deux raisons. Tout d'abord, ils nous semblent être synonymes de ceux employés par les chercheurs cités plus tôt dans cette partie. Ensuite, ils nous paraissent avoir une tournure moins scientifique et ont donc plus de chance d'être utilisés par des journalistes, des professeurs ou par des professionnels travaillant dans le domaine du FLE ne faisant pas partie du corps des chercheurs.

Pour résumer, afin de mener à bien notre analyse de discours, nous nous appuyons sur quatre champs lexicaux pré-définis autour de l'anxiété langagière, de l'ennui, du bien-être et de la motivation. À partir de ces champs lexicaux, nous avons créé un tableau de recensement que nous présenterons dans la partie suivante.

3.3 Tableaux et pourcentages

À partir de cette catégorisation et des champs lexicaux que nous avons déterminés et présentés lors de la partie précédente, nous avons créé un tableau regroupant les catégories suivantes : rubrique, identité de l'auteur, corpus, contexte, émotions abordées, valeur du discours. Il prend cette forme :

Tableau 3 : Exemple du tableau d'analyse

	Identité de l'auteur	Corpus	Sujet(s)	Émotions abordées	Valeur du discours
Rubrique x					
Rubrique x					

Sous cette forme, le tableau nous permet de prendre en compte différents facteurs afin d'analyser l'évolution de la perception des émotions au cours des années 2018, 2020 et 2022. Il permet aussi de comptabiliser la récurrence des émotions, la récurrence des

différentes valeurs des discours ainsi que la récurrence des différentes identités des auteurs.

À la suite de cette comptabilisation, nous avons calculé des pourcentages dans le but de savoir combien de fois apparaissent telles émotions et combien de fois était utilisées telles valeurs de discours. Puis, nous avons créé des diagrammes camembert pour illustrer et comparer nos données.

Pour résumer, nous avons procédé à une analyse de discours en utilisant les outils suivants : la classification de la subjectivité proposée par Kerbrat-Orecchioni (2009), des champs lexicaux prédéfinis autour de l'anxiété langagière, de l'ennui, du bien-être ainsi que de la motivation, des tableaux de recensement, des diagrammes camemberts et des diagrammes bâtons. Cette méthode et ces outils ont pour but de montrer si une évolution de la vision des émotions dans la salle de classe entre 2018 et 2022 s'est produite et si oui par qui.

Partie 3 – Présentation des données, interprétation et discussion

Cette troisième partie est dédiée à la présentation et à l'analyse des données. Dans un second temps, nous discuterons de nos résultats puis nous présenterons les limites de notre recherche.

1. Présentation des données

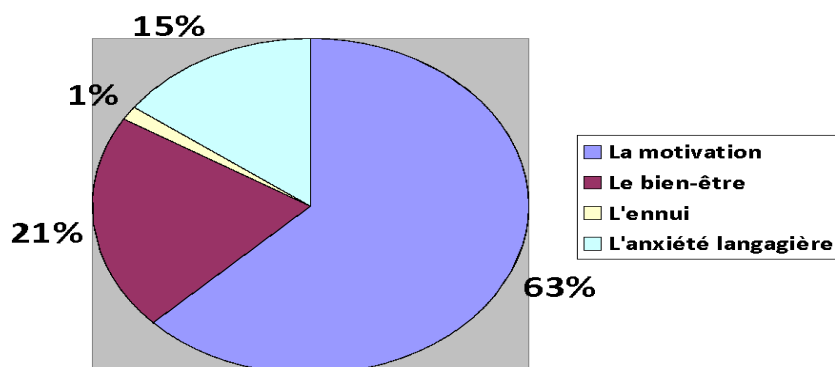
1.1 Analyse thématique du bien-être, de la motivation, de l'anxiété langagière et de l'ennui de 2018 à 2020 dans la revue de Le Français dans le Monde

Nous allons présenter ici les données sur le bien-être, la motivation, l'anxiété langagière et l'ennui. Ces données ont pour but de répondre à la question suivante : Y a-t-il, entre le bien-être, la motivation, l'anxiété langagière et l'ennui, un état ou une émotion plus présente que les autres dans la salle de classe ? Pour ce faire, nous présenterons dans un premier temps les données recensées de l'année 2018 puis celles de l'année 2020 et enfin celle de 2022.

1.1.1 Le bien-être, la motivation, l'anxiété langagière et l'ennui recensés et l'année 2018

Lors de notre analyse de contenu portant sur les numéros de janvier-février 2018 (n°415), de mars-avril 2018 (n°416), de mai-juin 2018 (n°417), de juillet-août 2018 (n°418), de septembre-octobre 2018 (n°419) et de novembre-décembre 2018 (n°420), nous avons relevé en tout 86 occurrences portant sur la motivation, le bien-être, sur l'ennui et l'anxiété langagière. Parmi ces occurrences, 54 concernent la motivation, 18 concernent le bien-être, six concernent l'anxiété langagière et une concerne l'ennui.

Figure 2 : Diagramme camembert – Le bien-être, la motivation, l'anxiété langagière et l'ennui en 2018



Comme l'illustre la figure ci-dessus (figure 2), en 2018, il existe une grande différence d'intérêt envers les quatre notions. En effet, 63 % des occurrences portent sur la motivation. Il y a donc une différence de 42 points avec le bien-être, de 48 points avec l'anxiété langagière et de 62 points avec l'ennui.

Lorsque la motivation est mentionnée, c'est pour proposer des supports, des activités, une façon de faire ou pour faire part de la motivation des apprenants. En effet, dans le numéro de mars/avril 2018, Aliaa Elzahar explique que « Ces apprenants sont motivés, dotés d'un esprit réfléchi, audacieux et de niveaux homogènes » (p.39). Dans le numéro de mai/juin 2018, David Macfarlane écrit que « Depuis la mise en place de l'ANL, le nombre d'élèves qui continuent à apprendre le français (...) ne cesse d'augmenter d'année en année, preuve que ce qui se passe en classe motive les élèves à vouloir poursuivre le français.» (p.57). Dans le numéro de septembre/octobre 2018, Paola Bertocchini et Edvige Costanzo indiquent dans leur article qu'il faut « miser sur une production de récits oraux ou écrits en simulation, autres supports en jouant sur des variations susceptibles d'impliquer davantage les élèves au niveau émotionnel, cognitif et comportemental.» (p.40-41) pour motiver les apprenants.

Quand il est fait mention du bien-être, les praticiens et les théoriciens se concentrent sur les actions à mettre en place pour l'intégrer dans la salle de classe ainsi que sur les causes de son absence. Par exemple, Paola Bertocchin et Edvige Costanzo, dans le numéro de mai/juin 2018, expliquent que « Si l'humour joue sur l'affectivité, il est évident que l'obstacle principal est représenté par le manque de confiance en soi que certains élèves peuvent ressentir » (p.37). Dans le numéro de juillet/août 2018, Bérénice Balta déclare que les parents mettent l'échec de leurs enfants sur « Les méthodes d'enseignement, les profs pas assez bienveillants... » (p.71). Dans le numéro de

mars/avril, Nicholas Guivhon et Marion Tellier jugent qu'« L'enseignant en ligne doit donc apprendre à compenser cette distance en trouvant des moyens pour établir une relation socioaffective » (p.32). Les professeurs font également part de leurs préoccupations quant au bien-être de leurs élèves. Michel Boiron explique à Sébastien Langevin dans un article du numéro de juillet/août 2018, être préoccupé « en particulier autour du plaisir d'apprendre » (p.31).

L'anxiété langagière, comme indiqué ci-dessus, est abordée six fois. Lorsqu'elle est mentionnée, c'est pour présenter les raisons de sa présence ou pour proposer des solutions pour dépasser cette anxiété. Emmanuelle Amrein Franks indique, dans le premier numéro de l'année 2018, que « Les activités de compréhension orale sont souvent impressionnantes et stressantes pour les apprenants. » (p.40) Sylvaine Hinglais, dans le numéro de septembre/octobre 2018, explique que « Pour chaque problème spécifique, en phonétique comme en syntaxe, on peut trouver un mouvement qui amoindrit la difficulté, détourne l'esprit de la peur de mal dire, » (p.37). Dans le numéro de juillet/août 2018, Nicola Petrarca déclare que « Les étudiants peuvent s'améliorer, en compréhension orale (en écoutant les autres étudiants) mais aussi en expression orale (en réécoutant leurs enregistrements) et en gestion du stress lors de l'enregistrement en studio. » (p.43). Il est intéressant de noter que l'anxiété langagière est la seule notion qui n'est pas directement mentionnée. Les praticiens et les théoriciens utilisent d'autres termes, tels que stress ou peur, pour en parler.

Au contraire des trois notions précédentes, ce n'est pas l'ennui en lui-même qui est abordé, mais son absence. En effet, Soufiane Bengoua explique utiliser des «supports didactiques autres que les textes du manuel scolaire comme la chanson, afin que l'apprenant ne s'ennuie pas. » (p.39).

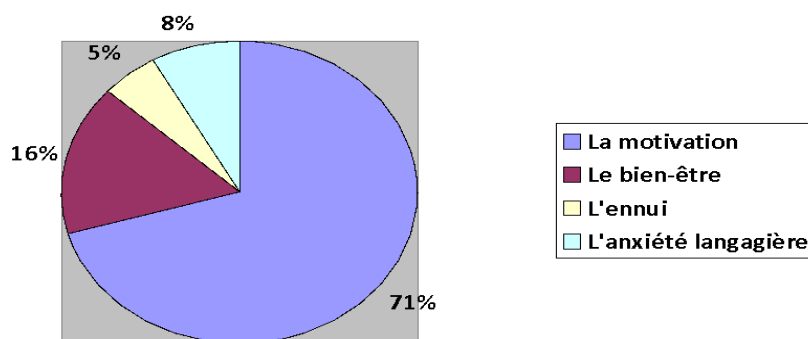
En 2018, les praticiens et les théoriciens s'intéressent davantage à la motivation qu'au bien-être, à l'anxiété langagière et l'ennui. Ce dernier est d'ailleurs nettement moins abordé que les autres et lorsqu'il l'est, c'est pour faire état de son absence. Quand la motivation est abordée, les témoignages et les articles des praticiens font état de la motivation de leurs apprenants ou portent sur les supports, les activités à proposer. Lorsque le bien-être est abordé, le discours se porte sur les actions à prendre pour l'intégrer dans la salle de classe, sur les causes de son absence. Les professeurs partagent également leurs craintes autour du bien-être. Dans le cas de l'anxiété

langagière, les praticiens et les théoriciens présentent les raisons de sa présence dans la classe et les techniques à mettre en place pour la diminuer. Enfin, l'ennui n'est abordé qu'à travers son absence. Nous présenterons à présent les données de l'année 2020.

1.1.2 Le bien-être, la motivation, l'anxiété langagière et l'ennui recensées et l'année 2020

Au cours de notre analyse de contenu portant sur les numéros de janvier à décembre 2020 (n°427 à 431), nous avons recensé 75 occurrences portant sur la motivation, le bien-être, sur l'ennui et l'anxiété langagière. Parmi elle, 53 portaient sur la motivation, 12 sur le bien-être, quatre sur l'ennui et six sur l'anxiété langagière.

Figure 3 : Diagramme camembert - Le bien-être, la motivation, l'anxiété langagière et l'ennui en 2020



Comme l'illustre la figure ci-dessous (figure 3), en 2020, il existe une grande différence d'intérêt envers les émotions. En effet, ayant une différence de 55 points avec le bien-être, de 63 points avec l'anxiété langagière et 66 points avec l'ennui, la motivation est l'émotion la plus mentionnée. La différence de point entre le bien-être et l'anxiété langagière est moins importante. Effectivement, il n'existe qu'une différence de huit points. L'ennui, elle, est mentionnée à quatre reprises. Elle est sensiblement mentionnée aussi fréquemment que l'anxiété langagière (deux points de différences). L'écart se creuse avec une différence de 11 points entre l'ennui et le bien-être.

Lorsque les praticiens et les théoriciens parlent de la motivation, c'est pour proposer des supports ou des activités, pour faire l'état de la motivation de leurs apprenants, pour présenter le rôle clé de l'enseignant quant à la motivation dans la classe ainsi que pour partager leurs inquiétudes concernant son absence. Par exemple, dans le numéro 428

(mars/avril 2020), Chrystelle Lafaysse explique que pour motiver ses apprenants, elle propose en début de séance « des jeux théâtraux ou des jeux brise-glace et des virelangues. C'est comme un échauffement avant de rentrer dans le vif du sujet : la séquence prévue. J'ai remarqué qu'ils sont très motivés après ces petits exercices » (p.41). Dans le numéro 427 (janvier/février 2020), Liliane Noler dit qu'elle tente de se « caler au plus près de cette réalité pour motiver mes jeunes et les faire parler » (p.41). Toujours dans le numéro de janvier/février 2020, Adil Dalgham déclare faire face à « une classe du tronc commun scientifique (première année du lycée) pleine de bonne volonté, motivée et assoiffée d'apprentissage » p.44. Enfin, dans le numéro 429 (juillet/août 2020), Adrien Payet explique que « La question de la participation des apprenants a été centrale dans les préoccupations des enseignants ces derniers mois. » (p.40).

Quand il est fait mention du bien-être, c'est dans le but de présenter du matériel pédagogique y contribuant, pour faire état du bien-être chez les apprenants, pour présenter les conséquences du distanciel et de la COVID sur les apprenants ainsi que pour parler du bien-être des enseignants. En effet, dans le numéro de septembre/octobre 2020, Nathalie Borgé et Catherine Muller expliquent à Sébastien Langevin qu'« Aborder une photographie ou un tableau en classe de langue permet en effet de prendre en compte la sensibilité de l'apprenant et de favoriser ce faisant l'expression des affects (émotions, sentiments, sensations). » (p.35). Dans celui de mars/avril 2020, Ukkiyev Elyor raconte connaître « des élèves qui parlent en français avec beaucoup d'erreurs, mais qui ont un vrai plaisir à communiquer. » (p.44). Dans celui de juillet/août 2020, Frank Scola, Olivier Massé, Virginie Duret, Steeve Mercier expliquent que le confinement et la COVID-19 ont un impact important sur les personnes puisque « L'isolement et le manque de ressources immédiates données par l'institution altèrent son estime de soi, d'où les risques sur sa santé, son bien-être au travail, le climat familial... » (p.59) et que « Ces déséquilibres portent atteinte à son assiduité, à sa motivation, à son plaisir au travail et à ses performances scolaires. » (p.59). Il est à noter qu'il est fait mention pour la première fois dans notre corpus de la pandémie à travers ces deux dernières citations.

L'anxiété langagière est abordée six fois à travers les six numéros de 2020. Lorsque les praticiens et les théoriciens en parlent, c'est dans le but de pointer du doigt la peur

de l'erreur comme le fait Marie Verdier qui déclare, dans le numéro de janvier/février 2020, qu' « « Ils ont tous peur de mal parler français. J'étais parfois émerveillée par le français d'une personne dont ce n'était pas la langue maternelle, et presque toujours elle commençait par s'excuser des fautes qu'elle allait faire » (p.18). Si l'anxiété est mentionnée, c'est également pour proposer des actions à mettre en place pour avoir une bonne gestion de la perception de l'erreur et du jugement. Dans le numéro 428 (mars/avril 2020), Adrien Payet cite le témoignage d'une professeure qui parle de « l'importance de la confiance enseignant-apprenants et apprenants-apprenants pour permettre à l'adolescent de s'exprimer et réduire la peur du ridicule et du jugement négatif. » (p.41).

Enfin, les praticiens et les théoriciens abordent l'ennui pour deux raisons. La première est dans le but de proposer des techniques pour éviter l'ennui. C'est le cas de Lahoucine Ait Sagh, qui, dans le numéro de juillet/août 2020 explique qu'il a « préparé des schémas, des tableaux synthétiques, des dessins, des vidéos, des images pour faciliter la tâche aux apprenants. Le but était d'éviter la démotivation et l'abandon, causés par des supports trop longs et condensés à lire. » (p.30). La deuxième raison pour laquelle l'ennui est abordé est pour présenter les causes de l'ennui chez les apprenants et les enseignants. Frank Scola, Olivier Massé, Virginie Duret, Steeve Mercier, expliquent que si un enseignant s'ennuie, c'est parce qu'« Il ressent une démotivation qu'il justifie par les embûches techniques et l'insuffisante implication des familles des élèves plus que par la pauvreté des ressources institutionnelles » (p.58) et que si un apprenant s'ennuie, c'est à cause du « manque de relation sociale, le regard critique de certains professeurs et la difficulté de travailler seule. Résultat : une grande démotivation. » (p.59).

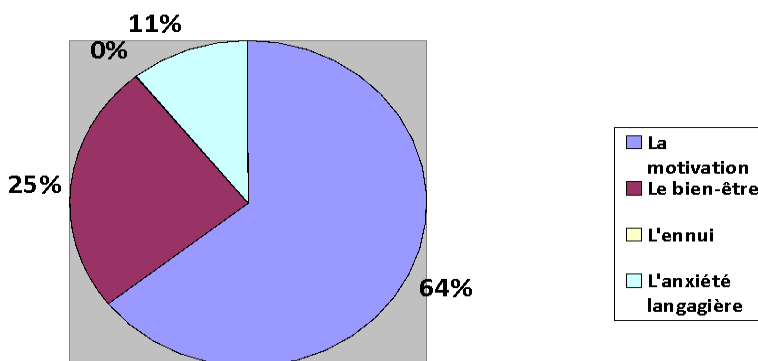
En 2020, la motivation est l'état qui a le plus intéressé les praticiens et les théoriciens. Pour les émotions, c'est l'anxiété langagière, bien que la différence de point avec l'ennui soit faible. Lorsque la motivation est abordée par les praticiens et les théoriciens, c'est dans le but de faire état de la motivation des apprenants, de présenter leurs préoccupations face à l'impact de la COVID-19 et du distanciel sur la motivation, mais c'est aussi dans le but de proposer du matériel pédagogique qui favorise la motivation et de souligner le rôle clé des professeurs quant à cette dernière. Quand le bien-être est mentionné, les praticiens et les théoriciens présentent du matériel

pédagogique qui y contribue, présentent l'état du bien-être chez les apprenants et les enseignants et soulignent les conséquences du distanciel et de la COVID-19 sur cette notion. Pour l'anxiété langagière, elle est évoquée pour souligner ses racines ainsi que pour proposer des techniques de gestion de la peur et du jugement. Enfin, les praticiens et les théoriciens abordent l'ennui à travers ses causes et des techniques pour l'éviter. Nous présenterons à présent nos données pour l'année 2022.

1.1.3 Le bien-être, la motivation, l'anxiété langagière et l'ennui et l'année 2022

Pour l'année 2022 (de janvier à décembre et du numéro 438 au numéro 443), nous avons pu recenser 56 occurrences portant sur la motivation, le bien-être et l'anxiété langagière. Au sein de ces citations, 36 d'entre elles portent sur la motivation, 14 d'entre elles sur le bien-être et six d'entre elles portent sur l'anxiété langagière. Il faut noter que nous n'avons trouvé aucune mention de l'ennui à travers les cinq revues analysées.

Figure 4 : Diagramme camembert - Le bien-être, la motivation, l'anxiété langagière et l'ennui en 2022



Comme nous pouvons le voir avec la figure 4, il existe une grande disparité dans la fréquence de mention du bien-être, de la motivation, de l'anxiété langagière et de l'ennui. Il y a par exemple, 53 points de différences entre la fréquence de mention de la motivation et celle de l'anxiété langagière. Il y a aussi un écart de 14 points entre le bien-être et l'anxiété langagière.

Lorsque la motivation est mentionnée par les praticiens et les théoriciens, c'est pour discuter de la motivation des professeurs comme le fait Cynthia Eid dans le numéro 438 (janvier/février 2022) lorsqu'elle écrit : « Nous avons tous une responsabilité pour éviter l'abandon et le décrochage dans ce beau métier et de renforcer les compétences et la motivation des futures générations d'enseignant·e·s de français » (p.29). C'est

aussi pour parler de celle des apprenants. Par exemple, dans le même numéro, celui de janvier/février 2022, Marion Rousset, cite Laurent Reynaud qui déclare que « travailler ensemble, ça ne s'improvise pas. Spontanément, ceux qui réussissent le mieux prennent des rôles valorisants tandis qu'un élève qui se pense nul ne s'impliquera pas » (p.45). Les praticiens et les théoriciens, parlent également de l'utilisation de certains matériels pédagogiques pour augmenter la motivation de leurs apprenants. Karine Bouchet propose par exemple, dans le numéro 443 (novembre/décembre 2022), d'organiser « des plongées culturelles et audiovisuelles aux quatre coins de la francophonie : [puisqu'il y a] une formule qui fonctionne pour motiver l'apprenant et l'impliquer en tant qu'acteur social. » (p.50). Lorsque la motivation est mentionnée, c'est aussi pour parler des différents types de motivation, du rôle du professeur et des limites de la motivation. Dans le numéro de mars/avril 2022, Filip Verroens déclare que « la maîtrise du français est toujours considérée comme importante dans ce pays trilingue qu'est la Belgique bien que la motivation soit principalement extrinsèque » (p.34). Dans celui de mai/juin 2022, Jing Guo, explique à Jacques Pécheur que « L'enseignant est là pour mettre en place, pour guider, motiver, accompagner, informer et pour donner le feed-back, pour expliquer, notamment au moment de l'évaluation. » (p.35). Enfin, toujours dans le numéro de mai/juin 2022, Géorgia Constantinou écrit que « la motivation seule n'est pas assez efficace pour développer les compétences de l'expression orale » (p.39).

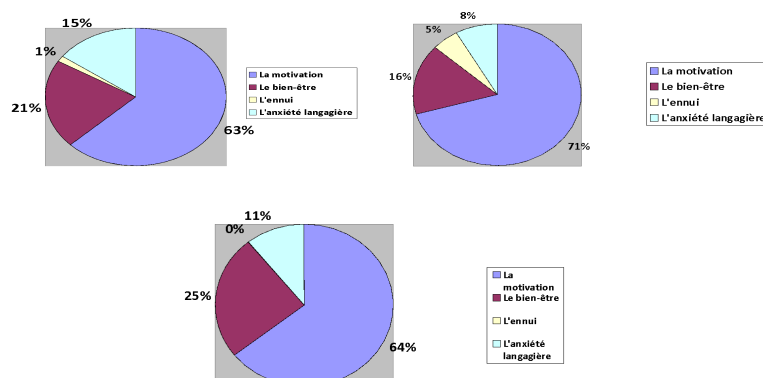
Quand il est fait mention du bien-être, les praticiens et les théoriciens présentent les activités et les supports à mettre en place dans la salle de classe dans le but d'augmenter le bien-être des apprenants. Dans le numéro de mai/juin 2022, Vanda Marijanovic propose de « demander aux apprenants d'imiter les Français parlant leur langue. Cela devient comme un jeu, une interprétation et ils se plaisent à le faire » p.43. Dans celui de septembre/octobre 2022, Mélissa, une enfant de huit ans scolarisée en France, explique que ces professeurs lui proposent de tourner des reportages. Dans son témoignage, elle dit « J'aime beaucoup faire des reportages car j'ai l'impression d'être dans la peau d'une journaliste ! Ça me fait plaisir de faire découvrir aux autres enfants notre mode de vie ! » (p.39). Les praticiens et les théoriciens abordent aussi le rôle du professeur dans la mise en place de ce dernier et de son importance. Dans le numéro de janvier/février 2022, Alice Lenesley indique qu'elle « travaille aussi sur la bienveillance, pour lever les tensions éventuelles et faire en sorte que tout le monde ose

prendre la parole. » (p.45). Dans le numéro de novembre/décembre 2022, Brice Poulot Derache insiste sur l'importance du bien-être dans l'apprentissage. Il écrit d'ailleurs : « Le constat que nous dressons à l'ISIT après chaque session estivale est que le plaisir est le moteur de l'énergie de chacun : enseignant et apprenant » (p.48).

L'anxiété langagière est abordée dans l'année 2022 à travers quatre thèmes : les causes de l'anxiété langagière des professeurs et des élèves, le matériel pédagogique permettant de réduire cette anxiété, la définition de l'anxiété langagière et les actions à prendre face à cette dernière. En effet, dans le numéro de janvier/février 2022, Gréogry Miras explique à Jacques Pécheur qu'il « a un certain nombre d'enseignants qui se sentent en insécurité linguistique par rapport à leur propre prononciation ou leur accent. » (p.35). De la même manière, dans le numéro de juillet/août 2022, Isabelle Chollet et Jean-Michel Robert indiquent que « Certains apprenants, dans des centres d'enseignement de FLE, sont réticents à laisser voir leur production (peur de montrer leurs lacunes à l'écrit, refus d'être "jugé", dévalorisé). » (p.62). Ensuite, dans le numéro de mai/juin 2022, Géorgia Constantinou propose d'utiliser la caricature comme outils pour réduire l'anxiété langagière, car « La caricature vise à travailler quelques problèmes concernant l'expression orale auxquels les apprenants sont souvent confrontés, notamment le manque du vocabulaire et la peur de commettre des erreurs ou de fautes. » (p.39). Au contraire, dans le numéro de juillet/août 2022, Bruno Dewaele dit à Clément Balta que « cette insécurité ne veut pas dire qu'il faille rassurer les gens, car il y a toujours un moment où on va se heurter à la réalité. » (p.56).

En 2022, les praticiens et les théoriciens se sont davantage intéressés à la motivation qu'au bien-être, à l'anxiété langagière et à l'ennui. Ce dernier n'est, d'ailleurs pas mentionné une seule fois. Pour les trois notions abordées, les praticiens et les théoriciens ont proposé des supports et des activités à mettre en place dans la salle de classe. Ils ont également discuté du rôle du professeur face à chaque notion. Pour la motivation, il a aussi été discuté celle des professeurs et des élèves, les différentes formes qu'elle prend ainsi que les limites de la motivation dans l'apprentissage. Dans le cas du bien-être, les praticiens et les théoriciens ont aussi parlé de l'importance du bien-être dans l'apprentissage. Enfin pour l'anxiété langagière, une définition sommaire de la notion a été donnée.

Figure 5 : Diagrammes camembert – Le bien-être, la motivation, l'anxiété langagière et l'ennui en 2018, 2020, 2022



En résumé, la motivation est la notion la plus fréquemment mentionnée entre 2018 et 2022 avec 143 occurrences recensées. Le bien-être est la deuxième notion la plus mentionnée avec 44 occurrences enregistrées. L'anxiété langagière et l'ennui sont quant à elles très peu mentionnées avec respectivement 18 et cinq occurrences répertoriées.

De plus il faut noter que :

- La fréquence de mention de l'anxiété langagière entre 2018 et 2022 est stable avec six occurrences recensées par an,
- La fréquence de mention de la motivation est également stable à travers les années avec en moyenne 47 occurrences cataloguées,
- L'année 2022 est l'année où il y a le moins de citations enregistrées, quel que soit l'émotion ou l'état,
- L'impact de la COVID-19 sur la motivation, le bien-être, l'anxiété langagière et l'ennui n'a été mentionné qu'en 2020.

Après avoir présenté les résultats portant sur le bien-être, la motivation, l'anxiété langagière et l'ennui, nous allons à présent présenter les résultats de la valeur du discours.

1.2. Analyse thématique à partir de la valeur du discours de 2018 à 2022 dans la revue Le Français dans le Monde

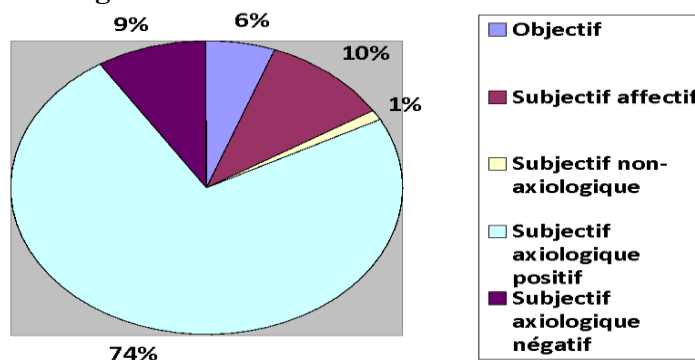
Après avoir décrit les données récoltées quant aux émotions, nous allons présenter les données sur la valeur du discours de 2018 à 2022. Ces données ont pour but de répondre à la question suivante : Le discours autour des émotions change-t-il entre 2018 et 2022 ? Pour ce faire nous présenterons dans un premier temps les données recensées de l'année 2018 puis celles de l'année 2020 et enfin celle de 2022.

Pour rappel, nous nous intéressons aux valeurs suivantes : valeur objective, valeur subjective affective (les sentiments d'une personne), subjectif non-axiologique (un point de vue sans jugement de valeur), subjectif axiologique positif (un jugement de valeur positif) et subjectif axiologique négatif (un jugement de valeur négatif). Dans notre analyse, nous mettrons les termes à valeur subjective axiologique positive en gras, ceux à valeur subjective affective seront soulignés, ceux à valeur subjective axiologique négative seront en gras et en italique, ceux à la valeur objective seront soulignés et en italique et les termes à valeurs non-axiologique seront en italique.

1.2.1. Les valeurs du discours recensées et l'année 2018

Lors de notre analyse thématique de contenu portant sur les numéros de janvier-février 2018 (n°415), de mars-avril 2018 (n°416), de mai-juin 2018 (n°417), de juillet-août 2018 (n°418), de septembre-octobre 2018 (n°419) et de novembre-décembre 2018 (n°420), nous avons relevé en tout 63 occurrences subjectives axiologiques positives, neuf occurrences subjectives affectives, huit subjectives axiologiques négatives, cinq objectives et une occurrence subjective non-axiologique.

Figure 6 : Diagramme camembert - la valeur du discours en 2018



Comme l'illustre la figure ci-dessus (figure 6), en 2018, il existe une grande différence entre les différentes valeurs de discours. En effet, 74 % des occurrences relevées ont une valeur subjective axiologique positive. Il y a donc une différence de 64 points avec le discours subjectif affectif, de 65 points avec le discours subjectif axiologique négatif, de 68 points avec le discours objectif et de 73 points avec le discours subjectif-non-axiologique.

Lorsque les praticiens et les théoriciens utilisent un discours à valeur subjective axiologique positive à travers les six revues de 2018, ces derniers portent un jugement

de valeur sur la pédagogie utilisée et les dispositifs mis en place par les professeurs, sur l'ambiance de classe ainsi que sur l'environnement pédagogique. Par exemple :

Tableau 4 : valeurs du discours recensées - valeur subjective axiologique positive 2018

Citations	Unités d'analyses	Jugement	Identité de l'auteur
« À la fin de l'année, le groupe gagnant se voit offrir un livre, ou peut publier un article dans le journal universitaire. C'est très motivant ! » (p.36)	Motivant : adjectif	Jugement positif sur l'impact qu'à cette compétition	Stella Ville - n°415,
« la décision du professeur de miser sur une production de récits oraux ou écrits en simulation, en jouant sur des variations susceptibles d' impliquer davantage les élèves au niveau émotionnel, cognitif et comportemental » (p.40-41)	miser, impliquer : verbes occasionnellement subjectifs, davantage : adverbe	Jugement positif sur le processus pédagogique	Paola Bertocchini & Edvige Costanzo - n°417,
« Je peux vous assurer que cela vaut le coup, vu leurs progrès rapides et constants et ceux de l'enseignant lui-même, dans une ambiance conviviale, joyeuse et donc très motivante pour tous ! » p.61	valoir : verbe occ ⁷⁶ . subjectif conviviale, joyeuse, motivante : adjectif	Jugement positif sur la pédagogie utilisée. Cette dernière est indispensable et doit-être utilisée aux yeux de la professeure	Hinedori Konishi - n°416,
« Assumer calmement son erreur est à la fois une manière de rassurer ses apprenants sur leurs propres erreurs et d'envoyer un signal fort de sécurité » (p.40)	rassurer : verbe intrinsèquement subjectif fort : adjectif, sécurité : substantif	Jugement positif sur l'impact émotionnel de la posture pédagogique	Anna Pereira-Schmitt - n°416,

À travers les six numéros de l'année 2018, les praticiens et les théoriciens témoignent de leur vécu émotionnel en utilisant un discours à portée subjective affective. Par exemple :

Tableau 5 : valeurs du discours recensées - valeur subjective affective 2018

⁷⁶ Occ. : abréviation de l'adverbe occasionnellement

Citations	Unités analysées	Ressenti retranscrit	Identité de l'auteur
« C'est un point fort de l'école : permettre à ces élèves de connaître leurs racines en tout petits groupes, car le plus nombreux ne compte que sept élèves hispanophones. C'est un réel <u>plaisir</u> de leur faire cours ! » (p.31)	plaisir : substantif	Retranscription d'émotions positives quant à l'enseignement	Aurora Benítez Pérez, - n°415,
« Ces apprenants sont <u>motivés</u> , dotés d'un esprit réfléchi, audacieux et de niveaux homogènes » (p.39)	motivés : adjectif	Description sans jugement de l'état des apprenants.	Aliaa Elzahar - n°416
« <u>rassurer</u> les élèves sur le fait que le <u>sentiment</u> d' <u>insécurité</u> éprouvé est l'affaire de presque tout le monde » (p.37)	rassurer : verbe intrinsèquement subjectif sentiment, insécurité : substantif	Description du vécu émotionnel des apprenants.	Paola Bertocchini et Edvige Costanzo, n°417

En parallèle du discours à la valeur subjective axiologique positive et à la valeur subjective affective, les praticiens et les théoriciens utilisent aussi la valeur subjective axiologique négative. Ils ont recours à cette dernière pour porter un jugement sur la participation dans la salle de classe et sur les techniques d'enseignement qu'ils perçoivent comme un obstacle à l'apprentissage ainsi que sur la démotivation des apprenants.

Tableau 6 : valeurs du discours recensées - valeur subjective axiologique négative (2018)

Citations	Unités analysées	Jugement	Identité de l'auteur
-----------	------------------	----------	----------------------

« “une sorte de frustration au quotidien en me rendant compte que les efforts que je fournis en classe sont vains , avec des élèves sans aucune motivation.” » (p.13)	frustration : substantif vain : adjectif axiologique négatif aucune : adjectif axiologique négatif	Perception de l’absence de motivation dans la salle de classe comme extrêmement négatif, pointe du doigt une situation globale jugée comme à éviter.	Enseignante anonymé - n°418
« méthodes d'enseignement, les profs pas assez bienveillants ... » (p.71)	pas assez : adverbe bienveillant : adjectif axiologique positif	Jugement négatif sur la posture des enseignants	Bérénice Balta, - n°418

Utilisé plus rarement que les valeurs du discours mentionné ci-dessus, les praticiens et les théoriciens tiennent aussi un discours objectif. Ils critiquent des approches pédagogiques et présentent des notions scientifiques.

Tableau 7 : valeurs du discours recensées - valeur objective (2018)

Citations	Unités analysées	Caractère objectif	Identité de l’auteur
« les <u>difficultés</u> vont surgir, c’est dans le moment de la <u>réflexion</u> sur les <u>stratégies d’apprentissage</u> mises en œuvre et cela à cause des <u>caractéristiques</u> des stratégies elles-mêmes. Toutes différentes qu’elles soient, en effet (<u>cognitives</u> , <u>socioaffectives</u> ...) » (p.37)	difficultés, réflexions, caractéristiques : substantifs stratégie d’apprentissage : expression cognitives, socioaffectives : adjectifs	Description neutre d’un processus pédagogique	Paola Bertocchini et Edvige Costanzo - n°418

« il n’y a pratiquement pas de réaction <u>émotive</u> associée au plaisir ou au <u>désir</u> de communiquer » (p.57)	réaction, plaisir, désir : substantifs émotive : adjectif	Description d’un fait ici des réactions cognitives du cerveau	Docteur, Steeve Mercier, - n°417
« le <u>système</u> limbique est <u>activé</u> , ce qui <u>augmente</u> la motivation à communiquer. » (p.57)	système : substantif activé : adjectif augmente : verbe		

La valeur subjective non-axiologique du discours est celle qui est la moins utilisée par les praticiens et les théoriciens dans leur discours. Ils l’emploient pour aborder la posture de l’enseignant en tant que modèle.

Tableau 8 : valeurs du discours recensées - valeur subjective non-axiologique (2018)

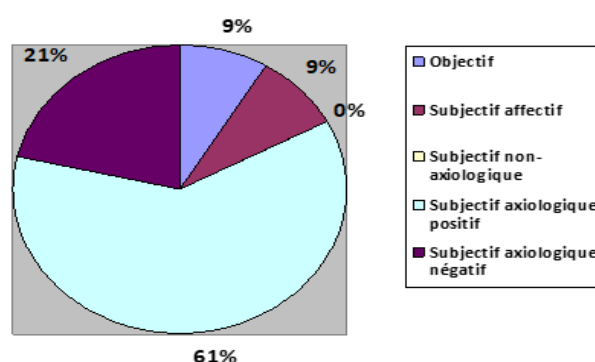
Citations	Unités analysées	Caractère non-axiologique	Identité de l’auteur
« De plus, c’est un <i>moyen de montrer</i> à mes <i>élèves</i> que je suis motivée et que je <i>peux</i> être un modèle d’apprenant. » (p.30)	moyen de montrer : groupe verbal (substantif + verbe) élèves : substantif peux : verbe	Description, d’un état mental ainsi que partage d’un vécu non teinté d’un jugement	Linh Ta Thi - n°417

En résumé, l’analyse des six numéros de 2018 montre une nette prédominance du discours subjectif axiologique positif qui représente 74 % des occurrences relevées. Les praticiens et les théoriciens l’utilisent pour exprimer des jugements valorisants sur les dispositifs pédagogiques et l’environnement d’enseignement. En comparaison, l’utilisation de la valeur subjective affective, axiologique négative, non-axiologique et objective se fait beaucoup plus rare. Chaque valeur est utilisée pour mettre en avant un message différent. Il y a tout de même une part importante du discours qui se concentre sur les apprenants, leurs émotions et leur apprentissage, la posture des enseignants ainsi que sur le matériel pédagogique proposé. Nous présenterons à présent les données de l’année 2020

1.2.2 Les valeurs du discours recensées et l'année 2020

Au cours de notre analyse de contenu portant sur les numéros de janvier à décembre 2020 (n°427 à 431), nous avons relevé en tout 43 occurrences subjectives axiologique positives, 15 subjectives axiologiques négatives, six occurrences subjectives affectives et six objectives. Aucune occurrence subjective non-axiologique n'a été relevée.

Figure 7 : Diagramme camembert - la valeur du discours en 2020



Comme l'illustre la figure ci-dessus (figure 7), en 2020, il existe une grande différence entre les différentes valeurs de discours. En effet, 61 % des occurrences relevées ont une valeur subjective axiologique positive. Il y a donc une différence de 40 points avec le discours subjectif affectif, de 52 points avec le discours subjectif axiologique négatif ainsi qu'avec le discours objectif.

Lorsque les praticiens et les théoriciens, à travers les cinq numéros de 2020, ont recours à un discours à valeur subjective axiologique positive, ces derniers portent un jugement sur la pédagogie et les activités mises en place ainsi que sur l'environnement instauré dans la salle de classe.

Tableau 9 : valeurs du discours recensées - valeur subjective axiologique positive (2020)

Citations	Unités d'analyses	Jugement	Identité de l'auteur
« Pour les motiver , je ne me concentre pas uniquement sur l'enseignement souvent stérile du vocabulaire et de la grammaire » p.30	motiver : verbe occ. subjectif stérile : adjectif axiologique négatif	Jugement de la pédagogie proposée ici comme positive en la mettant en opposition à la pédagogie dite « classique ».	Stamatoula Makrypoulia, - n°427

« Quoi de plus motivant que d'enseigner les langues avec des techniques d'apprentissage ludiques et innovantes ? » p.77	motivant, ludiques, innovantes : adjectifs	Jugement sur les techniques et les activités mises en place dans la salle de classe	Marine Betchel, - n°427
« susciter et maintenir leur motivation comme leur curiosité, favoriser l'expérimentation, développer l' empathie , la bienveillance , l' entraide (d'où l'importance des groupes multi-âge) ainsi que, par dessus tout, l'autonomie» p.35	suscite, maintenir : verbe occ. axiologique empathie, bienveillance, entraide : substantif axiologique	Jugement implicite sur l'ambiance de classe à instaurer.	Christian Pelissero, - n°428

Par le biais de l'utilisation du discours subjectif affectif, Les praticiens et les théoriciens témoignent de leur vécu émotionnel. Ils présentent leur volonté de satisfaire leurs apprenants ainsi que le plaisir lié à l'enseignement et la mise en pratique de nouvelle pédagogie.

Tableau 10 : valeurs du discours recensées - valeur subjective affective (2020)

Citations	Unités analysées	Ressenti retranscrit	Identité de l'auteur
« Je cherche des activités qui leur font <u>plaisir</u> » p.44	plaisir : substantif	Retranscription d'une volonté de créer un sentiment de satisfaction pour les apprenants	Ukkiyev Elyor, - n°428
« Je les ai trouvés particulièrement investis et cela m'a fait très <u>plaisir</u> . » p.41	plaisir : substantif	Description sans jugement d'un sentiment positif créé par l'investissement des apprenants	Rossella Clemente, - n°431
« J'ai participé à plusieurs webinaires et formations en ligne depuis mars. Cela m'a donné	plaît : verbe intrinsèquement subjectif	Description sans jugement d'un sentiment positif lié à la découverte d'une nouvelle	Paule Correia, - n°431

envie de tester plein de nouvelles choses et ça <u>me plaît</u> de sortir un peu de ma zone de confort » p.41		situation pédagogique.	
---	--	------------------------	--

En parallèle du discours à la valeur subjective axiologique positive et celui à la valeur subjective affective, les praticiens et les théoriciens utilisent également le discours à valeur subjective axiologique négative. Si cette dernière est utilisée, c'est pour partager avec le lecteur les obstacles rencontrés dans leur pratique, les limites de certains contextes d'apprentissage ainsi que sur les perturbations émotionnelles dues à la COVID-19.

Tableau 11 : valeurs du discours recensées - valeur subjective axiologique négative (2020)

Citations	Unités analysées	Jugement	Identité de l'auteur
« en face d'une classe (...) pleine de bonne volonté, motivée et assoiffée d'apprentissage, mais en <i>manque de repères</i> (...) » p.44	manque de repères : substantifs	Perception de l'absence de repère comme négatif, car compromet l'apprentissage.	Adil Dalgham, - n°427
« L' <i>isolement</i> et le <i>manque</i> de ressources immédiates données par l'institution <i>altèrent</i> son estime de soi, d'où les <i>risques</i> sur sa santé, son bien-être au travail, le climat familial... » p.59	isolement, manque et risque : substantifs altèrent : verbe occ. subjectif	Jugement négatif de l'environnement d'apprentissage. Il est pointé du doigt comme une conséquence du mal-être de la personne.	Frank Scola, Olivier Massé, Virginie Duret, Steeve Mercier - n° 429
« Elle est atteinte de <i>deuils</i> : rythme,	deuils et déséquilibres :	Jugement négatif sur l'état émotionnel de	

confort, saudade (le manque de quelqu'un)... Ces déséquilibres portent atteinte à son assiduité, à sa motivation, à son plaisir au travail et à ses performances scolaires. » p.59	substantifs portent atteinte : locution verbale.	l'apprenante qui est vu comme à éviter à tout prix.	
---	--	---	--

Tout aussi présent que le discours subjectif affectif, le discours objectif est utilisé dans les cinq numéros de 2020 dans le but d'aborder les pratiques pédagogiques, les préoccupations des professeurs liées à l'actualité ainsi que dans la présentation d'une étude sur la motivation.

Tableau 12 : valeurs du discours recensées - valeur objective (2020)

Citations	Unités analysées	Caractère objectif	Identité de l'auteur
« <u>ce qui motive</u> les <u>adolescents</u> c'est de <u>créer</u> des <u>activités</u> hors classe. Il y a beaucoup d'activités et <u>de projets</u> que l'on peut faire en dehors du cours. » p.41	ce qui motive, créer : verbe adolescents, activités, projets : substantifs	Constat neutre sur ce qui motive les apprenants.	Saida Atif, - n°428
« La <u>question</u> de la <u>participation</u> des apprenants a été <u>centrale</u> dans les <u>préoccupations</u> des enseignants ces derniers mois. » p.40	question, participation, préoccupations : substantifs centrale : adjectif non-axiologique	Constat neutre sur les préoccupations des professeurs portant sur les répercussions de la COVID-19	Adrien Payet - n°429
« <u>L'analyse des données</u> a été faite autour de deux grands <u>axes</u> : <u>l'impact</u> de chaque expérience sur la motivation et sur	L'analyse des données : groupe nominal axes et impact : substantifs	Discours scientifique neutre qui présente le déroulement d'une recherche.	Chantal Louchet et Anne-France Beaufuks - n°430

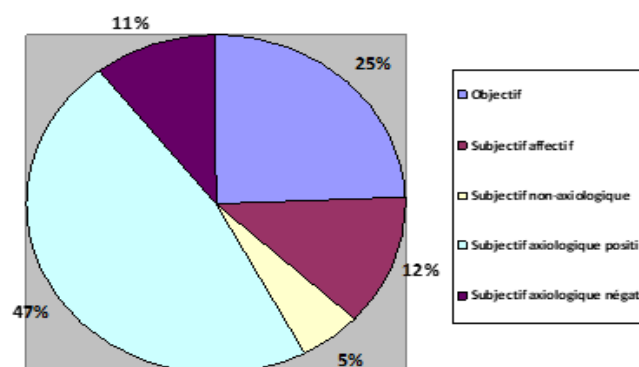
l'apprentissage, ou plus précisément sur le ressenti des étudiants quant à d'éventuels progrès accomplis grâce aux expériences. » p.37			
--	--	--	--

En résumé, l'analyse thématique des cinq numéros de 2020 révèle une dominance du discours à valeur subjective axiologique positive qui représente 61 % des occurrences relevées. Les praticiens et les théoriciens l'utilisent pour exprimer des jugements de valeur positif sur la pédagogie et les activités mises en place ainsi que sur l'environnement instauré dans la salle de classe. En comparaison, l'utilisation de la valeur subjective affective, axiologique négative et objective est moindre. Chaque valeur est utilisée pour mettre en avant différent message comme le plaisir lié à l'enseignement, les perturbations émotionnelles dues à la COVID-19 ou encore les préoccupations des professeurs. Il est important de noter que la valeur subjective non-axiologique n'est pas présente dans le discours tenu par les praticiens et les théoriciens à travers les cinq numéros. Dans la partie suivante, nous aborderons les données de l'année 2022

1.2.3 Les valeurs du discours recensées et l'année 2022

Pour l'année 2022 (de janvier à décembre et du numéro 438 au numéro 443), nous avons relevé 27 occurrences subjectives axiologique positives, 14 occurrences objectives, sept subjectives affectives, six subjectives axiologiques négatives et trois subjectives non-axiologiques.

Figure 8 : Diagramme camembert - la valeur du discours en 2022



Comme l'illustre la figure ci-dessus (figure 8), en 2022, une grande différence existe entre les valeurs de discours. 47 % des occurrences relevées ont une valeur subjective axiologique positive. Il y a donc une différence de 22 points avec le discours objectif, 35 points avec le discours subjectif affectif, 36 points avec le discours subjectif axiologique négatif et 42 points avec le discours subjectif non- axiologique.

Quand les praticiens et les théoriciens, à travers les six numéros de 2022, utilisent un discours à valeur subjective axiologique positive, ces derniers portent un jugement sur la responsabilité des enseignants, sur la pédagogie mise en place et sur l'engagement de l'apprenant. Par exemple :

Tableau 13 : valeurs du discours recensées - valeur subjective axiologique positive (2022)

Citations	Unités d'analyses	Jugement	Identité de l'auteur
« Nous avons tous une responsabilité pour éviter l'abandon et le décrochage dans ce beau métier et de renforcer les compétences et la motivation des futures générations d'enseignant·e·s de français » p.29	responsabilité, motivation : substantif éviter l'abandon et le décrochage : groupe verbale renforcer : verbe occ. subjectif	Jugement positif sur le devoir collectif dans la formation des enseignants et importance de cette formation.	Cynthia Eid - n°438
« L'aspect ludique, humoristique et agréable de la caricature est un facteur de motivation pour les apprenants » p.39	ludique, humoristique, agréable ; adjectif axiologique positif motivation : substantif	Jugement positif portant sur le matériel pédagogique. Il est sous-entendu que les professeurs devraient aspirer à mettre en place des activités menant à cette ambiance positive.	Géorgia Constantinou - n°440
« (...) Et qui dit apprenant actif dit apprenant curieux et motivé ! » p.45	actif, curieux, motivé : adjectif axiologique positif	Jugement positif portant sur l'implication des apprenants. L'auteure sous-entend qu'il est nécessaire pour les apprenants d'être motivé pour apprendre.	"Aurélien Surblé et Emilie Grosset, - n°441

À travers des six numéros de 2022, certains praticiens et universitaires utilisent le discours subjectif affectif dans le but de partager leur vécu émotionnel. Ils écrivent sur leur plaisir d'enseigner et sur les émotions des apprenants. Par exemple :

Tableau 14 : valeurs du discours recensées - valeur subjective affective (2022)

Citations	Unités analysées	Ressenti retranscrit	Identité de l'auteur
« (...) " c'est une activité pluridisciplinaire qui <u>plaît</u> aux élèves ", révèle Romain, professeur à Carthage (Tunisie) et membre de la plateforme. » p.39	plaît : verbe affectif	Retranscription d'un plaisir ressenti par les apprenants grâce à une activité.	Marine Nouhaud, - n°442
« " J'aime beaucoup faire des reportages car j'ai l'impression d'être dans la peau d'une journaliste ! Ça me <u>fait plaisir</u> de faire découvrir aux autres enfants notre mode de vie ! ", témoigne Melissa, 8 ans, scolarisée en France. » p.39	Aimer, faire plaisir : verbes	Partage d'une expérience positive lié à une activité pédagogique	

Plusieurs auteurs utilisent également un discours subjectif axiologique négatif dans le but de passer un jugement négatif sur le savoir-faire et le savoir-être des enseignants. Ces discours critiquent les éléments qui freinent l'apprentissage. Par exemple :

Tableau 15 : valeurs du discours recensées - valeur subjective axiologique négative (2022)

Citations	Unités analysées	Jugement	Identité de l'auteur
« (...) il y a de plus en plus d'enseignants de français <i>non qualifiés</i> dans les classes supérieures, ce qui <i>n'aide pas</i> à motiver les élèves pour la	non qualifié : adjectif axiologique négatif n'aide pas : verbe + négation	Jugement négatif sur les compétences professionnelles des nouveaux professeurs.	Filip Verroens - n°439

matière. » p.35			
« <i>Malheureusement</i> , tous les membres de l'équipe pédagogique <i>ne manifestent pas</i> toujours le même enthousiasme, certains sont très entreprenants alors que d'autres sont <i>peu participatifs</i> , voire <i>inactifs</i> . » p.47	Malheureusement : adverbe ne manifestent pas : verbe + négation peu : adjectif participatifs, inactifs : substantifs	Jugement négatif sur le savoir-être des professeurs qui, selon les auteures, ne s'engagent pas assez dans leur travail.	Elena Rubio Santiago et Laure Garcia - n°443

En parallèle de ces discours à valeur subjective, plusieurs praticiens et universitaires utilisent le discours objectif. Ces derniers ont pour but de poser des constats ou mobiliser des savoirs provenant de la recherche. Par exemple :

Tableau 16 : valeurs du discours recensées - valeur objective (2022)

Citations	Unités analysées	Caractère objectif	Identité de l'auteur
« Depuis les années 2000, de nombreux professeurs et chercheurs ont <i>démontré</i> que cette approche pouvait renforcer l' <i>engagement</i> de l'apprenant, sa <i>motivation</i> , son <i>interaction</i> » p.38	démontré : participe passé engagement, motivation, interaction : substantifs	Discours scientifique basé sur une étude.	Jeanne Renaudin, - n°441
« <i>Certains</i> apprenants, dans des centres d'enseignement de FLE, sont <i>réticents</i> à laisser voir leur production (peur de montrer leurs lacunes à l'écrit, refus d'être " <i>jugé</i> ", <i>dévalorisé</i>). » p.62	réticents, dévalorisé : adjectif jugé : verbe certains : pronom indéfini	Observation d'un comportement régulier chez les apprenants. Il n'y a pas de jugement, mais simplement un constat.	Isabelle Chollet et Jean-Michel Robert - n°441
« Certains <i>linguistes</i> parlent d' " <i>insécurité linguistique</i> " » p.56	linguistes : substantif insécurité	Utilisation d'un terme provenant de la recherche	Clément Balta, - n°441

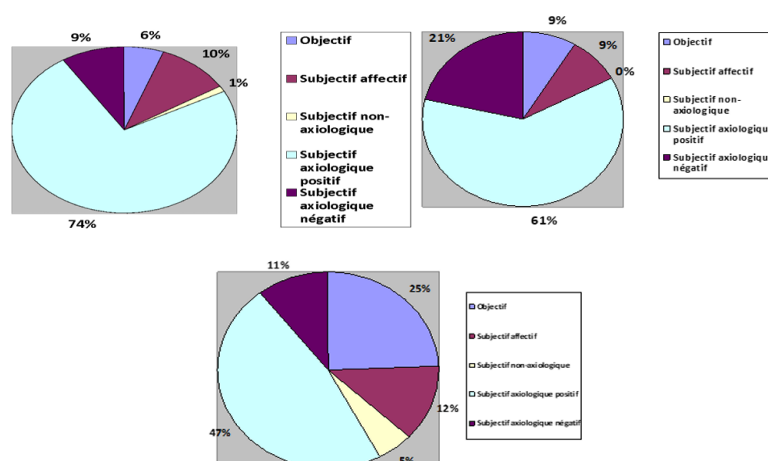
	linguistique : groupe nominal	scientifique.	
--	-------------------------------	---------------	--

Enfin, le discours non-axiologique, peu fréquent, est utilisé par les praticiens et les théoriciens dans le but de partager un état mental ou une observation personnelle. Il est utilisé pour décrire les difficultés rencontrées par les apprenants et les expériences d'apprentissages. Par exemple :

Tableau 17 : valeurs du discours recensées - valeur non-axiologique (2022)

Citations	Unités analysées	Caractère non-axiologique	Identité de l'auteur
« La caricature vise à travailler quelques problèmes, (...) notamment le manque du vocabulaire et la peur de commettre des erreurs ou des fautes. » p.39	problèmes, manque, peur : substantifs	Description neutre des difficultés rencontrées par les apprenants.	Géorgia Constantinou - n°440
« Mais cette insécurité ne veut pas dire qu'il faille rassurer les gens, car il y a toujours un moment où on va se heurter à la réalité. » p.56	insécurité, réalité : substantifs heurter : verbe	Observation neutre sur le processus d'apprentissage et le sentiment d'insécurité	Bruno Dewaele - n°441

Figure 9 : Diagrammes camembert - la valeur du discours en 2018, 2020 et 2022



En résumé, le discours à valeur subjectif axiologique positif est le plus fréquemment utilisé entre 2018 et 2022 avec 133 occurrences recensées. Le discours à la valeur subjective axiologique négative est le deuxième plus utilisé avec 29 occurrences recensées. Le discours objectif et le discours subjectif affectif ont respectueusement été relevés 25 et 22 fois. Le discours à la valeur subjective non-axiologique est très peu utilisé avec seulement 4 occurrences répertoriées.

De plus il faut noter que :

- La fréquence de l'utilisation du discours subjectif axiologique positif diminue entre 2018 et 2020 (- 27 points)
- La fréquence de l'utilisation du discours objectif augmente entre 2018 et 2022 (+ 19 points)
- La fréquence d'utilisation du discours subjectif affectif reste stable entre 2018 et 2022 avec en moyenne 7 occurrences catalogues par années.

Après avoir présenté les résultats portant sur la valeur du discours, nous allons à présent présenter les résultats de la valeur de discours selon la profession de l'énonciateur.

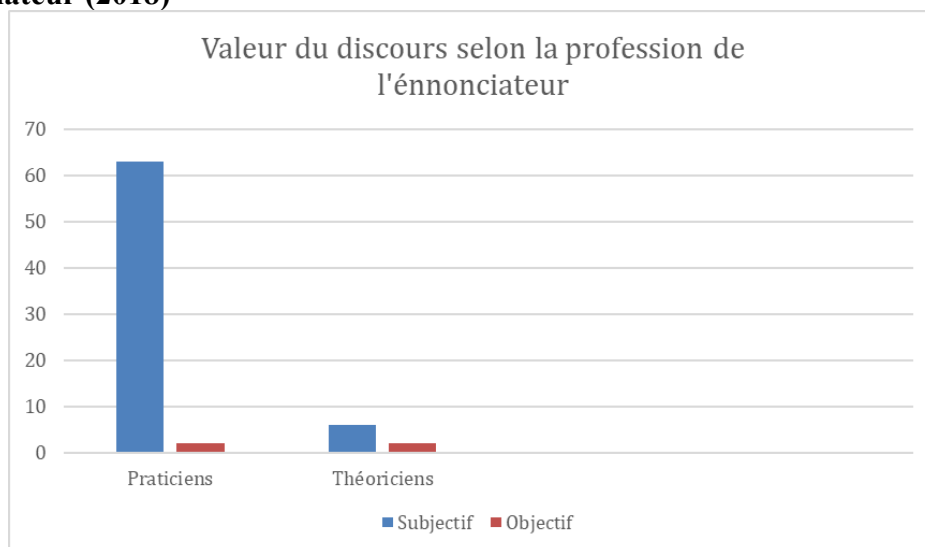
1.3 Analyse thématiques à partir de la valeur du discours selon la profession de l'énonciateur de 2018 à 2022 dans la revue Le Français dans le Monde

Après avoir décrit les données récoltées quant à la valeur du discours, nous allons maintenant présenter les données sur la valeur du discours selon la profession de l'énonciateur de 2018 à 2022. Ces données ont pour but de répondre à la question suivante : Pouvons-nous noter une vision différente du bien-être, de la motivation, de l'anxiété langagière et de l'ennui selon si une personne est sur le terrain ou non ?

1.3.1 La valeur du discours selon la profession et l'année 2018

Lors de notre analyse thématique de contenu portant sur les numéros de janvier-février 2018 (n°415), de mars-avril 2018 (n°416), de mai-juin 2018 (n°417), de juillet-août 2018 (n°418), de septembre-octobre 2018 (n°419) et de novembre-décembre 2018 (n°420), nous avons relevé en tout 63 occurrences subjectives et deux occurrences subjectives provenant de praticiens de terrain ainsi que six occurrences subjectives et deux occurrences objectives provenant de théoriciens.

Figure 10 : Diagramme bâtons - La valeur du discours selon la profession de l'énonciateur (2018)



Comme l'illustre la figure ci-dessus (figure 10), de grandes disparités existent entre la valeur du discours selon la profession de l'énonciateur. En effet, sur les 69 occurrences subjectives, 63 ont été utilisées par des praticiens tandis que seulement 6 ont été utilisées par des théoriciens. Pour ce qui est du discours objectif, il est autant utilisé par les praticiens que par les théoriciens avec, pour les deux catégories, deux occurrences relevées.

Les praticiens utilisent en majorité un discours subjectif puisqu'ils abordent les pratiques didactiques et les émotions vécues en classe aussi bien par les enseignants que par les apprenants que par eux-mêmes. Par exemple, dans la revue de janvier/février 2018, Frédérique Cosnier-Laffage, une enseignante, déclare que « Le fait qu'il y ait un cadre sécurise les étudiants » (p.38). Dans le numéro de mai/juin 2018, Jean-Pierre Gauchi, enseignant en école primaire, explique prendre « soins d'impliquer au maximum les élèves mais aussi des collègues dans tous mes projets. » p.32-33. Dans le numéro de septembre/octobre 2018, Miriam Hernandez, professeure de FLE, propose une activité qu'elle présente comme des moments de partage qui lui donnent accès à « des informations qui peuvent être utiles pour créer des cours plus motivants et intéressants pour eux » (p.39). Dans la revue n°417 (mai/juin 2018), Olivier Massé, formateur enseignant en ANL, déplore une baisse de la motivation et une hausse de l'abandon dans les Alliances et les Instituts français. Dans le numéro de juillet/août

2018, Adrien Payet, formateur de formateur, explique rencontrer « souvent des enseignants faisant preuve d'une grande ingéniosité pour motiver leurs troupes » (p.38).

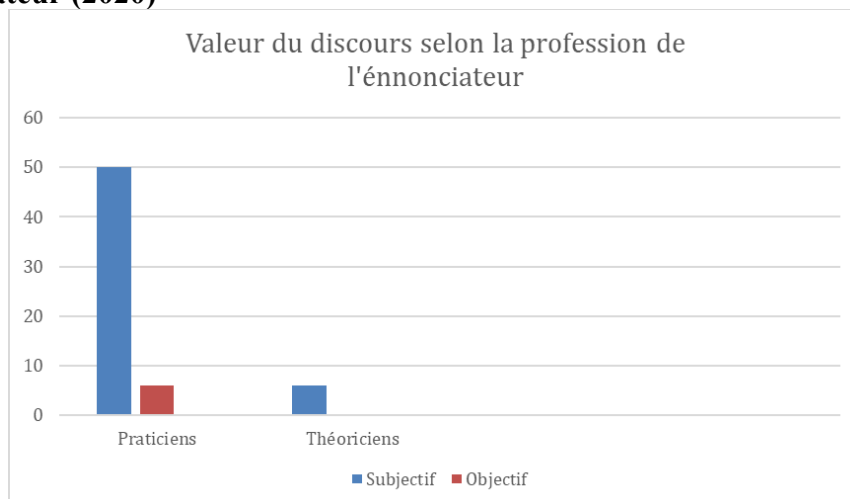
Les chercheurs utilisent, en 2018, autant le discours à valeur subjective qu'objective. En effet, ils abordent aussi bien les émotions ressenties face au travail que la définition d'une notion. Par exemple, dans la revue de janvier/février 2018, Patrice Flichy écrit : « Que l'on réalise un travail artistique ou intellectuel, que l'on répare une moto ou que l'on fabrique un objet, il y a du plaisir dans ce que je préfère d'ailleurs appeler " le faire ". » (p.14). Dans le numéro de mai/juin 2018, Steeve Mercier, docteur en linguistique, explique les réactions cognitives dans le cadre de la motivation.

En résumé, les données recensées nous indiquent que d'un côté les praticiens utilisent davantage un discours subjectif qu'objectif tandis que les théoriciens utilisent les deux valeurs. Dans la partie suivante, nous aborderons les données de l'année 2020

1.3.2 La valeur du discours selon la profession et l'année 2020

Au cours de notre analyse de contenu portant sur les numéros de janvier à décembre 2020 (n°427 à 431), nous avons relevé en tout 50 occurrences subjectives et six occurrences objectives provenant de praticiens de terrain ainsi que six occurrences subjectives provenant de théoriciens. Aucune occurrence objective venant de théoricien n'a été relevée.

Figure 11 : Diagramme bâtons - La valeur du discours selon la profession de l'énonciateur (2020)



Comme l'illustre la figure ci-dessus (figure 11), de grandes disparités existent entre la valeur du discours selon la profession de l'énonciateur. En effet, sur les 56 occurrences subjectives, 50 ont été utilisées par des praticiens tandis que seulement six ont été utilisées par des théoriciens. Pour ce qui est du discours objectif, il est uniquement utilisé par les praticiens avec six occurrences enregistrées et zéro pour les théoriciens.

Le discours des praticiens est en majorité un discours subjectifs puisqu'il est tourné vers les activités pédagogiques stimulant la motivation des apprenants ainsi que sur l'engagement émotionnel de ces derniers. Par exemple, dans le numéro de janvier/février 2020, Stamatoula Makrypoulia, enseignante de FLE, explique que pour motiver ses apprenants, elle « ne me concentre pas uniquement sur l'enseignement souvent stérile du vocabulaire et de la grammaire » (p.30). De la même manière, Ana León, professeure de FLE, raconte que pour rendre l'enseignement à distance stimulant, elle « leur propose d'aller chercher le plus vite possible un objet et de le présenter en premier devant la webcam, (...) Cela fait participer les apprenants et leur permet un peu de courir et se défouler ! » (p.41). Dans le numéro de janvier/février 2020, Marine Betchel, formatrice de formateur, formatrice FLE, écrit : « Quoi de plus motivant que d'enseigner les langues avec des techniques d'apprentissage ludiques et innovantes ? » (p.77).

À travers les différents numéros de 2020, les théoriciens utilisent seulement un discours à valeur subjective. Ils insistent sur les marchent à suivre dans la salle de classe, comme Christian Pelissero, docteur de l'Université Bretagne-Loire, qui dans le numéro de mars/avril 2020 déclare qu'il faut « susciter et maintenir leur motivation comme leur curiosité, favoriser l'expérimentation, développer l'empathie, la bienveillance, l'entraide (d'où l'importance des groupes multi-âge) ainsi que, par-dessus tout, l'autonomie » (p.35). Les praticiens abordent également les conséquences affectives de la COVID-19 comme Frank Scola, médecin, Olivier Massé, directeur de formation chez CiFRAN, Virginie Duret, directrice d'école et Steeve Mercier, enseignant de linguistique et de didactique d'une langue seconde à l'Université, qui expliquent, dans le numéro de juillet/août, qu'une étudiante est « atteinte de deuils : rythme, confort, saudade (le manque de quelqu'un)... Ces déséquilibres portent atteinte

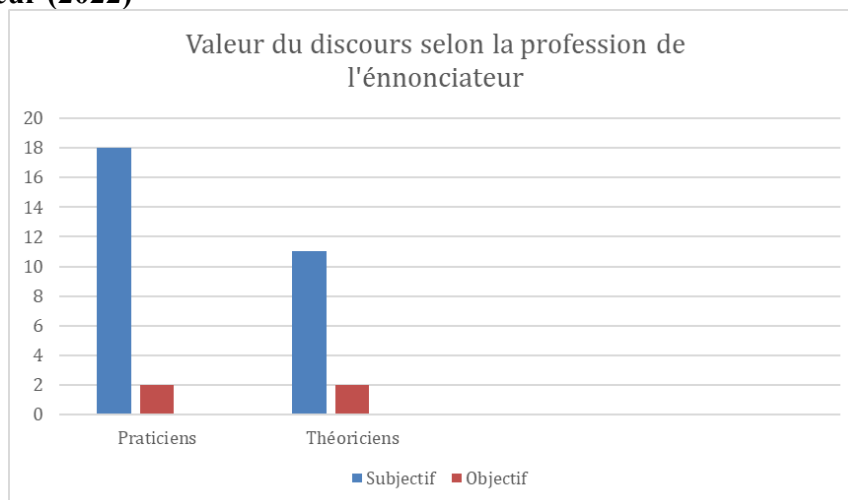
à son assiduité, à sa motivation, à son plaisir au travail et à ses performances scolaires.
» (p.59).

En résumé, les données recensées nous indiquent que les praticiens utilisent en majorité le discours à valeur subjective et de façon plus rare, ils adoptent un discours à valeur objective. Les données nous montrent aussi que les théoriciens n'ont utilisé, en 2020, que des discours à valeur subjective. Dans la partie suivante, nous aborderons les données de 2022.

1.3.3 La valeur du discours selon la profession et l'année 2022

Pour l'année 2022 (de janvier à décembre et du numéro 438 au numéro 443), nous avons relevé en tout 18 occurrences subjectives et deux occurrences objectives provenant de praticiens de terrain ainsi que 11 occurrences subjectives et deux occurrences objectives provenant de théoriciens.

Figure 12 : Diagramme bâtons - La valeur du discours selon la profession de l'énonciateur (2022)



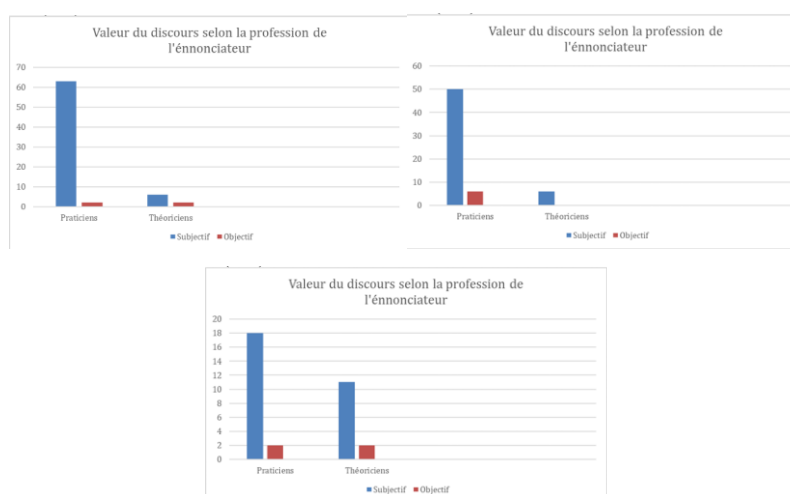
Comme l'illustre la figure ci-dessus (figure 12), de grandes disparités existent entre la valeur du discours selon la profession de l'énonciateur. En effet, sur les 56 occurrences subjectives, 50 ont été utilisées par des praticiens tandis que seulement six ont été utilisées par des théoriciens. Pour ce qui est du discours objectif, il est uniquement utilisé par les praticiens avec six occurrences enregistrées et zéro pour les théoriciens.

Le discours des praticiens est en majorité un discours subjectif puisqu'il est tourné vers la notion de motivation et les supports qui la favorisent. Par exemple, dans le numéro de mars/avril 2022, Paola Bertocchini, formatrice de professeur, et Edvige

Cstanzo, co-autrice de manuels et autres supports pour la formation des professeurs de langue, proposent de mettre en place des « des situations qui se prêtent à l'implication des élèves dans le discours argumentatif » (p.39). De la même manière, Karine Bouchet, enseignante de FLE, propose, dans le numéro de novembre/décembre 2022, « des plongées culturelles et audiovisuelles aux 4 coins de la francophonie : une formule qui fonctionne pour motiver l'apprenant et l'impliquer en tant qu'acteur social. » (p.50).

À travers les différents numéros de 2022, les théoriciens s'intéressent à la motivation et aux supports qui la favorisent, au plaisir dans l'apprentissage et à l'insécurité linguistique des professeurs. Pour en parler, ils utilisent davantage le discours à valeur subjectif qu'à valeur objectif puisqu'ils ne font pas un constat, mais qu'ils portent un jugement sur ces sujets. Par exemple, dans le numéro de janvier/février 2022, Gréogry Miras, maître de conférences en sciences du langage et didactique des langues, écrit qu'« un certain nombre d'enseignants qui se sentent en insécurité linguistique par rapport à leur propre prononciation ou leur accent. » (p.35). Dans le numéro de mai/juin 2022, Géorgia Constantinou, docteure en sociolinguistique, explique que « La caricature vise à travailler quelques problèmes concernant l'expression orale auxquels les apprenants sont souvent confrontés, notamment le manque du vocabulaire et la peur de commettre des erreurs ou des fautes. » (p.39).

Figure 13 : Diagrammes bâtons - La valeur du discours selon la profession de l'énonciateur (2018, 2020 et 2022)



En résumé, les praticiens et les théoriciens utilisent, entre 2018 et 2022, majoritairement le discours à valeur subjective avec en tout 154 occurrences

recensées. Le discours à valeur objective est plus utilisé par les praticiens que par les théoriciens avec en tout 10 occurrences répertoriées provenant de praticiens et 4 venant de théoriciens. De plus il faut noter qu'en 2020, les théoriciens n'ont pas du tout utilisé de discours à valeur objective.

À partir de l'analyse thématique du bien-être, de la motivation, de l'anxiété langagière et de l'ennui ainsi que celle à partir de la valeur du discours et celle à portant sur la valeur du discours selon la profession de 2018 à 2022 dans la revue *Le Français dans le Monde*, nous allons dans la partie ci-dessous mettre en perspective nos données.

2. Mise en perspective des données à partir de leur analyse

Suite aux analyses thématiques de nos données, nous allons à présent les mettre en perspective. Pour ce faire, nous allons établir le lien avec les hypothèses présentées dans la partie deux et les valider ou les invalider.

2.1 Mise en perspective à partir de l'hypothèse 1

Pour rappel, dans le cadre de notre première hypothèse, nous avançons que due à l'impact psychologique de la pandémie de la COVID-19 sur les individus, les émotions ou les états dominants dans la salle de classe pré-pandémie étaient différents de ceux dominants post-pandémie.

D'après nos résultats, notre hypothèse est invalide. En effet, bien que nous pouvons observer une augmentation des occurrences de l'ennui entre 2018 et 2020, le nombre d'occurrences relevées pour la motivation et le bien-être reste sensiblement stable avec en moyenne 66 occurrences enregistrées par année pour la motivation et 20 occurrences pour le bien-être. Il en va de même pour l'anxiété langagière. De plus, le nombre d'occurrences relevées portant sur les quatre notions entre 2018 et 2022 est en nette diminution. La forte domination du bien-être et de la motivation sur l'anxiété langagière et l'ennui peut s'expliquer par le fait que le bien-être est un modérateur de l'anxiété langagière (Colella, & Chapalay, 2022) et que la motivation est une solution à l'ennui (Luo & Wang, 2023 ; Whyte, 2009). Elle s'explique aussi par le fait que l'anxiété langagière et l'ennui ne sont abordés non pas pour faire état de leur présence, mais pour présenter des activités pédagogiques à mettre en place pour les éviter tels que des activités en groupe (Imsa-ard, 2024 ; Kryemadhi, 2018).

Il faut également noter que la COVID-19 n'a été mentionnée que dans la revue de juillet-août 2020, ce qui laisse penser que la pandémie n'a eu un impact que minime sur le bien-être, la motivation, l'anxiété langagière et l'ennui.

2.2 Mise en perspective à partir de l'hypothèse 2

Nous allons à présent affirmer ou infirmer notre seconde hypothèse. Pour rappel, nous avons pensé que les praticiens et les théoriciens tenaient un discours différents quant au bien-être, à la motivation, à l'anxiété langagière et à l'ennui. Nous avançons que les praticiens utiliseraient un discours subjectif tandis que les théoriciens utiliseraient un discours plus objectif pour aborder ces notions.

Nos observations nous ont permis de voir que les théoriciens utilisent le discours objectif et q les praticiens utilisent le discours subjectif. Notre hypothèse est cependant invalide. En effet, d'après nos résultats, les théoriciens utilisent davantage le discours à valeur subjectif qu'ils n'utilisent celui à la valeur objective (23 occurrences contre 4). De plus, bien que les praticiens ont globalement recourt au discours subjectif (131 occurrences), ils se servent aussi du discours à valeur objectif (10 occurrences). On peut donc constater que l'utilisation d'une valeur de discours ne dépend pas de la profession de l'individu, mais du message qu'il souhaite faire passer.

Pour résumer, nos deux hypothèses ont été invalidées par nos observations et nos données. Il n'est en conséquence pas possible de dire que la pandémie de la COVID-19 a marqué un tournant dans la vision du bien-être, de la motivation, de l'anxiété langagière et de l'ennui par les praticiens et les théoriciens. De la même manière, nous ne pouvons pas affirmer que selon le statut (praticien/théoricien) de l'énonciateur, la valeur du discours change. Suite à ces résultats, nous allons présenter dans la partie suivante les biais et les limites de notre recherche.

3. Les biais, les limites et les apports de notre recherche

Lors de l'élaboration et de la mise en place de notre recherche, nous avons tout d'abord fait face à plusieurs biais et limites.

Dans un premier temps, notre échantillon s'est vu être trop limité. En effet, pour s'assurer qu'une vraie évolution puisse être observée, il nous aurait fallu analyser les numéros de l'année 2019 et de 2021. En faisant cela, nous nous serions assuré que le phénomène observé (augmentation ou diminution de la mention de nos quatre notions)

n'étaient pas influencé par des événements historiques comme cela est peut-être le cas de l'année 2022 avec le début de la guerre en Ukraine, sujet qui a mobilisé une bonne partie des numéros. De plus, il faut noter que nous avons analysé des articles de revue. Cela veut dire qu'un choix thématique est pris par les journalistes et les éditeurs. Il est donc demandé aux praticiens et aux théoriciens de s'exprimer sur un sujet en particulier, ce qui peut expliquer pourquoi la motivation est la notion la plus abordée de l'année 2018 à 2022. Ensuite, nous pouvons constater une sous-représentation des théoriciens dans les occurrences enregistrées ce qui vient biaiser les résultats de notre seconde hypothèse. En effet, bien que nous ayons comparé le nombre d'occurrences attribuées aux praticiens et celles attribuées aux théoriciens, seulement 20 théoriciens étaient à l'origine de ces occurrences rendant ainsi la comparaison peu fiable. Enfin, nous sommes consciente que les catégories praticiens et théoriciens ne sont pas étanches. Pour créer ces catégories, nous nous sommes appuyés sur les métiers auxquels les individus s'identifiaient en premier. Bien que cela facilite la compréhension de nos résultats, le manque d'étanchéité des deux catégories vient fausser nos résultats.

Dans un second temps, la classification de la subjectivité proposée par Kerbrat-Orecchioni (2009) que nous avons utilisé pour analyser nos données représente plusieurs limites. Tout d'abord, c'est un outil complexe qui demande des connaissances en linguistiques afin de saisir son fonctionnement. C'est également un outil qui repose sur l'implicite. Il est donc difficile, en s'appuyant sur une revue, de déceler ce dernier puisque nous ne pouvons pas demander à l'énonciateur d'explicitier sa pensée pour s'assurer d'avoir bien compris le message.

Malgré les biais et les limites de cette recherche, plusieurs apports sont à souligner. Tout d'abord, son ampleur constitue un élément important : l'analyse d'un corpus couvrant cinq années de publications de la revue *Le Français dans le Monde* nous a permis d'obtenir une vision large et représentative des discours liés aux émotions dans la classe de FLE.

Un autre apport se trouve dans la méthodologie utilisée, qui combine à la fois une approche quantitative et qualitative. Cette double perspective a permis non seulement de mesurer la fréquence et l'évolution des thèmes abordés, mais aussi d'interpréter en profondeur la manière dont ils sont exprimés et vécus. De plus, le fait d'avoir distingué deux profils d'énonciateurs (les praticiens et les théoriciens) constitue également une

originalité. En effet, cela a permis de confronter deux regards complémentaires sur la question des émotions.

Enfin, même si nos hypothèses initiales ont été invalidées, ce résultat en lui-même est significatif. Il montre que, contrairement à ce que la littérature scientifique met souvent en avant en insistant sur les notions négatives telles que l'anxiété ou l'ennui, ce sont bien les notions positives, la motivation et le bien-être, qui dominent dans les discours des praticiens.

Conclusion

En conclusion, ce mémoire avait pour objectif de répondre à la question suivante : de quelle manière la vision du bien-être, de la motivation, de l'anxiété langagière et de l'ennui a-t-elle évolué entre 2018 et 2022 dans la salle de classe de FLE ? Afin de répondre à cette dernière, deux hypothèses ont été formulées. À travers la première hypothèse, nous avançons que les émotions ou les états dominants dans la salle de classe pré-pandémie étaient différents de ceux dominants post-pandémie. À travers la seconde hypothèse, nous avançons l'idée que les praticiens et les théoriciens tenaient un discours à valeurs différentes quant au bien-être, à la motivation, à l'anxiété langagière et à l'ennui.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons utilisé la classification de la subjectivité proposée par Kerbrat-Orecchioni (2009) dans le cadre d'une analyse de discours. À la suite de nos analyses thématiques, nous avons réalisé que la motivation dans la salle de classe reste, à travers les années, l'état le plus abordé. À travers ces analyses, nous avons également découvert que l'anxiété langagière et l'ennui, deux émotions négatives, sont les notions les moins abordées. Dans un second temps, nous avons découvert que la valeur du discours ne change pas en fonction de la profession de l'énonciateur. En effet, dans le contexte de la revue *Le Français dans le Monde*, praticiens et théoriciens adoptent en majorité un discours à valeur subjective. Ces résultats nous ont surpris et nous ont permis de prendre conscience de nos stéréotypes liés à l'impact de la pandémie de la COVID-19 sur l'apprentissage d'une langue à court et moyen terme.

Grâce à nos résultats, cette recherche contribue à enrichir la réflexion actuelle en soulignant l'importance de prendre en compte, non seulement les obstacles émotionnels, mais aussi les ressources positives qui structurent l'expérience d'enseignement et d'apprentissage. Elle marque une première étape en mettant en lumière les préoccupations croissantes autour du bien-être et de la motivation ce qui peut nourrir la réflexion pédagogique et la formation des enseignants.

Cependant, parce que notre recherche s'est heurté aux choix thématiques des journalistes et des éditeurs et parce que nous n'avons analysé que les numéros de 2018, 2020 et 2021 de la revue du *FDLM*, nous pensons que pour avoir une meilleure compréhension de l'évolution de la vision du bien-être, de la motivation, de l'anxiété langagière et de l'ennui entre 2018 et 2022 dans la salle de classe de FLE, des points

sont à améliorer. En effet, les futurs chercheurs pourraient mener des entretiens dans le but de confronter les discours recueillis dans la revue à ceux du terrain. Ils pourraient également avoir un échantillon égal de praticiens et de théoriciens ou encore élargir leur échantillon en se penchant sur les années 2019 et 2021.

Bibliographie et sitographie

- Acier, Barbot, Bouillaud, Bretesche, Constans, Coudronnière, Dunais, El Beayni, Florin, Gouil, Guedat-Bittighoffer, Guignard, Guihard, Jacquin, Jordana, Kindelberger, Koumba, Larbi, Maksud, ... Zanna. (2025). *Le bien-être subjectif : Définitions, composantes et enjeux*. https://partage.univ-angers.fr/service/home/~/?auth=co&loc=fr_FR&id=24588&part=4
- Adesola, S. A., Li, Y., & Liu, X. (2019). Boredom in Learning. *Proceedings of the 2019 8th International Conference on Educational and Information Technology*, 86-91. <https://doi.org/10.1145/3318396.3318409>
- AHMED, D. (2024). FACILITATING ANXIETY AS A POSITIVE TENSION IN LANGUAGE LEARNING CONTEXTS. *RIMAK International Journal of Humanities and Social Sciences*, 06, 71-84. <https://doi.org/10.47832/2717-8293.27.5>
- Ali-Bencherif, M. Z. (2025). La ludopédagogie en classe de FLE : Entre le plaisir d'apprendre, le bien-être et la sécurité linguistique. *Revue plurilingue : Études des Langues, Littératures et Cultures*, 9(1), Article 1. <https://doi.org/10.46325/ellic.v9i1.168>
- American Psychological Association. (s. d.). *APA Dictionary of Psychology*. Consulté 7 juillet 2025, à l'adresse <https://dictionary.apa.org/>
- American Psychological Association. (2018a). *APA Dictionary of Psychology / Boredom*. <https://dictionary.apa.org/>
- American Psychological Association. (2018b). *APA Dictionary of Psychology / motivation*. In *APA dictionary*. <https://dictionary.apa.org/>
- American Psychological Association. (2018c). *APA Dictionary of Psychology / State*. In *APA dictionary* (p. 1). <https://dictionary.apa.org/>
- American Psychological Association. (s. d.). *Anxiety*. <https://www.apa.org/topics/anxiety>
Consulté 7 juillet 2025, à l'adresse <https://www.apa.org/topics/anxiety>
- Argaud, E. (2001). L'enseignement de la civilisation : Évolution et représentations dans le champ de la revue *Le Français dans le Monde* (1961 -1976). *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 26, 169-184. <https://doi.org/10.4000/dhfles.2064>

- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Berquin, S., & Murillo, A. (2023). Pratiques des enseignants et bien-être des élèves en classe : Regards croisés d'élèves et d'enseignants. *Phronesis*, 12(2), 241-256.
- CNRTL. (s. d.). *AXIOLOGIE : Définition de AXIOLOGIE*. Consulté 7 avril 2025, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/axiologie>
- Colella, L., & Chapalay, S. (2022). *Des moyens disponibles en classe de 5H pour réduire l'anxiété des élèves en amont des évaluations certificatives* [Lausanne]. <https://patrinum.ch/record/328721?ln=de&v=pdf>
- Creswell, J. W. (2008). *Research Design : Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Croze, E. (2021). Covid-19 et passage éclair au distanciel pour les enseignants de langues vivantes du secondaire : Une expérience renvoyant à l'irréductible présence en classe de langue. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 33, Article 33. <https://doi.org/10.4000/dms.6134>
- DAUMIÈRES, M. (2020). *Dédramatiser l'erreur* [Toulouse]. <https://dante.univ-tlse2.fr/access/files/original/3ab52e72f4c3b89abcb802c0576d3bfab2aa97d3.pdf>
- Debardieux, E. (2015). *Du « climat scolaire » : Définitions, effets et politiques publiques* [Pdf]. p.11-27. <https://doi.org/10.48464/EF-88-89-01>
- Dewaele, J.-M. (2015). On Emotions in Foreign Language Learning and Use. *The Language Teacher*, 39(3), 13. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT39.3-3>
- Dewaele, J.-M., Guedat-Bittighoffer, D., & Dat, M.-A. (2025). Foreign language enjoyment overcomes anxiety and boredom to boost oral proficiency in the first year of English foreign language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 35(1), 152-167. <https://doi.org/10.1111/ijal.12607>
- Durif-Varembont, J.-P., Clerget, J., Durif-Varembont, C., & Clerget, M.-P. (2005a). L'ennui vu par les élèves : Ses indicateurs et ses effets. *Connexions*, 84(2), 209-226. <https://doi.org/10.3917/cnx.084.0209>

- Durif-Varembont, J.-P., Clerget, J., Durif-Varembont, C., & Clerget, M.-P. (2005b). L'ennui vu par les élèves : Ses indicateurs et ses effets. *Connexions*, 84(2), 209-226. <https://doi.org/10.3917/cnx.084.0209>
- ELDakak, N. (2025). L'impact des certifications en Français Langue étrangère (FLE) sur l'enseignement/l'apprentissage du français en contexte universitaire égyptien. *مجلة كلية الاداب جامعة المنصورة*. <https://doi.org/10.21608/artman.2024.303894.2692>
- Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning, and memory : A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13(4), 363-385. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(79\)90001-1](https://doi.org/10.1016/0092-6566(79)90001-1)
- FDLM 415—Janvier-février 2018. (2018, février). *FDLM : Le français dans le monde*, 415. <https://www.fdlm.org/archives-revues/fdlm-415-janvier-fevrier-2018/>
- FDLM 416—Mars-avril 2018. (54apr. J.-C., 2018). *FDLM : Le français dans le monde*, 416. <https://www.fdlm.org/archives-revues/fdlm-416-mars-avril-2018/>
- FDLM 417—Mai-juin 2018. (2018, juin). *FDLM : Le français dans le monde*, 417. <https://www.fdlm.org/archives-revues/fdlm-417-mai-juin-2018/>
- FDLM 418—Juillet-août 2018. (2018, août). *FDLM : Le français dans le monde*, 418. <https://www.fdlm.org/archives-revues/fdlm-418-juillet-aout-2018/>
- FDLM 419 – Septembre-octobre 2018. (2018, octobre). *FDLM : Le français dans le monde*, 419. <https://www.fdlm.org/archives-revues/fdlm-419-septembre-octobre-2018/>
- FDLM 420 – Novembre-décembre 2018. (2018, décembre). *FDLM : Le français dans le monde*, 420. <https://www.fdlm.org/archives-revues/fdlm-420-novembre-decembre-2018/>
- FDLM 427—Janvier-février 2020. (2020, février). *FDLM : Le français dans le monde*, 427. <https://www.fdlm.org/archives-revues/fdlm-427-janvier-fevrier-2020/>
- FDLM 428—Mars-avril 2020. (2020, avril). *FDLM : Le français dans le monde*, 428. <https://www.fdlm.org/archives-revues/fdlm-428-mars-avril-2020/>

- FDLM 429—Juillet-août 2020. (2020, août). *FDLM : Le français dans le monde*, 429. <https://www.fdlm.org/archives-revues/fdlm-429-juillet-aout-2020/>
- FDLM 430—Septembre-octobre 2020. (2020, octobre). *FDLM : Le français dans le monde*, 430. <https://www.fdlm.org/archives-revues/fdlm-430-septembre-octobre-2020/>
- FDLM 431—Novembre-décembre 2020. (2020, décembre). *FDLM : Le français dans le monde*, 431. <https://www.fdlm.org/archives-revues/fdlm-431-novembre-decembre-2020/>
- FDLM 438—Janvier-février 2022. (2022, février). *FDLM : Le français dans le monde*, 438. <https://www.fdlm.org/archives-revues/fdlm-438-janvier-fevrier-2022/>
- FDLM 439 -Mars-avril 2022. (2022, avril). *FDLM : Le français dans le monde*, 439. <https://www.fdlm.org/archives-revues/fdlm-439-mars-avril-2022/>
- FDLM 440—Mai-juin 2022. (2022, juin). *FDLM : Le français dans le monde*, 440. <http://fipf.org/actualite/le-francais-dans-le-monde-n%C2%B0440-mai-juin-2022>
- FDLM 441 -Juillet-août 2022. (2022, août). *FDLM : Le français dans le monde*, 441. <https://www.fdlm.org/archives-revues/fdlm-441-juillet-aout-2022/>
- FDLM 442—Septembre-Octobre 2022. (2022, octobre). *FDLM : Le français dans le monde*, 442. <https://www.fdlm.org/archives-revues/fdlm-442-septembre-octobre-2022/>
- FDLM 443—Novembre-décembre 2022. (2022, décembre). *FDLM : Le français dans le monde*, 443. <http://fipf.org/actualite/le-francais-dans-le-monde-n%C2%B0443-et-les-francophonies-du-monde-n%C2%B011-novembre-decembre-2022>
- Fenouillet, F., Chainon, D., Yennek, N., Lemasson, J., & Heutte, J. (2017). Relation entre l'intérêt et le bien-être au collège et au lycée. *Enfance*, 1(1), 81-103. <https://doi.org/10.3917/enf1.171.0081>
- FIPF. (2017, novembre 10). *Le français dans le monde : La revue de la Fédération internationale des professeurs de français*. Le monde en français. <http://fipf.org/actualite/le-francais-dans-le-monde-la-revue-de-la-federation-internationale-des-professeurs-de-fran>

- Florin, A., Mercier, C., Ngo, H. T., Bui, T. T. H., & Zanna, O. (2021). Bien-être scolaire et satisfaction de vie des collégiens en France et au Vietnam au temps de la Covid-19. *Enfance*, 4(4), 337-361. <https://doi.org/10.3917/enf2.214.0337>
- française, A. (s. d.). *Substantif* | *Dictionnaire de l'Académie française* | 9e édition. Consulté 7 avril 2025, à l'adresse <http://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9S3196>
- Fratea, E. I., Ciucurel, M. M., & Cucu Ciuhan, G. (2024). Anxious Thoughts and Well-Being in University Students with Anxiety in the Two Years After the COVID-19 Pandemic : The Mediatonal Relationship of Physical Symptoms and Sadness Rumination. *Behavioral Sciences (Basel, Switzerland)*, 14(11), 1109. <https://doi.org/10.3390/bs14111109>
- Gopalan, V., Bakar, J. A. A., Zulkifli, A. N., Alwi, A., & Mat, R. C. (2017). A review of the motivation theories in learning. *AIP Conference Proceedings*, 1891(1), 020043. <https://doi.org/10.1063/1.5005376>
- Guedat-Bittighoffer, D. (2014, juin 10). *These GUEDAT-BITTIGHOFFER Volume 1*.
- Guedat-Bittighoffer, D., & Dewaele, J.-M. (2024). *Les émotions au coeur du processus d'enseignement-apprentissage des langues*. L'Harmattan.
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, H. T. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation & formations*, 88-89, 163.
- Harlen, W., & Crick, R. (2003). Testing and Motivation for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy&Practice*, 169-207. <https://doi.org/10.1080/0969594032000121270>
- Hasan, A., Ali, I., Khan, M., & Kashif, H. (2010). A Study of University Students' Motivation and Its Relationship with Their Academic Performance. *International Journal of Business and Management*, 5, 80-80. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v5n4p80>
- Horwitz, E. K. (2017). On the Misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the Need to Balance Anxiety Research and the Experiences of Anxious

- Language Learners. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Éds.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (p. 31-48). Multilingual Matters.
<https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.21832/9781783097722-004/html>
- 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>
- Imsa-ard, P. (2024). “It felt like we were trying to get through the class ...” : Insights on learners’ FL boredom from Q methodology. *Heliyon*, 10(23), e40578. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e40578>
- Jarden, A., & Roache, A. (2023). What Is Wellbeing? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 5006.
<https://doi.org/10.3390/ijerph20065006>
- Kalińska-Łuszczynska, S. (2016). L’acquisition d’une langue étrangère et l’anxiété langagière. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio FF – Philologiae*, 33(1), Article 1. <https://doi.org/10.17951/ff.2015.33.1.35>
- Kasap, S. (2021). Mental Well-Being And Foreign Language Anxiety. *Multicultural Education*, 7, 226-2230.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.4716343>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). Chapitre 2. De la subjectivité dans le langage : Quelques-uns de ses lieux d’inscription. *Collection U*, 48-235.
- Kreitzberg, C. (1978). The Effect of Anxiety on Direction of Attention and Short-Term Memory. *Dissertations, Theses, and Capstone Projects*.
https://academicworks.cuny.edu/gc_etds/2150
- Kruk, M. (2016). Variations in motivation, anxiety and boredom in learning English in Second Life. *The EuroCALL Review*, 24, 25.
<https://doi.org/10.4995/eurocall.2016.5693>
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2019). Chapitre 2. Motivation extrinsèque et motivation intrinsèque. *Éducation Sup*, 4, 27-42.

- Luo, R., & Wang, Y. (2023). Enjoyment, boredom, and perceived effectiveness of learners in language MOOCs : The mediating effect of self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1145773>
- Łuszczńska, S. (2017). Impact de L'anxiété sur L'apprentissage des Langues. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Studia Neofilologiczne*, XIII(13), 129-146.
- MacIntyre, P. D. (2017). An Overview of Language Anxiety Research and Trends in its Development. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Éds.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (p. 11-30). Multilingual Matters. <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.21832/9781783097722-003/html>
- Maher, K., & King, J. (2023). Language anxiety and learner silence in the classroom from a cognitive-behavioral perspective. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 105-111. <https://doi.org/10.1017/S0267190523000077>
- Maingueneau, D. (2021). Chapitre 5. Une analyse critique ? *Collection U*, 2, 43-52.
- Malidier, D. (1991). *Dominique Maingueneau, L'analyse du discours, introduction aux lectures de l'archive*. https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1991_num_29_1_1658
- Mangot, P. (1970). *Le français dans le monde*. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_6_1_5486
- Marquez, E. (1998). *Classification des adjectifs : Étude exploratoire sur l'organisation sémantique-pragmatique des adjectifs*. <https://doi.org/10.3406/lgge.1998.2179>
- Organisation Mondiale de la Santé. (2022). *Les cas d'anxiété et de dépression sont en hausse de 25 % dans le monde en raison de la pandémie de COVID-19*. <https://www.who.int/fr/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide>
- Organisation Mondiale de la Santé. (2025). *Troubles anxieux*. Organisation Mondiale de la Santé. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/anxiety-disorders>

- Ounnassa, T., & Radhia, M. (2012). *L'APPORT DE L'ENSEIGNANT DANS LA CONSTRUCTION DE LA MOTIVATION EN CLASSE DE FLE Cas des apprenants de 5^{ème} année primaire de l'école* [Mémoire]. Université Mohamed Kheider-Biskra.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions : Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315. <https://doi.org/10.1007/S10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R., & Perry, R. (2010). Boredom in Achievement Settings : Exploring Control-Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion. *First publ. in: Journal of Educational Psychology* 102 (2010), 3, pp. 531-549, 102. <https://doi.org/10.1037/a0019243>
- Pekrun, R., Goetz, Thomas, Titz, Wolfram, & and Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement : A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Phan, A. N. Q., & Pham, L. T. T. (2023). Online teaching during the COVID-19 pandemic : Vietnamese language teachers' emotions, regulation strategies and institutional policy and management. *Policy Futures in Education*, 21(4), 405-422. <https://doi.org/10.1177/14782103231178644>
- Proietti Ergün, A. L., & Ersöz Demirdağ, H. (2023). The predictive effect of subjective well-being and stress on foreign language enjoyment : The mediating effect of positive language education. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1007534>
- Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (2007a). Chapitre II. Méthodologie générale de l'analyse de contenu et application à un exemple. *Que sais-je ?*, 24-46.
- Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (2007b). *L'analyse de contenu*. <https://doi.org/10.3917/puf.rober.2007.01>
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). Emotion in Education. *Emotion in Education*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-372545-5.X5000-X>

- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance : Une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 29, Article N° 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>
- Shin, J., & Grant, A. M. (2019). Bored by Interest : How Intrinsic Motivation in One Task Can Reduce Performance on Other Tasks. *Academy of Management Journal*, 62(2), 415-436. <https://doi.org/10.5465/amj.2017.0735>
- Sinoir, J. (2017). *La motivation scolaire*. 59.
- Steinberg, & Horwitz, E. K. (1986). *The Effect of Induced Anxiety On The Denotative and Interpretive Content of Second Language Speech*. <https://www.scribd.com/document/219262894/Steinberg-and-HORWITZ-The-Effect-of-Induced-Anxiety-on-the-Denotative-and-Interpretive-Content-of-SecondLanguage-Speech>
- Tulimirovic, B. (2021). The influence of the foreign language certificate regulation on motivation among undergraduates. *LFE: Revista de Linguas Para Fines Específicos*, 27(1), 97-112.
- Tze, V., Daniels, L., & Klassen, R. (2015). Evaluating the Relationship Between Boredom and Academic Outcomes : A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 28. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9301-y>
- Valerio, K. (2012). *Intrinsic motivation in the classroom*. https://ro.uow.edu.au/articles/journal_contribution/Intrinsic_motivation_in_the_classroom/27688173/1
- Vogely, A. (1998). *Listening Comprehension Anxiety : Student's Reported Sources and Solutions*. <https://www.scribd.com/document/882559603/Vogely-1998>
- Whyte, S. (2009). La motivation pour la langue étrangère à l'école primaire : Apprentissage en autonomie à l'ordinateur. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 6(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2223>
- Williams, K. E. (1991). Anxiety and Formal Second/Foreign Language Learning. *RELJ Journal*, 22, 19-28. <https://doi.org/10.1177/003368829102200202>

Annexes

Annexe 1. Recensement données - janvier/février 2018 du *FDLM*

	Identité de l'auteur	Corpus	Sujet(s)	émotions abordées	Valeur du discours
Rubrique Epoque - Idées	Patrice Flichy, sociologue et professeur émérite à l'université de Paris-Est-Marne-La-Vallée.	« Que l'on réalise un travail artistique ou intellectuel, que l'on répare une moto ou que l'on fabrique un objet, il y a du plaisir dans ce que je préfère d'ailleurs appeler " le faire ". » p.14	Le travail	Le bien-être	Subjectif affectif
Rubrique Métier - Vie de profs	Aurora Benítez Pérez, ancienne enseignante d'Espagnol en France et maintenant professeur de français à La French-American School of New York.	« C'est un point fort de l'école : permettre à ces élèves de connaître leurs racines en tout petits groupes, car le plus nombreux ne compte que sept élèves hispanophones. C'est un réel plaisir de leur faire cours ! » p.31	La professeure	Le bien-être	Subjectif affectif
Rubrique Métier - Que dire, que faire ?	Stella Ville professeure de FLE en Espagne	« À la fin de l'année, le groupe gagnant se voit offrir un livre, ou peut publier un article dans le journal universitaire. C'est très motivant ! » p.36	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Tribune	énonciateur : Frédérique Cosnier-Laffage (enseignante) Auteurs de l'article : Vincent Preioni (responsable des activités culturelles) et	« " Le fait qu'il y ait un cadre sécurise les étudiants ", remarque Frédérique Cosnier-Laffage, enseignante. » p.38	Les apprenants	Le bien-être	Subjectif axiologique positif

	Jean-Marie Frisa (enseignante au CLA de l'Université de Franche-Comté)				
Rubrique Métier - Innovation	Emmanuelle Amrein Franks enseignant de FLE à l'alliance française de Passdena, Etats-Unis.	« Les activités de compréhension orale sont souvent impressionnantes et stressantes pour les apprenants. » p.40	Les apprenants	L'anxiété langagière	Subjectif affectif
		« Ces derniers ont tendance à être déstabilisés par l'exercice lui-même » p.41	Les apprenants	L'anxiété langagière	Subjectif non-axiologique
		« En effet, il y est habitué et ne sera pas trop déstabilisé par son débit. » p.40	Les apprenants	L'anxiété langagière	Subjectif axiologique positif

Annexe 2. Recensement données - mars/avril 2018 du *FDLM*

	Identité de l'auteur	Corpus	Sujet(s)	émotions abordées	Valeur du discours
Rubrique Métier - Focus	énonciateurs : Nicholas Guivhon (professeur des universités en sciences du langage à l'université Lyon 2 et Membre du laboratoire ICAR) et Marion Tellier (professeure des universités en didactique des langues à l'université d'Aix-Marseille et membre du laboratoire Parole et Langage)	« L'enseignant en ligne doit donc apprendre à compenser cette distance en trouvant des moyens pour établir une relation socioaffective » p.32	L'enseignant	Le bien-être	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Manières de classe	Paola Bertocchini (formatrice de professeurs de langues. et auteur d'ouvrages scolaire)et Edvige Costanzo (ancienne enseignante de langue et civilisation française au niveau lycée et de didactique du FLE à l'Ecole française de Middlebury College, Etats-Unis, ancienne formatrice PSLs, vice-présidente de LEND et co-auteur de manuels et autres supports pour la formation	« A priori motivés pour tout ce qui relève de l'économie, les apprenants trouvent en réalité que les sujets touchés sont assez rébarbatifs, ce qui pousse l'enseignant à proposer l'entrée dans le monde du financement participatif comme élément de motivation plus fructueux car plus impliquant. » p.37	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« les difficultés vont surgir, c'est dans le moment de la réflexion sur les stratégies d'apprentissage	Le processus d'apprentissage	Le bien-être	Objectif

	des professeurs de langue)	mis en œuvre et cela à cause des caractéristiques des stratégies elles-mêmes. Toutes différentes qu'elles soient, en effet (cognitives, socioaffectives...) » p.37			
Rubrique Métier - Expérience	Aliaa Elzahar, maître assistante à la faculté de Pédagogie de l'université d'Alexandrie en Egypte	« Ces apprenants sont motivés, dotés d'un esprit réfléchi, audacieux et de niveaux homogènes » p.39	Les apprenants	La motivation	Subjectif affectif
Rubrique Métier - Que dire, que faire ?	Anna Pereira-Schmitt, professeure au Luxembourg	« Assumer calmement son erreur est à la fois une manière de rassurer ses apprenants sur leurs propres erreurs et d'envoyer un signal fort de sécurité » p.40	L'enseignant	Le bien-être	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Tribune	Adrien Alvarez, enseignant de FLE et de FOS au Delcife à Paris XII	« L'univers de la mode et du luxe représente souvent pour ces étudiants un rêve plus qu'un simple projet professionnel. Dans le cas de la didactique du FLE, ce cours est une grande motivation d'apprentissage de la langue. » p.43	Le cours portant sur le monde de la mode et du luxe	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Zoom	Rachèle DeM2O enseignante de FLE à l'université en Californie du Sud	« La toute première chose est de donner aux apprenants l'envie de venir en cours. En leur annonçant à l'avance des activités amusantes ou des jeux, on les incite à venir en classe de	Les apprenants	Le bien-être	Subjectif axiologique positif

		français avec plaisir. » p.44			
		« En tant que prof de FLE, nous essayons toujours de motiver nos élèves » p.44	L'enseignant et les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« Connaître nos élèves en leur posant des questions sur leurs vies est par ailleurs important. Même pendant les leçons, inclure chaque élève peut les motiver. » p.44	L'enseignant et les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« En connaissant leurs passe-temps et la musique qu'ils apprécient, nous pouvons leur donner des ressources en français pour les motiver davantage ! » p.44	L'enseignant et les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif

Annexe 3. Recensement données - mai/juin 2018 du *FDLM*

	Identité de l'auteur	Corpus	Sujet(s)	émotions abordées	Valeur du discours
Rubrique Métier - Vie de profs	Linh Ta Thi, enseignante de français au lycée Le Quy Don à Danang.	« De plus, c'est un moyen de montrer à mes élèves que je suis motivée et que je peux être un modèle d'apprenant. » p.30	Linh Ta Thi	La motivation	Subjectif non-axiologique
		« nous avons constaté que le rôle de l'enseignant était incontournable dans le maintien et le développement de la motivation chez les élèves » p.31	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« Pourtant, c'est l'enseignant lui-même par sa compétence et son dévouement qui favorise la motivation » p.31.	L'enseignant	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« J'ai ancré en mon esprit cette phrase du chercheur canadien Rolland Viau : " Sans motivation, il n'existe pas d'enseignement ni d'apprentissage." » p.31	L'enseignant et les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« Il existe des " portes d'entrée " pour motiver nos élèves à apprendre le français » p.31	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Expérience	Jean-Pierre Gauchi, enseignant en école primaire en Andalousie, Espagne.	« Je prends soins d'impliquer au maximum les élèves mais aussi des collègues dans tous mes projets. » p.32-33	Les enseignants et les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« Je remarque que les élèves sont plus impliqués et	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif

		l'apprentissage passe beaucoup plus facilement car ils en sont demandeurs. » p.33			
Rubrique Métier - Manières de classe	Paola Bertocchin (formatrice de professeurs de langues. et auteur d'ouvrages scolaire)i et Edvige Costanzo (ancienne enseignante de langue et civilisation française au niveau lycée et de didactique du FLE à l'Ecole française de Middlebury College, Etats-Unis, ancienne formatrice PSLs, vice-présidente de LEND et co-auteur de manuels et autres supports pour la formation des professeurs de langue)	« la carte de l'humour demande à être jouée, d'un côté pour sensibiliser les apprenants aux possibilités de l'intercompréhension, de l'autre pour améliorer la motivation à l'apprentissage » p.36	Le processus d'apprentissage	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« l'enseignant décide d'introduire des activités exploitant des textes humoristiques pour rallumer la motivation et obtenir de meilleurs résultats dans l'apprentissage » p.36	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« Si l'humour joue sur l'affectivité , il est évident que l'obstacle principal est représenté par le manque de confiance en soi que certains élèves peuvent ressentir » p.37	Les apprenants	Le bien-être	Subjectif axiologique positif
		« Si l'humour joue sur l'affectivité, il est évident que l'obstacle principal est représenté par le manque de confiance en soi que certains élèves peuvent ressentir » p.37	Les apprenants	L'anxiété langagière	Subjectif axiologique négatif
		« le développement de la confiance en soi face à l'appréhension provoquée par la prise de parole, surtout devant des natifs » p.37	Les apprenants	L'anxiété langagière	Subjectif axiologique positif

		« à rassurer les élèves sur le fait que le sentiment d'insécurité éprouvé est l'affaire de presque tout le monde » p.37	Les apprenants	L'anxiété langagière	Subjectif affectif
		« C'est encore une fois la "pédagogie douce" et sa prise en compte des facteurs affectifs à relever le défi, car cela permet de réduire le côté négatif de ces derniers et d'en mettre en valeur l'aspect positif » p.37	Le processus d'apprentissage	Le bien-être	Subjectif axiologique positif
Rubrique Dossier - Analyse	Docteur, Steeve Mercier, enseigne la linguistique et le FLS à l'université de Laval, Canada.	« il n'y a pratiquement pas de réaction émotive associée au plaisir ou au désir de communiquer » p.57	Le processus d'apprentissage / la communication	Le bien-être	Objectif
		« le système limbique est activé, ce qui augmente la motivation à communiquer. » p.57	La communication	La motivation	Objectif
		« cela a immédiatement bonifié les résultats d'apprentissage et maximisé la motivation des apprenants. » p.57	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
	David Macfarlane, il a mis en place les programmes de français intensif et post-intensif à l'université du Nouveau-Brunswick. A la retraite, il est consultant indépendant dans l'ANL	« Depuis la mise en place de l'ANL, le nombre d'élèves qui continuent à apprendre le français en 11e et en 12e année ne cesse d'augmenter d'année en année, preuve que ce qui se passe en classe motive les élèves à vouloir poursuivre le français.» p.57	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif

Rubrique Dossier - Enquête	énonciateur : Elham Mohammed, enseignante de FLE en Iran Auteur : Cécile Josselin	« "En Iran, nous sommes habitués à prendre en note tout ce que dit l'enseignant. Alors, au début, mes élèves ont été un peu déstabilisés de ne pas pouvoir le faire tout le temps, mais cette déception disparaît après quelques séances" » p.59	Les apprenants	L'anxiété langagière	Subjectif affectif
Rubrique Dossier - Témoignage	Olivier Massé, conseiller pédagogique spécialisé et formateur enseignant en ANL	« Dans les Alliances et Instituts français, cela engendre un taux d'abandon colossal chez des personnes pourtant si désireuses du français au départ. Dans les collèges et lycées, l'absence de motivation est du même ordre. » p.60	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique et négatif
	Hinedori Konishi, enseigne à l'université de jeunes filles Kyoristu au Japon	« Je peux vous assurer que cela vaut le coup, vu leurs progrès rapides et constants et ceux de l'enseignant lui-même, dans une ambiance conviviale, joyeuse et donc très motivante pour tous ! » p.61	L'enseignant et les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique et positif
Rubrique Outils - Fiche	Olivier Massé, conseiller pédagogique spécialisé et formateur enseignant en ANL	« Cette étape d'évaluation est capitale pour stimuler la motivation autant que l'attention mémorielle » p.79	Le processus d'apprentissage	La motivation	Subjectif axiologique et positif

	Paola Bertocchin (formatrice de professeurs de langues. et auteur d'ouvrages scolaire)i et Edvige Costanzo (ancienne enseignante de langue et civilisation française au niveau lycée et de didactique du FLE à l'Ecole française de Middlebury College, Etats-Unis, ancienne formatrice PSLs, vice-présidente de LEND et co-auteur de manuels et autres supports pour la formation des professeurs de langue)	« L'humour : motive et renforce l'apprentissage » p.82	Le processus d'apprentissage	La motivation	Subjectif axiologique positif
--	--	---	-------------------------------------	----------------------	--------------------------------------

Annexe 4. Recensement données - juillet/août 2018 du *FDLM*

	Identité de l'auteur	Corpus	Sujet(s)	émotions abordées	Valeur du discours
Rubrique Dossier - Algérie	énonciateur : Enseignante anonyme Auteur : Abdel Kaaboub	« "Je vis une sorte de frustration au quotidien en me rendant compte que les efforts que je fournis en classe sont vains, avec des élèves sans aucune motivation." » p.13	L'enseignant et les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique négatif
Rubrique Métier - Vies de profs	Isabel Hernandez, professeure de FLE en Espagne	« il faut continuer à enseigner cette langue, beaucoup d'écoles ont des classes de français avec peu d'élèves et les parents ont peur de les lancer dans une langue difficile » p.28	Les parents d'élèves	L'anxiété langagière	Subjectif affectif
	Vjola Kryemadhi, professeure de FLE en Albanie	« Les élèves ont été très motivés à l'idée de faire du théâtre en pratiquant la langue, faire des blagues, travailler en groupe. » p.29	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« l'année prochaine, je pense en choisir d'autres qui seront encore plus motivés d'apprendre le français ! » p.29	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Réseaux	Jean-Marc Defays, président de la FIPF (fédération internationale des professeurs de français)	« Il faut effectivement rappeler que la francophonie de demain repose sur les épaules des enseignants de français d'aujourd'hui, des ressources qu'on	Les enseignants	La motivation	Subjectif axiologique positif

		met à leur disposition, de la motivation qui les anime. » p.29			
Rubrique Métier - Expérience	Marie Seck, enseignante de FLE aux Pays-Bas	« En tant qu'enseignante de français, je cherche toujours des façons originales de motiver les apprenants » p.30	L'enseignant et les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« L'élément jeu convient bien, car il entretient non seulement la motivation des élèves » p.31 »	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« Ce n'est pas à la portée de tous les apprenants, mais je crois qu'il est important de motiver les élèves, pour qu'ils fassent des choses hors du cadre strictement scolaire. » p.31	L'enseignant et les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
	énonciateur : Michel Boiron, directeur du CAVILAM- Alliance française de Vichy Auteur : Sébastien Langevin, redacteur en chef de la revue	« Cela rejoint mes préoccupations, en particulier autour du plaisir d'apprendre » p.31	Processus d'apprentissage	Le bien-être	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Que dire, que faire ?	Laëtitia Giorgos, professeure en France	« Au total, c'était du langage sous toutes ses formes, des séances actives, des élèves motivés,	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif

		et maintenant fiers de leurs réalisations ! » p.38			
		« Chacun trouve sa place au sein du groupe pour atteindre un but précis, donc tout le monde est motivé » p.38	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
	Ines Lopez, professeure de FLE au Maroc	« Proposer des grilles d'autoévaluation aux apprenants les responsabilise, les motive et en ce sens cela dynamise leur apprentissage » p.38	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
	Adrien Payet, auteur FLE et formateur de formateur	« je rencontre souvent des enseignants faisant preuve d'une grande ingéniosité pour motiver leurs troupes » p.38	Les enseignants	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« Je note le concept de « fierté » des apprenants, comme étant un fort déclencheur de motivation. » p.39	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
	Soufiane Bengoua, professeur de FLE en Algérie	«J'utilise des supports didactiques autres que les textes du manuel scolaire comme la chanson, afin que l'apprenant ne s'ennuie pas. » p.39	Le matériel pédagogique	L'ennui	Subjectif axiologique positif
		« En plus de motiver l'apprenant ces chansons sont une ouverture sur le monde et donnent accès aux diverses	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif

		cultures francophones » p.39			
Rubrique Métier - Tribune	Nicola Petrarca, étudiant en DUEF B1	« Les étudiants peuvent s'améliorer, en compréhension orale (en écoutant les autres étudiants) mais aussi en expression orale (en réécoutant leurs enregistrements) et en gestion du stress lors de l'enregistrement en studio.» p.43	Le matériel pédagogique	L'anxiété langagière	Subjectif axiologique positif
Rubrique Mémo - à voir	Bérénice Balta, journaliste	« Les méthodes d'enseignement, les profs pas assez bienveillants... » p.71	Les enseignants	Bien-être	Subjectif axiologique négatif
Rubrique Outils - Fiche	Paola Bertocchin (formatrice de professeurs de langues. et auteur d'ouvrages scolaires)i et Edvige Costanzo (ancienne enseignante de langue et civilisation française au niveau lycée et de didactique du FLE à l'Ecole française de Middlebury College, Etats-Unis, ancienne formatrice PSLs, vice-présidente de LEND et co-	« Pour travailler le sujet en production, voici une série d'activités que l'enseignant peut utiliser comme autant de suggestions pour proposer une " entrée " plus motivante à ce genre d'écrit » p.81	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif

	auteur de manuels et autres supports pour la formation des professeurs de langue)				
--	--	--	--	--	--

Annexe 5. Recensement données - septembre/octobre 2018 du *FDLM*

	Identité de l'auteur	Corpus	Sujet(s)	émotions abordées	Valeur du discours
Rubrique Métier - Initiative	énonciateur : Klara, apprenante de 15 ans Auteur : Clément Balta, chef d'édition chez FDLM	« " Tout a été vraiment motivant et inspirant ! " » p.31	Spéctale de théâtre (matériel pédagogique)	La motivation	Subjectif axiologi- que positif
	énonciateur : Professeure anonymme Auteur : Clément Balta, chef d'édition chez FDLM	« surtout des filles qui y répondent favorablement : " elles sont plus courageuses et motivées que les garçons ", » p.31	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologi- que positif
Rubrique Métier - FLE en France	énonciateur : Etudiante en master de FLE à Lille Auteur : Sarah Nuyten, journaliste indépendante, rédactrice et formatrice	« "Cela fait disparaître la peur d'être jugé et offre une vraie liberté de parler. C'est quelque chose qu'on voit peu dans l'enseignement des langues en France et qui doit être encouragé. " » p.32	Animateur d'atelier de conversation	L'anxiété langagière	Subjectif axiologi- que positif
Rubrique Métier - Savoir- Faire	Sylvaine Hinglais, spécialiste de l'enseignement du FLE par les techniques théâtrales	« Pour chaque problème spécifique, en phonétique comme en syntaxe, on peut trouver un mouvement qui amoindrit la difficulté, détourne l'esprit de la peur de mal dire, » p.37	Le matériel pédagogique	L'anxiété langagière	Subjectif axiologi- que négatif
		« Le rapport affectif en classe a un impact dans la réussite des apprentissages. » p.37	Le processus d'apprentissage	Le bien-être	Objectif

		« sans se laisser le temps d'analyser, de traduire, de visualiser la phrase écrite avant de parler, autrement dit, sans se laisser le temps de se "bloquer" » p.37	Les apprenants	L'anxiété langagière	Subjectif axiologique négatif
Rubrique Métier - Que dire, que faire ?	Miriam Hernandez, professeure de FLE en Espagne	« En plus ces petits moments de partage me fournissent des informations qui peuvent être utiles pour créer des cours plus motivants et intéressants pour eux » p.39	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif
	Laura Real, professeure de FLE en Espagne	« sont davantage prêts à s'investir et à participer activement aux cours » p.39	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Manières de classe	Paola Bertocchin (formatrice de professeurs de langues. et auteur d'ouvrages scolaires) et Edvige Costanzo (ancienne enseignante de langue et civilisation française au niveau lycée et de didactique du FLE à l'Ecole française de Middlebury College, Etats-Unis, ancienne formatrice PSLs, vice-présidente de LEND et co-auteur de manuels et autres supports pour la formation des professeurs	« D'où la décision du professeur de miser sur une production de récits oraux ou écrits en simulation, en jouant sur des variations susceptibles d'impliquer davantage les élèves au niveau émotionnel, cognitif et comportemental. » p.40-41	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif

	de langue)				
Rubrique Dossier - Entretien	énonciateur : Claire Marin, philosophe, écrivaine et professeure Auteur : Cécile Josselin	« Certains constituent une bande de trois ou quatre qui se motivent les uns les autres » p.55	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Outils - Fiche	Sylvaine Hinglais, spécialiste de l'enseignement du FLE par les techniques théâtrales	« , l'expérience montre que cette façon de faire est efficace et motivante pour vivre pleinement l'acte de parole » p.77	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif

Annexe 6. Recensement données - novembre/décembre 2018 du *FDLM*

	Identité de l'auteur	Corpus	Sujet(s)	émotions abordées	Valeur du discours
Rubrique Métier - Réseaux	Jacques Pécheur, conseiller de la rédaction, il a, entre autre, travaillé pour le ministre des affaires étrangères en tant que directeur du Département langue française de l'Institut français	« a toujours eu la conviction que les médias constituent un moyen définitif de contact vrai avec une langue, de médiation culturelle et de motivation à son apprentissage » p.28	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif
	Jean Marc Defays, président de la FIPF	« qu'il fait perdre beaucoup trop de temps aux enseignants et à leurs apprenants, en langue maternelle ou étrangère, et surtout qu'il insécurise ces derniers en leur donnant l'image d'une langue étriquée » p.29	Le participe passé	L'anxiété langagière	Subjectif axiologique négatif
Rubrique Métier - Vie de profs	Maria Kamilieri, professeure de FLE en Grèce	« j'ai découvert qu'aucune connaissance ne peut se transmettre sans tenter d'éveiller la motivation de l'apprenant » p.30	Le processus d'apprentissage	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« Un enseignement efficace, c'est partager des ressources sérieuses avec des objectifs sérieux dans une ambiance légère et bienveillante. » p.31	Le matériel pédagogique	Le bien-être	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Expérience	Maddy Doyle, ancienne étudiante de la	« À tour de rôle chacun d'entre nous avait devant soi une classe	les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif

ce	licence Langues et Education en Australie	d'étudiants capables et motivés à qui enseigner toute sorte d'« obscurités » du monde francophone. » p.41			
Rubrique Métier - Tribune	Nathalie Auger, directrice du master didactique de FLE/S à l'Université Paul - Valéry Montpellier 3	« une réflexion contextualisée et transversale sur l'analyse des besoins, l'éthique, le rapport à l'altérité, le rôle des émotions, les marchés linguistiques, les situations multilingues, la sécurisation langagière » p.43	Les besoins des apprenants	Le bien-être	Objectif
		« Ces enjeux inscrivent nos formations à un carrefour entre la demande publique – celles des apprenants, de nos étudiants souvent très motivés par la question » p.43	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique - Innovation	Nicolas Dambre, journaliste	« " Le rôle d'un mentor est d'accompagner, de débloquer certaines situations, voire de remotiver, car les formations sont exigeantes " » p.46	Les mentors	La motivation	Subjectif axiologique positif
	énonciateur : Violaine Lemaître Auteur : Nicolas Dambre, journaliste	« " J'ai rendez-vous chaque semaine avec mon mentor, cela motive pour avancer " » p.46	L'apprenante	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Dossier - Entretien	énonciateur : Hélène Vanthier, conseil et formation de formateurs - Autrice chez CLE	« des situations dans lesquelles il vivra le français "des pieds à la tête", à partir d'activités où ses perceptions sensorielles et son affectivité seront mises en jeu. » p.54	Les apprenants	Le bien-être	Subjectif affectif

	International Journaliste : Sébastien Langevin	« de proposer des tâches attrayantes, ludiques et concrètes permettant de motiver les jeunes apprenants » p.54	Les enseignants	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« Enfin, une évaluation qui est davantage formatrice et invite les enfants, dans un climat bienveillant, à s'interroger sur ce qu'ils ont appris » p.55	Le climat de classe	Le bien-être	Subjectif axiologique positif
		« la réalisation de projets concrets et que la notion de plaisir partagé sera déterminante pour leur motivation à apprendre » p.55	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« Délicate, non, pas réellement, puisque pour que les enfants soient motivés, il faut qu'ils aient le sentiment de progresser » p.55	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« En classe, ce n'est pas la langue qui les intéresse prioritairement, mais les activités motivantes » p.55	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Dossier - Analyse	Stéphanie Roussel et Daniel Gaonac'h, professeur émérite à l'Université de Poitiers	« il semble en fait raisonnable, pour jeunes enfants, de se donner plutôt comme objectif prioritaire l'exercice de l'oreille à l'audition de sons étrangers, le développement de la curiosité et du plaisir des sonorités.» p.57	Le processus d'apprentissage	Le bien-être	Subjectif affectif

Annexe 7. Recensement données - janvier/février 2020 du *FDLM*

	Identité de l'auteur	Corpus	Sujet(s)	émotions abordées	Valeur du discours
Rubrique Langue - Entretien	énonciateur : Marie Verdier, journaliste au service international de <i>La Croix</i>	« Ils ont tous peur de mal parler français. J'étais parfois émerveillée par le français d'une personne dont ce n'était pas la langue maternelle, et presque toujours elle commençait par s'excuser des fautes qu'elle allait faire » p.18	Des personnes francophones	L'anxiété langagière	Subjectif axiologique négatif
	Auteur : Clément Balta	« Le pape lui aussi parle français, mais il est typiquement de ces personnes qui n'osent pas le parler par peur de mal le parler. » p.19	Des personnes francophones	L'anxiété langagière	Subjectif axiologique négatif
Rubrique Métier - Vie de profs	Stamatoula Makrypoulia, enseignante de FLE en Grèce	« Pour les motiver, je ne me concentre pas uniquement sur l'enseignement souvent stérile du vocabulaire et de la grammaire » p.30	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« En plus de ces projets qui motivent les apprenants à s'exprimer en français » p.31	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Français Professionnel	Florance Mourlhon-Dallies, professeure en Sciences du langage à l'université et membre du laboratoire EDA (Education, Discours, Apprentissages)	« En écho à A. Mollard-Desfour (2), le lexique chromatique gagne à être plutôt étudié selon ses principes de motivation » p.35	L'apprenant et le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif

Rubrique Métier - FLE en France	Agnès Barad- Matrahji, ingénieure de formation pédagogique, professeure de français, conceptrice FLE-FLI et médiatrice culturelle à Lesbos, Grèce	« En quoi les échanges interculturels peuvent-ils favoriser la motivation des migrants dans l'apprentissage d'une langue et leur intégration dans une société » p.38	Le processus d'apprentissa ge	La motivation	Subjectif axiologiq ue positif
		« j'ai pu développer un processus d'acculturation de la langue française et d'intégration sociale dans une perspective co-actionnelle et co- culturelle qui favorise la motivation de l'apprentissage d'une langue-culture » p.38	Le processus d'apprentissa ge	La motivation	Subjectif axiologiq ue positif
		« Les clés de ce livre sont celles que Florence Bray m'a transmises : la communication, l'acculturation, la motivation, l'inclusion, la participation. » p.39	Le processus d'apprentissa ge	La motivation	Subjectif axiologiq ue positif
Rubrique Métier - Astuces de classe	Liliane Noler, professeure de FLE en Argentine	« Ensuite, j'essaie de me caler au plus près de cette réalité pour motiver mes jeunes et les faire parler » p.41	L'enseignant	La motivation	Subjectif axiologiq ue positif
Rubrique Métier - Tribune	Manon Baptiste, formatrice des stagiaires à l'IIEF, et Mandy Schmit, professeure de FLE à l'IIEF	« C'est un outil avec lequel différents objectifs linguistiques peuvent être travaillés, les jeux et les quiz étant souvent considérés comme plus motivants que les exercices structuraux classiques. » p.42	Le matériel pédagogique	La motuivation	Subjectif axiologiq ue positif
Rubrique Métier - Zoom	Adil Dalgham, professeur de FLE au Maroc	« en face d'une classe du tronc commun scientifique (première année du lycée) pleine de bonne volonté, motivée et assoiffée d'apprentissage, mais en manque de repères	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologiq ue négatif

		en matière de littérature française » p.44			
Rubrique Outils - Fiche	Marine Betchel, formatrice de formateur, formatrice FLE et post- alphabétisatio n, rédactrice, autrice et conceptrice pédagogique	« Quoi de plus motivant que d'enseigner les langues avec des techniques d'apprentissage ludiques et innovantes ? » p.77	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologiq ue positif

Annexe 8. Recensement données - mars/avril 2020 du *FDLM*

	Identité de l'auteur	Corpus	Sujet(s)	émotions abordées	Valeur du discours
Rubrique Interlude	Lilita Kokkina, professeure de FLE en Ukraine	« Apprendre, enseigner, Se questionner, comprendre, Pousser et motiver Sans s'arrêter, se rendre C'est une mission à vie, » p.24	Les enseignants	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Focus	Jacques Pêcheur conseiller de la rédaction, il a, entre autre, travaillé pour le ministre des affaires étrangères en tant que directeur du Département langue française de l'Institut français	« On apprend à partir des erreurs que l'on fait. Celles-ci ne devant pas faire l'objet de sanction ni être source de stress » p.35	Les apprenants	L'anxiété langagière	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Expérience	Christian Pelissero, docteur de l'Université Bretagne-Loire, enseignant coordinateur formateur à l'Institut français du Japon et collaborateur scientifique au CREN	« susciter et maintenir leur motivation comme leur curiosité, favoriser l'expérimentation, développer l'empathie, la bienveillance, l'entraide (d'où l'importance des groupes multi-âge) ainsi que, par dessus tout, l'autonomie » p.35	Les apprenants	Le bien-être	Subjectif axiologique positif
		« répondre aux besoins des élèves, respecter leur processus naturel d'acquisition des connaissances, susciter et maintenir leur motivation » p.36	Les enseignants et les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif

Rubrique Métier - Astuces de classe	Adrien Payet, Auteur FLE et formateur de formateurs	« La motivation des apprenants est un sujet bien connu des enseignants. Quand elle est là, tout va bien, mais si elle disparaît... tout s'écroule ! » p.40	La motivation des apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« Souvent au début d'un projet ou d'une nouvelle activité la motivation/cheminée fait surgir de grandes flammes, mais si l'on oublie de souffler dessus elle s'éteint aussi vite » p.40	La motivation des apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« Heureusement, nous ne manquons pas d'imagination et de stratégies pour motiver nos apprenants (et nous motiver nous mêmes par la même occasion !) » p.40	Les enseignants	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« Quelles sont vos techniques pour motiver les adolescents en classe » p.40-41	Les enseignants	La motivation	Objectif
	Ana León, professeure de FLE à Cuba	« Pour motiver mes ados je faisais le "jeu du secret". » p.40	Le matériel pédagogique	La motivation	Objectif
		« Ça les motivait car ils parlaient d'eux et apprenaient petit à petit à se dévoiler et donc à mieux se connaître. Au final on a même monté une pièce de théâtre avec tous les secrets ! » p.40	Les apprenants et le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif
	Horace Montoya Velazquez, professeur de FLE au Mexique	« au Mexique ce que je faisais c'était de jouer à "la lotería ". La première fois je l'ai acheté dans un magasin et j'ai traduit les noms. Mes étudiants se sont beaucoup amusés,	Les apprenants et le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif

		ils étaient très motivés » p.40			
		« Les connaître et les écouter nous permet de savoir quelles stratégies utiliser et comment les motiver. » p.41	Les enseignants et les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
	Romain Juvenel, professeur de FLE au Mexique	« Chaque année je réalise un projet sur la Toussaint (Día de muertos) sous forme de blog que nous partageons avec des élèves français. Ce projet a un énorme impact positif sur mes élèves qui travaillent avec enthousiasme, motivation et réalisent des choses exceptionnelles. » p.41	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif
	Chrystelle Lafaysse, professeure de FLE au Sénégal	« À chaque début de cours, je propose des jeux théâtraux ou des jeux brise-glace et des virelangues. C'est comme un échauffement avant de rentrer dans le vif du sujet : la séquence prévue. J'ai remarqué qu'ils sont très motivés après ces petits exercices » p.41	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif
	Saida Atif, professeur de FLE au Maronç	« ce qui motive les adolescents c'est de créer des activités hors classe. Il y a beaucoup d'activités et de projets que l'on peut faire en dehors du cours. » p.41	Le matériel pédagogique	La motivation	Objectif
Rubrique Métier - Astuces de classe	Adrien Payet, Auteur FLE et formateur de formateurs	« Malika rappelle l'importance de la confiance enseignant-apprenants et apprenants-apprenants pour permettre à	Les apprenants et les enseignants	L'anxiété langagière	Subjectif axiologique positif

		l'adolescent de s'exprimer et réduire la peur du ridicule et du jugement négatif. » p.41			
Rubrique Métier - Astuces de classe	Ukkiyev Elyor, professeur de FLE en Ouzbékistan	« Je cherche des activités qui leur font plaisir » p.44	Le matériel pédagogique	Le bien-être	Subjectif affectif
		« On connaît tous des élèves qui parlent en français avec beaucoup d'erreurs mais qui ont un vrai plaisir à communiquer. » p.44	Les apprenants	Le bien-être	Subjectif affectif
Rubrique Métier - Innovation	Valentin Moisan, chef de projets pédagogique numériques pour TV5Monde	« Enfin, les activités prennent différentes formes pour varier les plaisirs. On trouve ainsi dans l'application : des questions à choix multiples, des mots croisés, des textes à trous, etc. » p.47	Le matériel pédagogique	Le bien-être	Subjectif axiologique positif

Annexe 9. Recensement données - juillet/août 2020 du *FDL*

	Identité de l'auteur	Corpus	Sujet(s)	émotions abordées	Valeur du discours
Rubrique Métier - Vie de Profs	Lahoucine Ait Sagh, professeur de français au collège public marocain et à l'Institut français d'Agadir ainsi que doctorant en didactique du français	« Éviter la démotivation » p.30	L'ennui, la perte de motivation chez les apprenants	L'ennui	Subjectif axiologique positif
		« Le cours à distance est différent, j'ai alors préparé des schémas, des tableaux synthétiques, des dessins, des vidéos, des images pour faciliter la tâche aux apprenants. Le but était d'éviter la démotivation et l'abandon, causés par des supports trop longs et condensés à lire. » p.30	Le matériel pédagogique	L'ennui	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Expérience	Ana Leon Moreno, professeure de français à l'Alliance française de Cuba	« Les élèves restaient super motivés et les cours de théâtre continuaient à L'Alliance. » p.37	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Astuces de classe	Adrien Payet, auteur FLE et formateur de formateurs	« La question de la participation des apprenants a été centrale dans les préoccupations des enseignants ces derniers mois. » p.40	Les apprenants et les enseignants	La motivation	Objectif
	Elise Fayard, professeure de FLE en Espagne	« L'avantage de ces outils en ligne est que l'on peut éliminer le prénom rentré pour s'assurer que chaque élève participe à l'activité proposée » p.40	Le matériel pédagogique et les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif

	Ana León, professeure de FLE à Cuba	« Je trouve que l'enseignement à distance a aussi ses avantages. Moi je profite du fait que l'on est tous à la maison pour faire participer les apprenants et les rendre actifs lors du cours » p.41	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« Par exemple, je leur propose d'aller chercher le plus vite possible un objet et de le présenter en premier devant la webcam, puis de le nommer, le décrire, dire dans quelle pièce de la maison il se trouvait, etc. Cela fait participer les apprenants et leur permet un peu de courir et se défouler ! » p.41	Le processus d'apprentissage	La motivation	Subjectif axiologique positif
	Valérie David-McGonnell, professeure de FLE en Irlande	« Ceci leur permet de participer tous en même temps ou en petits groupes sur le même support, de partager des idées et de recevoir des retours oraux ou écrits immédiats de ma part. » p.41	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Tribune	Ane Prunet Directrice des études FLE à l'Université de Caen Normandie	« Organiser les modalités de contrôle des connaissances, les visioconférences, les chats, garder le contact avec tous, confier des missions adéquates et motivantes à tous, correspondant aux besoins prioritaires » p.42	Les enseignants et l'enseignement à distance	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« Appelons de nos vœux que l'épreuve nous fera nous emparer des potentialités virtuelles et numériques tout comme elle renforcera les liens	Le confinement, les apprenants et les équipes pédagogiques	Le bien-être	Subjectif axiologique positif

		humains de bienveillance et de solidarité au sein de nos équipes. » p.42			
Rubrique Métier - Innovation	Lionel Favier, formateur et ingénieur pédagogique spécialiste du numérique ainsi que directeur et fondateur d'Azur Learning	« la récurrence des temps de pauses, les remédiations récurrentes et la suppression du stress par peur de l'erreur par exemple sont autant de facteurs qui favorisent l'apprentissage » p. 47	L'enseignement en ligne	L'anxiété langagière	Subjectif axiologique positif
		« L'apprentissage et la mémorisation tiennent avant tout chose à la stimulation, l'attention, la motivation et aux émotions » p.47	Le processus d'apprentissage	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Dossier - Analyse	Frank Scola (médecin), Olivier Massé (directeur de formation chez CiFRAN), Virginie Duret (professeures des écoles en chine, professeure de chinois en France et directrice d'école), Steeve Mercier (enseignant de linguistique et de didactique d'une langue seconde à l'Université Laval et à l'Université du	« Il ressent une démotivation qu'il justifie par les embûches techniques et l'insuffisante implication des familles des élèves plus que par la pauvreté des ressources institutionnelles » p.58	L'enseignant et l'enseignement à distance	L'ennui	Subjectif affectif
		« Problèmes rencontrés : le manque de relation sociale, le regard critique de certains professeurs et la difficulté de travailler seule. Résultat : une grande démotivation. » p.59	L'apprenant et l'apprentissage à distance	L'ennui	Subjectif axiologique négatif
		« Elle est atteinte de deuils : rythme, confort, saudade (le manque de quelqu'un)... Ces déséquilibres portent atteinte à son assiduité, à sa motivation, à son plaisir au travail et à ses performances scolaires. » p.59	L'apprenant et l'apprentissage à distance	La motivation	Subjectif axiologique négatif

	Québec à Rimouski)	« L'isolement et le manque de ressources immédiates données par l'institution altèrent son estime de soi, d'où les risques sur sa santé, son bien-être au travail, le climat familial... » p.59	L'enseignant et l'enseignement à distance	Le bien-être	Subjectif axiologique négatif
		« Ces déséquilibres portent atteinte à son assiduité, à sa motivation, à son plaisir au travail et à ses performances scolaires. » p.59	L'apprenant et l'apprentissage à distance	Le bien-être	Subjectif axiologique négatif

Annexe 10. Recensement données - septembre/octobre 2020 du *FDLM*

	Identité de l'auteur	Corpus	Sujet(s)	Emotions abordées	Valeur du discours
Rubrique Métier - Vie de profs	Kassem Saikal, enseignant de français et formateur FLE	« Les élèves ont même joué des saynètes à l'école, par exemple Les Misérables de Victor Hugo en bilingue, avec beaucoup de succès. Ils ont participé activement à la semaine de la francophonie en travaillant autour de « Dis-moi dix mots » et ils ont gagné plusieurs fois le premier prix de l'Alliance française de Canberra. » p.29	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Focus	énonciateurs : Nathalie Borgé (enseignante au département Didactique du FLE de l'Université de la Sorbonne Nouvelle) et Catherine Muller (maitresse de conférences à l'Université Grenoble Alpes)	« Aborder une photographie ou un tableau en classe de langue permet en effet de prendre en compte la sensibilité de l'apprenant et de favoriser ce faisant l'expression des affects (émotions, sentiments, sensations). » p.35	Le matériel pédagogique	Le bien-être	Subjectif affectif
	Auteur : Sébastien Langevin	« Pour cela, les participants sont amenés à mobiliser leurs ressources à l'oral comme à l'écrit et à s'entraider. Du fait de cette forte implication, une redistribution des rôles entre enseignant et apprenants apparaît souvent » p.35	Les apprenants et les enseignants	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Expérience	Chantal Louchet et Anne-France Beaufuks enseignantes à l'Université	« La communication entre étudiants s'est faite dans un contexte réel de coopération interlinguistique, favorisant de ce fait leur	Les apprenants et le processus d'apprentissage	La motivation	Subjectif axiologique positif

	Catholique du Portugal à Lisbonne ainsi que Ludovic Heyraud enseignant à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3	implication et faisant appel à leur sens de la créativité. » p.36			
		« Par ailleurs, les TICE favoriseraient les processus de mémorisation et rendraient possible la communication authentique (Zao, 2003), qui, elle-même, aiderait l'apprentissage par la motivation. » p.36	Les TICE et le processus d'apprentissage	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« L'analyse des données a été faite autour de deux grands axes : l'impact de chaque expérience sur la motivation et sur l'apprentissage, ou plus précisément sur le ressenti des étudiants quant à d'éventuels progrès accomplis grâce aux expériences. » p.37	Recherche sur l'impact de l'échange authentique	La motivation	Objectif
		« Cet impact, pour les étudiants des deux pays, et selon eux, a été positif sur l'apprentissage ainsi que sur les échanges interculturels (Beaufils et Louchet, 2019). De fait, la motivation s'en est trouvée renforcée, ce qui confirme notre hypothèse. » p.37	Recherche sur l'impact de l'échange authentique	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« Pour valider cet impact bénéfique de l'expérience sur la motivation, les réponses des étudiants mentionnent : les échanges interculturels avec de « vrais étudiants » (aspect authentique) » p.37	Recherche sur l'impact de l'échange authentique	La motivation	Subjectif axiologique positif

Rubrique Métier - Initiative	Anais Digonnet, journaliste	« Objectif : vérifier leur niveau et leur motivation avant de les enrôler dans un cursus qui demande une véritable motivation, et non pas une simple connexion passive à la plateforme. » p.43	Processus de recrutement des élèves d'une formation en ligne franco-américaine	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Tribune	Julie Morère, directrice du service universitaire des langues à l'Université de Nantes	« À l'Université de Nantes, le Service universitaire des langues (SUL) donne à ses étudiants de FLE toutes les chances de s'engager et de participer activement à la vie sociale et culturelle de son centre de ressources » p.45	Les étudiants de FLE à l'université de Nantes	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« Ainsi, ces activités, dans un contexte non formel, cherchent à prendre en compte les dimensions affectives et relationnelles de l'engagement » p.45	Les activités proposées aux étudiants de FLE	Le bien-être	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Innovation	Jean-Sébastien Attié, directeur d'alliance française, et David Cordina, médiateur culturel	« Au fil du trimestre et des usages, des difficultés sont bien sûr apparues : durée des sessions Zoom,(...) et aisance des professeurs avec ces outils, participation des étudiants aux plateformes, écran noir des étudiants... » p.47	Conséquence de l'enseignement / apprentissage à distance	La motivation	Subjectif axiologique négatif

Annexe 11. Recensement données - novembre/décembre 2020 du *FDLM*

	Identité de l'auteur	Corpus	Sujet(s)	Emotions abordées	Valeur du discours
Rubrique Pédagogie - Interculturel	énonciateur : Lara-Scarlett Gervais, fondatrice de l'association Héritage et Civilisation Auteur : Sophie Patois	« « Ils sont très heureux d'avoir des correspondants, souligne Béatrice Nigaglioni. Les liaisons Skype sont très enrichissantes. À la fin de l'année, vous sentez que ce sont des enfants qui sont engagés. Ils font partie du monde, ils n'ont pas peur de correspondre avec l'autre, de s'ouvrir aux autres. » p.27	Les apprenants	L'anxiété langagière	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Questions d'écritures	Paola Bertocchini (formatrice de professeurs de langues. et auteur d'ouvrages scolaires) et Edvige Costanzo (ancienne enseignante de langue et civilisation française au niveau lycée et de didactique du FLE à l'Ecole française de Middlebury College, Etats-Unis, ancienne formatrice PSLs, vice-présidente de LEND et co-auteur de manuels et autres supports pour la formation	« il est vrai aussi qu'écrire est souvent une bonne entrée pour mieux lire, surtout quand la motivation implicite qui donne envie d'affiner ses compétences en langue pour le seul plaisir du texte prend le relais sur la motivation extrinsèque engendrée par des besoins immédiats à satisfaire. » p.33	L'écriture	La motivation	Subjectif axiologique positif

	des professeurs de langue)				
Métier - Astuces de classe	Isabelle Fortin, professeure de FLE au Brésil	« J'arrive à motiver mes élèves en générant des rencontres avec divers interlocuteurs francophones. » p.40	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
	Ana León, professeure de FLE à Cuba	« Il est arrivé que nous restions ensemble pour manger les plats que nous venions de préparer. Cela les motive beaucoup et crée des liens entre les participants » p.40	Les apprenants, l'enseignant et le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif
	Sara Garcia Hernandez, professeure de FLE en Espagne	« Par exemple j'ai proposé récemment d'organiser un défilé de mode dans la classe. Les élèves ont joué le jeu avec beaucoup d'enthousiasme. Cela nous a permis de réviser le vocabulaire des vêtements et de travailler le thème de la mode et des grands créateurs français d'une manière ludique et motivante. » p.40	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif

	Julien Agaësse, professeur de FLE au Japon	« Le jeu favorise les interactions sociales et permet de tenter des choses. Les apprenants se retrouvent dans une atmosphère dédramatisée et peuvent s'impliquer positivement » p.40	Le matériel pédagogique et les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
	Richard Meunier, professeur en France	« Chaque action ou activité de la simulation globale répond à un objectif du cours. Les apprenants sont très impliqués et je sens une forte montée de la motivation depuis la mise en place de ce projet » p.41	Le processus d'apprentissage et les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
	Youssef Alami, professeur FLE au Maroc	« Pour les motiver à poursuivre leur apprentissage, je focalise tous mes efforts sur la certification et essaie de leur montrer leur progression pour mieux les encourager » p.41	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
	Rossella Clemente, professeure de FLE en Italie	« Quand j'ai vu que je commençais à perdre l'un après l'autre mes élèves particuliers pendant le confinement, j'ai vite cherché une solution pour maintenir leur motivation » p.41	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique négatif
	Nathalie Hoarau, professeure de FLE au Mexique	« Pour garder la motivation et le désir d'apprendre, je pense que le plus important est la présence du professeur. L'éloignement imposé par le confinement est la cause de nombreuses défections » p.41	Le professeur et le confinement	La motivation	Subjectif axiologique positif
	Adrien Payet, auteur	« Quoi de mieux en effet que la pratique de la	La pratique de la langue	La motivation	Subjectif axiologique

	FLE et formateur de formateurs	langue pour se motiver à l'apprendre ! » p.41			ue positif
		« Motiver les apprenants à poursuivre leur apprentissage du français » p.40-41	Les enseignants	La motivation	Objectif
	Richard Meunier, professeur en France	« En mettant en place des projets, je fédère mes apprenants et surtout je les engage sur un objectif commun. Bien sûr, pour que cela fonctionne, , il faut que le projet leur plaise et donc il faut répondre à leurs goûts et besoins. » p.41	Le processus d'apprentissage	Le bien-être	Subjectif axiologique positif
	Paule Correia, professeure de FLE au Portugal	« J'ai participé à plusieurs webinaires et formations en ligne depuis mars. Cela m'a donné envie de tester plein de nouvelles choses et ça me plaît de sortir un peu de ma zone de confort » p.41	L'enseignant	Le bien-être	Subjectif affectif
	Rossella Clemente, professeure de FLE en Italie	« Je les ai trouvés particulièrement investis et cela m'a fait très plaisir. » p.41	Les apprenants	Le bien-être	Subjectif affectif

Annexe 12. Recensement données - janvier/février 2022 du *FDLM*

	Identité de l'auteur	Corpus	Sujet(s)	Emotions abordées	Valeur du discours
Rubrique Métier - Réseau	Cynthia Eid, présidente de la FIPF	« Nous avons tous une responsabilité pour éviter l'abandon et le décrochage dans ce beau métier et de renforcer les compétences et la motivation des futures générations d'enseignant·e·s de français » p.29	Les enseignants	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Langue - Evènement	Jacques Pécheur, ancien rédacteur du <i>FDLM</i> et à présent conseiller de la rédaction	« Une manifestation qui s'adresse aux jeunes publics, mêle écriture et plaisir de dire à voix haute en mettant à l'honneur la richesse de notre langue, la diversité de nos imaginaires, la palette de nos émotions » p.34	Concours La Belle Harangue	Le bien-être	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Focus	énonciateur : Gréogry Miras, maître de conférences en sciences du langage et didactique des langues et directeur du département des sciences du langage et de la communication à l'Université de Rouen Normandie, président de AFLA et coordinateur du réseau de l'AILA Europe	« on a un certain nombre d'enseignants qui se sentent en insécurité linguistique par rapport à leur propre prononciation ou leur accent. » p.35	Les enseignants	L'anxiété langagière	Subjectif axiologique négatif

	Auteur : Jacques Pêcheur, ancien rédacteur du FDLM et à présent conseiller de la rédaction				
Rubrique Métier - Innovation	Jeanne Renaudin, enseignante de FLE, professeure du Département de philologie française de l'université de Salamanque, chroniqueuse pour le FDLM et formatrice dans différentes institutions	« Mais elle est également profitable pour une plus grande autonomie et motivation des apprenants, qui les écoutent selon leurs disponibilités et leur volonté. » p.40	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« Au-delà des avantages évidents pour la classe, ce type de projet valorise également l'établissement en donnant une meilleure visibilité à des pratiques pédagogiques innovantes et motivantes. » p.41	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Astuces de classe	Sophie Berthier, professeure de FLE au Mexique	« Les élèves écoutent le problème, puis recherche des solutions, soit sur Internet, soit en réfléchissant entre eux. J'enregistre ensuite leur message et le renvoie à la personne. Ça les motive beaucoup d'être en contact avec des francophones et d'être dans la posture de les aider. » p.43	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Savoir- faire	Marion Rousset, journaliste	« Ses élèves participent en effet à des "conseils coopératifs" tous les quinze jours durant lesquels ils apprennent	Les élèves et le processus d'apprentissage	Le bien-être	Subjectif axiologique positif

		à échanger des arguments et à s'écouter avec bienveillance » p.44			
		« Reste que travailler ensemble, ça ne s'improvise pas. "Spontanément, ceux qui réussissent le mieux prennent des rôles valorisants tandis qu'un élève qui se pense nul ne s'impliquera pas," explique Laurent Reynaud. » p.45	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique négatif
	Alice Lenesley, professeure de FLE et formatrice de formateurs en pédagogie coopérative	« Je travaille aussi sur la bienveillance, pour lever les tensions éventuelles et faire en sorte que tout le monde ose prendre la parole. » p.45	Les relations inter-apprenants	Le bien-être	Subjective axiologique positive
Rubrique Métier - Tribune didactique	Doryce Corny, Anne Prunet, Emmanuelle Rousseau-Gadet et Pierre Salam, membres du bureau exécutif du projet ENVOL pour l'ADECUEF	« Sous-module 3 : Mobilité académique et bien-être » p.49	Module ENVOL	Le bien-être	Objectif

Annexe 13. Recensement données - mars/avril 2022 du *FDLM*

	Identité de l'auteur	Corpus	Sujet(s)	Emotions abordées	Valeur du discours
Rubrique Métier - Zoom	Filip Verroens, professeur de linguistique à l'Université de Gand en Belgique	« Ce phénomène montre que la maîtrise du français est toujours considérée comme importante dans ce pays trilingue qu'est la Belgique bien que la motivation soit principalement extrinsèque » p.34	L'apprentissage du français	La motivation	Subjectif axiologique négatif
		« Un deuxième facteur est qu'en raison de la pénurie d'enseignants, il y a de plus en plus d'enseignants de français non qualifiés dans les classes supérieures, ce qui n'aide pas à motiver les élèves pour la matière. » p.35	L'apprentissage du français	La motivation	Subjectif axiologique négatif
Rubrique Métier - Questions d'écritures	Paola Bertocchin (formatrice de professeurs de langues. et auteur d'ouvrages scolaires) et Edvige Costanzo (ancienne enseignante de langue et civilisation française au niveau lycée et de didactique du FLE à l'Ecole française de Middlebury College, Etats-	« proposer des situations qui se prêtent à l'implication des élèves dans le discours argumentatif et, s'il n'est pas possible de faire écrire sur un sujet réellement passionnant pour eux, donner des informations qui permettent d'entrer dans le rôle demandé pour une écriture efficace » p.39	Le processus d'apprentissage	La motivation	Subjectif axiologique positif

	Unis, ancienne formatrice PSLs, vice-présidente de LEND et co-auteur de manuels et autres supports pour la formation des professeurs de langue)				
Rubrique Métier - Tribune didactique	Evelyne Rosen-Reinhardt, Emilie Kasazian, Sabrina Royer qui travaillent à l'Université de Lille	« Ce dispositif contribue ainsi à diversifier les pratiques pédagogiques pour rendre les étudiants impliqués, acteurs de leur formation, et leur permettre de développer dans l'interaction » p.48	Le projet FIDELE	La motivation	Subjectif axiologique positif
	Aliette Lauginie et Maryse Péchoix, responsables pédagogiques CUEF PRO+ à l'Université Grenoble Alpes	« La FPFLE (formation de perfectionnement à l'enseignement du FLE) est suivie par des professeurs ayant au moins deux années d'expérience et qui souhaitent approfondir de nouvelles approches pédagogiques. « Motiver les apprenants à travers des activités créatives » sera la thématique de l'été 2022. » p.49	Thématique de la formation FPFLE	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Ressources	Karine Bouchet qui travaille à l'Institut de langue et de culture françaises, UCLY	« La structure est elle aussi pensée pour attiser curiosité et motivation chez l'apprenant et le guider dans une découverte progressive du texte. » p.50	Organisation de la collection « 24 heures en... » des Editions Maison de Langues	La motivation	Subjectif axiologique positif

Annexe 14. Recensement données - mai/juin 2022 du *FDLM*

	Identité de l'auteur	Corpus	Sujet(s)	Emotions abordées	Valeur du discours
Rubrique Métier - Vie de profs	Fumiya Ishikawa, professeur de didactologie des langues et des cultures à l'université Rikkyo à Tokyo et romancier	« l'apprentissage d'une langue étrangère n'est obligatoire qu'en première année, et malheureusement beaucoup d'étudiants arrêtent ensuite. J'essaie toujours d'ajouter d'autres éléments aux manuels pour motiver les étudiants » p.31	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Focus	Enonciateur : Jing Guo, maitresse de conférences de chinois au département d'études chinoises de l'Inalco à Paris	« Il y a ici clairement un besoin de lien, un besoin d'être stimulé, d'être guidé. La classe est apparue comme le lieu nécessaire de pratique et de production et d'abord comme un lieu de motivation et d'encouragement. » p.34	Le rôle de la salle de classe	La motivation	Subjectif axiologique positif
	Auteur : Jacques Pécheur	« L'enseignant est là pour mettre en place, pour guider, motiver, accompagner, informer et pour donner le feedback, pour expliquer, notamment au moment de l'évaluation. » p.35	Le rôle de l'enseignant	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Expérience	Géorgia Constantinou, docteure en sociolinguistique et enseignante au	« L'aspect ludique, humoristique et agréable de la caricature est un facteur de motivation pour les apprenants » p.39	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« En revanche, la motivation seule n'est pas assez efficace pour	La motivation	La motivation	Subjectif axiologique négatif

	Département d'Etudes françaises et européennes à l'Université de Chypre	développer les compétences de l'expression orale » p.39			
		« pour aider les apprenants qui ont des lacunes orthographiques, syntaxiques, lexicales et textuelles, car non seulement elle est plus motivante, mais elle suscite également la participation au cours. » p.39	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« La caricature vise à travailler quelques problèmes concernant l'expression orale auxquels les apprenants sont souvent confrontés, notamment le manque du vocabulaire et la peur de commettre des erreurs ou des fautes. » p.39	Les apprenants et le matériel pédagogique	L'anxiété langagière	Subjectif non-axiologique
Rubrique Métier - Astuces de classe	Vanda Marijanovic, professeur de FLE en Croatie	« j'aime bien demander aux apprenants d'imiter les Français parlant leur langue. Cela devient comme un jeu, une interprétation et ils se plaisent à le faire » p.43	Les apprenants et le matériel pédagogique	Le bien-être	Subjectif axiologique positif
Rubrique Dossier - Pratiques de classe	Jan Nowak, directeur de l'association Draméducat	« C'est une vraie valeur ajoutée à leur projet de mise en scène et une grande source d'inspiration et de motivation pour eux comme pour les élèves. » p.63	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif

Annexe 15. Recensement données - juillet/août 2022 du *FDLM*

	Identité de l'auteur	Corpus	Sujet(s)	Emotions abordées	Valeur du discours
Rubrique Epoque - Région	Fanny Dupré, journaliste	« Elle a ouvert ses portes en 1964. " Ici, on apprend avec plaisir ", souligne, dans un français sans accent, Seoyune Choy, une jeune Sud-Coréenne de 19 ans. » p.13	Le CAVILAM	Le bien-être	Subjectif non-axiologique
Rubrique Métier - Innovation	Jeanne Renaudin, enseignante de FLE, professeure du Département de philologie française de l'université de Salamanque, chroniqueuse pour le FDLM et formatrice dans différentes institutions	« " EXPLORATIO ", LE JEU POUR MOTIVER LES ADOS ! » p.38	Matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« Depuis les années 2000, de nombreux professeurs et chercheurs ont démontré que cette approche pouvait renforcer l'engagement de l'apprenant, sa motivation, son interaction » p.38	Matériel pédagogique	La motivation	Objectif
		« renouveler l'image de la langue française auprès de publics plutôt jeunes mais aussi favoriser sa maîtrise par la prise de conscience de sa diversité sociolinguistique, élément qui en soi est souvent motivateur chez les apprenants » p.39	Matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Français professionnel	Aurélie Surblé et Emilie Grosset, responsables pédagogiques du français des affaires à	« Avec ce genre de tâche, l'apprenant est immanquablement mis en activité. Et qui dit apprenant actif dit apprenant curieux et motivé ! » p.45	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif

	la Chambre de commerce et d'industrie à Paris	« lors d'activités qui mettent en action, le cerveau bénéficie d'un afflux de dopamine qui active le circuit de la récompense... d'où la motivation ! » p.45	La réaction cognitive des apprenants	La motivation	Objectif
Rubrique Métier - Ressources	Karine Bouchet, doctorante en Didactique du FLE et enseignante de FLE	« Parue début 2022, la collection regroupe un manuel et un cahier d'activités (en version papier et numérique), un site compagnon ainsi qu'une application mobile, où tout est pensé pour motiver et rassurer. » p.50	Matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Dossier - Entretien	Clément Balta, rédacteur et journaliste	« Certains linguistes parlent d' "insécurité linguistique" » p.56	Les apprenants	L'anxiété langagière	Objectif
	énonciateur : Bruno Dewaele, auteur et chroniqueur de la langue ainsi que membre du comité d'experts du Projet Volaitre Auteur : Clément Balta	« Mais cette insécurité ne veut pas dire qu'il faille rassurer les gens, car il y a toujours un moment où on va se heurter à la réalité. » p.56	Les apprenants	L'anxiété langagière	Subjectif non-axiologique
Rubrique Dossier - Pratiques de classe	Isabelle Chollet et Jean-Michel Robert, auteurs des collections Orthographe progressive du Français et Pratique orthographe chez CLE	« Certains apprenants, dans des centres d'enseignement de FLE, sont réticents à laisser voir leur production (peur de montrer leurs lacunes à l'écrit, refus d'être "jugé", dévalorisé). » p.62	Les apprenants	L'anxiété langagière	Objectif

	International				
--	---------------	--	--	--	--

Annexe 16. Recensement données - septembre/octobre 2022 du FDLM

	Identité de l'auteur	Corpus	Sujet(s)	Emotions abordées	Valeur du discours
Rubrique Métier - Focus	Ghislain Leroy, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Rennes 2	« Par ailleurs le recours systématique au ludique, au projet comme facteur de motivation, est questionné par un certain nombre de travaux qui préconisent, eux, de développer un recours au savoir. » p.34	Processus d'apprentissage	La motivation	Objectif
Rubrique Métier - Expérience	Sarah Nuyten, journaliste	« Le concept de son compte est simple : donner des astuces pour apprendre le français, sans jamais oublier la notion de plaisir. » p.36	Matériel pédagogique	Le bien-être	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Innovation	Marine Nouhaud, professeure de FLE	« Une façon d'enseigner dans l'air du temps puisque " c'est une activité pluridisciplinaire qui plaît aux élèves ", révèle Romain, professeur à Carthage (Tunisie) et membre de la plateforme. » p.39	Matériel pédagogique	Le bien-être	Subjectif affectif
		« " J'aime beaucoup faire des reportages car j'ai l'impression d'être dans la peau d'une journaliste ! Ça me fait plaisir de faire découvrir aux autres enfants notre mode de vie ! ", témoigne Melissa, 8 ans, scolarisée en France. » p.39	Les apprenants et le matériel pédagogique	Le bien-être	Subjectif affectif

Rubrique Méier Astuces de Classe	Jean-Pierrz Gauchi, professeur de FLE en Espagne	« l'audiovisuel est une ressource inépuisable et motivante à la fois, face à la nouvelle génération d'étudiants. Je l'utilise avec mes élèves pour prolonger leur habitude technologique » p.42	Matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Dossier - Analyse	Sophie Othman, maîtresse de conférences en didactiques des langues et ingénierie numérique à l'Université de Franche-Comté, membre du laboratoire Elliadd et membre associée du laboratoire Lidilem de l'Université Grenoble Alpes	« proposer des scénarios de formation amenant ceux-ci à s'impliquer et de prévoir des modalités d'encadrement adaptées (Mangenot, 2013), » p.59	Les enseignants et les apprenants	La motivation	Objectif
Rubrique Dossier - Pratiques de classe	Lucie Manesse, journaliste	« Comment accompagner, dans leurs premiers pas en français, des élèves qui ne peuvent se déplacer et veulent apprendre en autonomie aux heures qui leur conviennent, tout en soutenant leur motivation et en profitant des possibilités offertes par les nouvelles technologies ? » p.63	Les apprenants	La motivation	Subjectif axiologique positif
		« " L'idée que nous avons défendue était qu'un système inerte – homme/machine – ne suffisait pas à soutenir la motivation et qu'il fallait conserver la place pour	Le processus d'apprentissage	La motivation	Subjectif axiologique positif

		des interactions humaines : entre élèves et enseignant d'une part, et au sein même du groupe d'élèves ", explique Sébastien Jaffrédo. » p.63			
--	--	--	--	--	--

Annexe 17. Recensement données - novembre/décembre 2022 du *FDLM*

	Identité de l'auteur	Corpus	Sujet(s)	Emotions abordées	Valeur du discours
Rubrique Métier - Vie de profs	Enonciateur : Maria Malakhina, enseingante de FLE à Moscou Auteur : Marine Nouhaud	« J'aime toujours autant créer et animer des ateliers de conversation, qui rencontrent un franc succès auprès de mes élèves de niveau A2. Ils sont très efficaces pour développer la fluidité et remédier à la peur de parler. » p.31	Ateliers de conversation	L'anxiété langagière	Subjectif axiologique positif
		« Cette approche est complètement différente de ce que j'ai appris, je ne sais pas si elle est meilleure, mais elle semble motiver mes élèves dans leur apprentissage. » p.31	Processus d'apprentissage	La motivation	Subjectif non-axiologique
Rubrique Métier - Expérience	Patrick Loubatière, professeur de français à Montpellier	« Patrick Loubatière a eu une idée lumineuse durant ces deux dernières années marquées par la pandémie : faire réaliser à ses élèves de 2de un projet de groupe motivant et gratifiant. » p.36	Processus d'apprentissage	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Enseignement bilingue	Elena Rubio Santiago, cheffe d'études de la section française, et Laure GARCIA,	« Pour cela, il faut à la fois tenir compte des programmes de chaque matière, du niveau des élèves, de la motivation ainsi que des		La motivation	Objectif

	cheffe adjointe des études de l'Instituto de Enseñanza Secundaria Juan de Mairena à San Sebastián de los Reyes	installations et du matériel disponibles.» p.46			
		« Malheureusement, tous les membres de l'équipe pédagogique ne manifestent pas toujours le même enthousiasme, certains sont très entrepreneurs alors que d'autres sont peu participatifs, voire inactifs. » p.47	Les enseignants	La motivation	Subjectif axiologique négatif
		« La motivation est contagieuse et incite certains réfractaires à participer davantage » p.47	Les enseignants	La motivation	Subjectif axiologique positif
Rubrique Métier - Tribune didactique	Nancy Ismail, enseignante-chercheuse à l'Université de Lorraine	« Quels que soient les orientations choisies ou les objectifs visés, ces formations ont toutes en commun le fait de privilégier plaisir d'enseigner et plaisir d'apprendre en toute convivialité » p.48	Les formations	Le bien-être	Subjectif axiologique positif
	Brice Poulot Derache, directeur langues et métiers de l'ISIT Paris Panthéon ASSAS Université	«INVENTONS LE FOP : LE FRANÇAIS SUR OBJECTIF PLAISIR » p.48	L'apprentissage du français	Le bien-être	Subjectif axiologique positif
		« Le constat que nous dressons à l'ISIT après chaque session estivale est que le plaisir est le moteur de l'énergie de chacun : enseignant et apprenant » p.48	Les enseignants et les apprenants	Le bien-être	Subjectif axiologique positif
		«Se faire plaisir est un objectif à part entière et nous devons collectivement inventer le FOP : français sur objectif plaisir ! » p;48	L'apprentissage du français	Le bien-être	Subjectif axiologique positif

		« Cette période estivale passée, gardons en mémoire que le plaisir d'apprendre et d'enseigner doit rester au cœur de notre démarche toute l'année. » p.48	Les enseignants et les apprenants	Le bien-être	Subjectif axiologique positif
		« Une question demeure : Qu'est-ce qui motive un apprenant à venir passer quelques semaines dans une salle de classe en été ? » p.48	Les apprenants	La motivation	Objectif
Rubrique Métier - Ressource	Karine Bouchet, enseignante de FLE et docteure en sciences du langage / didactique du FLE.	« des plongées culturelles et audiovisuelles aux 4 coins de la francophonie : une formule qui fonctionne pour motiver l'apprenant et l'impliquer en tant qu'acteur social. » p.50	Le matériel pédagogique	La motivation	Subjectif axiologique positif