



Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA
EDUCACIÓN
GIZA, GIZARTE ETA HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA**

**Master Universitario en Formación de Profesorado de
Educación Secundaria
*Lehen Hezkuntzako Irakaslean Graduatua***

**Trabajo Fin de Master
*Master Bukaerako Lana***

Motivation et compétence interculturelle en cours de FLE

Estudiante/Ikaskerak: Orreaga del Río Ilincheta

Tutora/Tutorea: Hanne Roothoof

Departamento/Departamentua: Ciencias Humanas y de la
Educación / Giza eta Hezkuntza Zientziak

Campo/Arloa: Français

Junio 2021, 2021eko ekaina

RÉSUMÉ

Cette étude vise à analyser l'effet du travail de la compétence interculturelle sur la motivation des élèves de FLE en première année de Baccalauréat. Pour ce faire, nous avons étudié les différents types de motivation existants, la sensibilisation des élèves envers la compétence interculturelle et enfin, la motivation basée sur la tâche. L'étude s'est déroulée dans deux séances où les élèves ont dû répondre à un questionnaire quantitatif concernant la compétence interculturelle et la motivation et à un autre mixte à propos de la tâche. Ce dernier questionnaire sous forme de thermomètre et où les élèves ont justifié leurs choix à l'écrit, a été effectué avant et après la réalisation de la tâche où l'on a abordé la compétence interculturelle. Les informations recueillies ont mis en relief une présence plus évidente de la motivation extrinsèque, la confirmation de sensibilisation envers la compétence interculturelle, mais une méconnaissance par rapport au sujet traité. Enfin, nous avons constaté que le travail de la compétence interculturelle est devenu une source de motivation chez les participants, malgré la diversité de résultats.

Mots-clés : motivation extrinsèque ; motivation intrinsèque ; motivation basée sur la tâche ; compétence interculturelle ; FLE

RESUMEN

Este estudio pretende analizar el efecto del trabajo de la competencia intercultural en la motivación de los estudiantes de FLE en el primer año de Bachillerato. Para ello, hemos estudiado los diferentes tipos de motivación existentes, la sensibilización de los alumnos hacia la competencia intercultural y, por último, la motivación basada en la tarea. El estudio se llevó a cabo en dos sesiones en las que los alumnos tuvieron que responder a un cuestionario cuantitativo sobre la competencia intercultural y la motivación y a otro mixto sobre la tarea. Este último cuestionario, en forma de termómetro y en el que los alumnos justificaban por escrito sus elecciones, se realizó antes y después de la tarea en la que se abordaba la competencia intercultural. La información recopilada reveló una presencia más evidente de la motivación extrínseca, la confirmación de la conciencia de la competencia intercultural, pero la falta de conocimientos sobre el tema. Por último, comprobamos que el trabajo sobre la competencia intercultural se convirtió en una fuente de motivación para los participantes, a pesar de la diversidad de resultados.

Palabras clave: motivación extrínseca ; motivación intrínseca ; motivación basada en la tarea ; competencia intercultural ; FLE

ABSTRACT

This study aims to analyse the effect of intercultural competence work on the motivation of FFL students in the first year of the baccalaureate. In order to do so, we studied the different types of motivation, the students' awareness of intercultural competence and, finally, task-based motivation. The study was carried out in two sessions in which students had to answer a quantitative questionnaire on intercultural competence and motivation and a mixed questionnaire on task-based motivation. The latter questionnaire, in the form of a thermometer in which students justified their choices in writing, was carried out before and after the task dealing with intercultural competence. The information collected revealed a more evident presence of extrinsic motivation, confirmation of awareness of intercultural competence, but a lack of knowledge on the subject. Finally, we found that the work on intercultural competence became a source of motivation for the participants, despite the diversity of results.

Keywords: extrinsic motivation ; intrinsic motivation ; task-based motivation ; intercultural competence ; EFL

LABURPENA

Azterlan honen helburua kulturarteko gaitasuna lantzeak FLEko Batxilergoko lehenbiziko mailako ikasleen motibazioan duen eragina aztertzea da. Horretarako, dauden motibazio motak, ikasleen kulturarteko gaitasunarekiko sentsibilizazioa eta, azkenik, zereginean oinarritutako motibazioa aztertu ditugu. Azterlana bi saiotan egin zen, ikasleek kulturarteko gaitasunari eta motibazioari buruzko galdetegi kuantitatibo bati eta zereginari buruzko galdetegi misto bati erantzun behar izan zieten. Azken galdeketa hori termometro moduan egin zen, eta ikasleek idatziz justifikatu zituzten beren hautuak. Kulturarteko konpetentzia lantzen zen atazaren aurretik eta ondoren egin zen. Bildutako informazioak agerian utzi zuen motibazio estrintsekoaren presentzia nabarmenagoa, kulturarteko gaitasunaren kontzientziaren berrespena, baina gaiari buruzko ezagutzarik eza. Azkenik, emaitzak askotarikoak izan arren, kulturarteko konpetentzia motibazio-iturri bihurtu zela egiaztatu genuen.

Hitz gakoak: kanpoko motibazioa ; barneko motibazioa ; jardueran oinarritutako motibazioa ; kulturarteko konpetentzia ; FLE

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	5
1. CADRE THÉORIQUE	7
1.1 Interculturalité et compétence interculturelle	7
1.1.1 <i>Définition du concept : compétence interculturelle</i>	7
1.1.2 <i>La culture et l'interculturel et l'enseignement des langues étrangères</i>	9
1.1.3 <i>Études sur la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères</i>	10
1.2 Motivation	11
1.2.1 <i>Définition, caractéristiques et types de motivation</i>	11
1.2.2 <i>Motivation sur la tâche</i>	13
1.2.3 <i>Études sur la motivation</i>	14
2. ÉTUDE EMPIRIQUE	17
2.1 Questions de recherche	17
2.2 Méthodologie	17
2.2.1 <i>Type de recherche</i>	17
2.2.2 <i>Contexte de recherche : les participants</i>	18
2.2.3 <i>Le matériel, les outils et les procédés</i>	18
2.2.4 <i>Analyse des données</i>	21
3. RÉSULTATS	21
3.1 Sensibilisation et connaissance sur la compétence interculturelle	21
3.2 Sensibilisation thème relations	23
3.2 Motivation français	24
3.4 Tâche : pré-test et post-test.....	27
4. DISCUSSION	32
4.1 Sensibilisation compétence interculturelle.....	32
4.2 Type de motivation chez les élèves	33
4.3 Motivation envers la tâche.....	35
CONCLUSION	37
REMERCIEMENTS	39
BIBLIOGRAPHIE	40
ANNEXES	45

Introduction

Justification du travail

Ce travail est le résultat notamment de l'expérience personnelle en tant qu'étudiante de FLE au collège et au lycée. Ayant constaté d'un côté le manque de motivation et décrochement des élèves en FLE et de l'autre, l'absence de travail sur la compétence interculturelle, nous avons trouvé pertinent de connaître quel est le rapport entre ces deux éléments.

Objectifs du travail

Cette étude vise trois objectifs principaux. Tout d'abord, cette étude s'intéresse à l'analyse du degré de motivation d'un groupe de lycéens de la première année de Baccalauréat du centre Eunate. D'ailleurs, nous tenterons d'étudier quel est le type de motivation qui prédomine chez eux, en employant notamment la théorie de motivation intrinsèque ou extrinsèque Deci et Ryan (1985), Dörnyei (2005).

Deuxièmement, ce travail cherche à examiner quelle est la sensibilisation des élèves envers la compétence interculturelle et envers le thème que l'on abordera plus profondément, à savoir, les relations amoureuses chez eux et dans deux pays francophones.

Le troisième objectif consiste à analyser l'effet d'une tâche concrète à propos du thème évoqué sur la motivation des élèves. Pour ce faire, nous mettrons en place le matériel didactique créé à cet effet, de cette façon que nous parviendrons à connaître s'il existe un lien entre la tâche et la motivation lorsque les élèves travaillent sur une activité concrète du domaine de la compétence interculturelle.

Structure du travail

Ce travail est composé de deux parties : le cadre théorique et l'étude empirique.

La première partie concerne la revue de la littérature à propos de la compétence interculturelle et la motivation dans l'apprentissage-enseignement des langues étrangères. Cette partie porte sur la définition, caractéristiques et intégration de la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères. Ensuite, nous présentons les types de motivation ainsi que les caractéristiques de la motivation basée sur la tâche.

Quant à l'étude empirique, nous évoquerons les trois questions de recherche auxquelles nous essayerons de répondre. Pour ce faire, nous présenterons la méthodologie suivie et exposerons les résultats obtenus. Puis, nous essayerons d'analyser, justifier et comparer nos résultats avec les études évoquées dans le cadre théorique.

Pour conclure, nous ajouterons les conclusions tirées de l'étude et finirons avec les implications pédagogiques.

1. CADRE THÉORIQUE

1.1 Interculturalité et compétence interculturelle

1.1.1 Définition du concept : compétence interculturelle

La compétence interculturelle est définie comme « ensemble de capacités requises pour une interaction réussie avec une ou groupe de personnes de culture différente » (L'interculturel en francophonie).

Cette idée est apparue à cause de trois principaux évènements sociaux-politiques du XXème siècle qui ont mis en relief de nouvelles réalités à propos de la culture. Akkari (2016) et Crispi (2015) soulignent l'importance du processus de décolonisation comme un des principaux facteurs. En effet, d'après eux, le déclin des colonies et l'indépendance des pays Africains et Asiatiques a mis en évidence l'existence d'autres cultures en dehors de la culture principale et instaurée dans les territoires des grands empires européens comme l'Angleterre ou la France.

Ensuite, Akkari (2016, 11) signale la « démocratisation de la vie politique et sociale » comme le deuxième facteur qui a manifesté la diversité culturelle même dans les sociétés considérées ayant une culture homogène.

En troisième lieu, il relève l'importance des flux migratoires, qui ont rendu les sociétés encore plus diversifiées. Bien qu'il y ait des pays qui ont ralenti les vagues d'immigration, certains qui étaient traditionnellement des pays d'émigrés, sont devenus des pays d'accueil comme l'Espagne ou l'Italie (Crispi, 2015).

De cette façon, la conception de la réalité a changé et a provoqué l'apparition d'une société multiculturelle. Toutefois, ce nouveau terme n'impliquait pas la cohabitation ou échange des différentes cultures, mais juste l'existence.

D'après certains spécialistes, la création d'un nouveau terme qui impliquait la cohabitation d'une société multiculturelle est profondément lié à l'école. C'est pourquoi Cuq (2003) souligne l'importance de l'école à propos du concept interculturel « l'interculturalisme est donc né dans l'école même et à propos des enfants de migrants » (Cuq, 2003, cité par Navarro, 2018, 220).

En ce qui concerne la définition du terme interculturel, le Conseil de l'Europe (1986, cité par Ingrassia, 2015, 134) souligne ses caractéristiques telles que l'échange de réciprocité dans des sociétés multiculturelles :

L'emploi de mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture », on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquelles les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde

Byram (1997) propose les 4 composants de cette compétence ; savoir, savoir-comprendre, savoir-faire, savoir-être et savoir-s'engager.

Tout d'abord, le savoir fait référence à la connaissance générale concernant la culture des locuteurs natifs d'une langue. De cette façon, l'apprenant doit posséder les connaissances suffisantes sur les coutumes ou ce qui est accepté ou refusé dans la culture cible.

Deuxièmement, le savoir-comprendre serait la capacité à interpréter, expliquer et mettre en relation un événement d'une autre culture avec celle de l'apprenant afin d'établir des liens entre les deux cultures.

Le troisième terme, le savoir-faire est la capacité à acquérir des nouvelles connaissances sur les pratiques d'une nouvelle culture grâce aux échanges communicatifs dans un contexte réel. De cette façon, l'apprenant doit mettre en place les savoirs acquis dans un temps réel.

Quant au concept savoir-être, il désigne les attitudes et volonté de l'apprenant afin de relativiser et mettre en question ses valeurs. En effet, cette ouverture d'esprit et curiosité deviennent clé afin de respecter et être conscient de l'existence d'autres valeurs, pratiques, au-delà de celles propres à l'apprenant.

Enfin, le savoir-s'engager indique la capacité à construire des opinions critiques non seulement sur des aspects cultures de chacun, mais aussi de la culture cible. L'avis critique se développe à la suite d'un échange des stéréotypes où l'apprenant parvient à mener une évaluation de manière critique.

Dans le même sens que le Conseil de l'Europe et tenant compte des éléments proposés par Byram, Wang (2017) définit cette capacité comme « des attitudes et des représentations envers d'autres cultures et des habiletés de la mise en œuvre des outils pour une meilleure compréhension des situations dans une culture étrangère » (p. 28). Elle ajoute aussi l'implication de plusieurs cultures. Autrement dit, d'après Wang (2017), la compétence interculturelle ne dépend pas de la culture abordée, mais c'est une construction que l'on fait au fur et à mesure que l'on acquiert de nouvelles connaissances de langues et cultures où il se produit un transfert des savoirs.

Le croisement d'éléments est pris en compte par l'approche interculturelle, car cela demande un regard double. En effet, Crispi (2015) et Huber et Reynolds (2014) font référence à une altérité, car la compétence interculturelle mêle d'un côté le bagage socioculturel de chacun et de l'autre les éléments d'autrui. C'est ici où la compétence interculturelle intervient afin de parvenir à une reconnaissance et respect de l'autre.

Certes, le travail de cette capacité implique parfois la mise en question de l'identité et des valeurs reçus tout au long de la vie. Concernant les commentaires à propos du sujet, Huber et Reynolds (2014, 87) soulignent qu'il ne s'agit pas d'un abandon du bagage culturel de chacun et de l'appropriation d'une autre, mais d'un enrichissement :

Celle-ci n'implique pas d'abandonner sa propre identité ni ses références culturelles, ni d'adopter les pratiques, convictions, discours ou valeurs d'autres cultures. Il s'agit plutôt d'avoir l'esprit ouvert et intéressé à l'égard d'autres personnes, et d'être en mesure de comprendre et d'interpréter leurs pratiques, convictions, discours et valeurs

1.1.2 La culture et l'interculturel et l'enseignement des langues étrangères

La culture est un élément tellement important dans l'apprentissage des langues que d'après Rivero Vila (2011) « ce que les apprenants retiennent davantage lorsqu'ils finissent leur cours de français est la culture » (p. 609). En effet, ce composant est indissociable de l'apprentissage-enseignement d'une langue, car « communiquer dans une langue étrangère signifie entrer en contact avec une nouvelle culture » (Ingrassia, 2015) ce qui devient un élément important. Cependant la représentation de la culture en classe diffère selon le type de culture abordé. À ce propos, il faudrait distinguer le classement de Miquel et Sans (2004) qui en distingue 3, à savoir, la Culture en majuscule, la culture en soi et la kulture.

D'abord, la Culture aussi connue comme Culture formelle est l'ensemble d'informations historiques, politiques, géographiques faisant référence aux triomphes remportés par des personnages ayant une reconnaissance dans le pays on l'on parle la langue cible (Areizaga, 2002).

Deuxièmement, la culture en soi est définie comme le standard culturel qui rassemble les savoirs et connaissances socioculturelles partagées et communes aux locaux où la langue cible est parlée :

El conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores afectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas (Miquel et Sans 2004, 4)

Troisièmement, elles mettent en relief ce qu'ils appellent *Kulture* qui impliquerait les connaissances nécessaires afin de s'adapter adéquatement à chaque situation sociale et à l'interlocuteur. Cette capacité précise la maîtrise par exemple des différents dialectes utilisés par les interlocuteurs d'une langue comme l'argot ou le jargon.

D'après ces auteures cette division n'est pas stable, car tous ces éléments sont toujours en évolution constante et d'ailleurs un type de culture n'exclue pas l'autre, en effet elles partagent des éléments de façon qu'elles appartiennent au concept partagé de culture.

La notion de culture dans l'enseignement-apprentissage des langues n'a pas été intégrée que jusqu'aux années 80 (Rivero Vila, 2011) lors des approches de l'étape ethnocommunicative. En effet, à cette époque-là, l'apprentissage-enseignement d'une langue vise l'aspect communicatif de la langue dont l'apprenant est l'acteur.

Néanmoins, elle souligne l'existence de deux conceptions de l'idée de l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage du FLE. D'après cette auteure, dans un premier temps la perception de cette notion était souvent attachée à une simple représentation stéréotypée. Ensuite, cette conception s'est réorientée vers une réflexion personnelle qui permettait à l'individu de mettre en relief ses expériences personnelles. Par conséquent, cette nouvelle interprétation d'interculturel prenait en compte l'altérité du soi et de l'autre évoquée auparavant.

1.1.3 Études sur la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères

En ce qui concerne les études sur la compétence interculturelle, Martínez Lirola (2018) a mené une étude sur l'importance de travailler la compétence culturelle en cours de langue étrangère. Pour ce faire, elle a mis en place une proposition didactique adressée aux élèves en Études Anglaises à l'Université d'Alicante afin de travailler la sensibilisation et la réflexion sur des aspects culturels comme la religion, l'image de la femme ou la gastronomie dans de différents pays anglophones. Pour ce faire, elle a employé des documents authentiques comme des textes journalistiques et un questionnaire qui a recueilli l'information nécessaire sur la sensibilisation des élèves envers la compétence interculturelle. Étant donné qu'ils ont travaillé de manière collaborative et de plus, ils ont abordé des sujets globaux, l'auteure a observé l'effet positif du travail en groupe car cela implique le développement des compétences sociales qu'elle qualifie d'indispensable pour l'apprentissage des langues et également pour le travail de la compétence interculturelle.

En ce qui concerne les études de la mise en place de la compétence interculturelle avec des lycéens étudiant en FLE en Espagne, nous avons trouvé notamment des travaux de fin d'études comme

celui de Gómez Gascón (2016) qui a mis en pratique une proposition didactique pour le développement de la compétence interculturelle des lycéens. Ils devaient présenter à l'écrit et à l'oral, un aspect d'une culture choisie au hasard. Ces activités étaient évaluées avec à l'aide d'une grille créée à cet effet et contaient sur la note finale de la matière. L'étude souligne l'importance de l'utilisation des nouvelles technologies, l'inclusion des thèmes transversaux et de mettre en avant le rôle de l'élève afin de bien travailler la compétence interculturelle. D'ailleurs, d'après cette étude l'enseignant devrait présenter des activités faisables dans un contexte réel pour que les élèves les trouvent pertinents et puissent s'engager, car ces activités seraient une source de connaissance utile.

Une autre étude de fin d'études menée par Oviedo Azpiazu (2016) propose l'utilisation des nouvelles technologies afin de travailler la compétence interculturelle avec des lycéens étudiants d'anglais langue étrangère. Pour ce faire, elle a employé des jeux de rôle ainsi que de différents outils technologiques et multimédia, idée présente également dans la thèse de Rivero Vila (2011) qui propose les contenus multimédias comme outil afin de travailler la compétence interculturelle. Dans l'étude d'Oviedo Azpiazu (2016), ils ont utilisé des vidéos et un blog où les élèves devaient réfléchir sur les contenus travaillés. Grâce à une rubrique sur l'attitude, participation et réalisation de devoirs, elle a déduit que la technologie est un moyen pour le travail de la compétence interculturelle dont l'impact est très positif.

1.2 Motivation

1.2.1 Définition, caractéristiques et types de motivation

La motivation a été signalée comme l'un des facteurs les plus importants lorsque l'on apprend une langue comme indiquent Dörnyei et Clément (2001) qui affirment que la motivation est l'un des facteurs clés qui mène au succès de l'apprentissage des langues.

En ce qui concerne les caractéristiques de la motivation, Dörnyei (Dörnyei, 2005 cité par Ito-Morales et Morales Cabezas, 2021) évoque le caractère dynamique de la motivation. En effet, elle est conçue comme un processus, qui dépend de plusieurs facteurs et qui donc, pourrait changer ou évoluer tout au long du processus d'apprentissage de l'élève. D'après lui, la motivation est une construction composée des éléments cognitifs et affectifs (Dörnyei, 2014).

L'une des premières grandes études concernant la motivation chez les apprenants de langues étrangères est celle des psychologues Gardner et MacIntyre (1993). Ils ont défini les trois composantes de la motivation, à savoir « desire to achieve de goal, effort extended in this direction and satisfaction with the task » (p.2).

À propos de différents types de motivation, Clément, Gardner et Smythe (1977) ont proposé deux types de motivation : la motivation intégrative et la motivation instrumentale.

D'un côté, la première est la motivation qui pousse les apprenants à apprendre une langue afin de communiquer avec les locuteurs de la langue cible et donc parvenir à s'identifier et à appartenir à une communauté. D'après Gardner et Lambert (1972, cité par Qashoa, 2006) l'une des caractéristiques principales de ce type de motivation est l'attitude positive des apprenants envers les locuteurs de la langue ainsi que la volonté d'intégrer un groupe.

De l'autre, la motivation est instrumentale lorsque l'apprenant apprend une langue qui a comme but l'utilisation matérielle de la langue. Autrement dit, ce qui pousse l'apprenant est une raison professionnelle telle qu'une promotion ou le développement dans les études. L'aspect principal de cette motivation est la perception instrumentale de la langue, car elle devient un outil extra pour l'avenir professionnel de l'apprenant.

Cette dichotomie de la motivation a été abordée et enrichie par d'autres chercheurs. En effet, Deci et Ryan (1985) qui avaient proposé premièrement un modèle basé sur une opposition de deux types de motivation, ont ensuite suggéré une autre division où ils ont classé la motivation dans trois catégories et niveaux dans un processus de continuité, à savoir, la motivation intrinsèque qui est le plus au niveau de motivation, la démotivation, qui est le niveau le plus bas de motivation et finalement, la motivation extrinsèque qui se trouve entre les deux (Deci et Ryan, 2000).

La motivation intrinsèque apparaît lorsque l'apprenant éprouve un sentiment de plaisir et de satisfaction dans l'apprentissage. L'apprenant s'engage dans l'activité librement, sans aucune contrainte extérieure (Botella Nicolás et Ramos Ramos, 2019). Ce type de motivation est celle qui compte sur le plus haut niveau d'autodétermination dans la réalisation d'une action. La régulation de la motivation est intrinsèque, car c'est le propre individu qui l'équilibre.

En revanche, la motivation extrinsèque fait référence à l'intérêt de l'apprenant pour l'obtention d'une récompense extérieure où absence de punition qui n'est pas étroitement liée à l'activité en soi, mais à un bénéfice en dehors de l'activité. Dans l'enseignement, cette motivation pourrait être la réussite des examens ou l'approbation des parents. Cependant, d'après Deci et Ryan (2000) l'existence d'un type de motivation n'empêche pas l'existence de l'autre, car parfois, les deux peuvent co-exister.

En outre, Dörnyei (2005) propose une nouvelle analyse de la motivation dans l'apprentissage de la deuxième langue basée sur la théorie des *possible selves* (Markus et Nurius, 1986 cité par

González et Morgan, 2016) et la théorie de l'auto-discrépance (Higgins, 1987 cité par González et Morgan, 2016). Cette théorie appelée *L2 Motivational Self System* place la motivation dans un contexte global, de façon que le classement de la motivation s'éloigne de la dichotomie traditionnelle proposée par les études précédentes. L'idée repose sur l'existence de trois éléments qui composent le système motivationnel mettant en avant l'individu et son identité.

Tout d'abord, le soi idéal (*ideal L2 self*) qui fait référence à ce que l'apprenant voudrait devenir et acquérir en tant que locuteur et apprenant de la culture de la langue cible. Il s'agit, donc, de l'image idéalisée de l'apprenant.

Ensuite, le soi nécessaire (*Ought to L2 Self*), rassemble tout ce que l'apprenant devrait faire afin d'atteindre les attentes de son entourage concernant l'apprentissage de la deuxième langue.

Enfin, le troisième composant serait l'expérience de l'apprentissage (*L2 Learning Experience*), c'est-à-dire, le contexte et les éléments immédiats en rapport avec l'apprentissage comme le professeur, l'oughtance de la classe, le matériel utilisé ou les thèmes abordés (Lai, 2013).

Ces trois éléments proposés par Dörnyei sont associés aux différents types de motivation présentés dans les théories précédentes. C'est pourquoi le soi idéal (*ideal L2 self*) correspond à la motivation intégrative, car c'est l'image qui représente le besoin d'appartenir à une communauté des gens qui parlent la même langue.

1.2.2 Motivation sur la tâche

Dans les années 90, un nouveau concept apparaît dans la recherche de la motivation et l'apprentissage de la deuxième langue. Il s'agit du concept *task motivation*, qui est basée sur deux éléments, l'orientation générale de la motivation (*trait motivation*) et l'état motivationnel (*state motivation*) (Wang et Li, 2019). Le premier composant fait référence à la tendance générale de l'individu, en rapport avec ses caractéristiques comme la personnalité. En revanche, l'état motivationnel est la motivation qui pousse à l'individu à s'engager dans le moment concret de la réalisation d'une activité. Ce deuxième élément est étroitement associé à l'activité et ses caractéristiques (Kawagoe, Onoda et Yamaguchi, 2020).

Cette théorie a également été abordée par Dörnyei (2002) qui assure que le moyen le plus efficace pour mesurer la motivation est celle qui s'appuie sur la réalisation d'une tâche : *motivation can hardly be examined in a more situated manner than within a task-based framework* (Dörnyei, 2002). Néanmoins, d'après lui, la motivation basée sur la tâche est une construction non-stable

beaucoup plus complexe qui est fondée sur divers éléments. De cette façon, tenant compte de la perspective dynamique de la motivation, il distingue trois phases lors de l'exécution de la tâche.

La première phase (*preactionnal stage*) concerne le temps avant la réalisation de la tâche. D'après lui, dans cette première étape il faut informer à l'élève de la tâche à réaliser ainsi que mettre en relief quels sont les objectifs à accomplir afin de générer la motivation.

Dans la deuxième phase (*action stage*) la motivation doit être maintenue. La conservation de cette motivation demande une attention spéciale aux éléments de la classe comme par exemple les possibles distractions, anxiété ou difficultés qui entourent les élèves, car ils pourraient avoir un effet sur leur motivation.

Enfin, il remarque l'existence d'une phase appelée *motivational retrospection*. Cette étape permet de comprendre la tâche dans son intégralité étant donné qu'elle aura lieu après l'accomplissement de celle-ci. Cette analyse permettra de reconnaître la motivation par rapport à la motivation éprouvée et aider à établir des prochaines tâches.

1.2.3 Études sur la motivation

À propos des études réalisées afin de mesurer la motivation et le lien entre la compétence interculturelle et la motivation, nous présenterons principalement des études sur l'anglais langue étrangère vu que nous avons constaté qu'il y a très peu d'études non seulement sur la motivation en FLE mais aussi sur la compétence interculturelle et motivation en FLE.

Tout d'abord, quant aux études sur la motivation, Gardner (1985) a analysé les facteurs affectifs, la motivation et les attitudes des apprenants de FLE canadiens. D'après lui, les élèves possèdent notamment une motivation intégrative qu'il a considérée comme l'un des éléments clef pour la réussite. Cette analyse a été menée dans un pays dont le contexte est très spécifique car il y a deux langues officielles qui coexistent, à savoir l'anglais et le français. C'est pour cela que les résultats montreraient le besoin des apprenants d'appartenir à la communauté francophone tenant compte du contexte sociolinguistique du pays (Grünwald, 2009).

Quant aux études du FLE au lycée, nous pouvons évoquer l'étude de Nilsson (2016) sur la motivation chez les lycéens suédois. Pour ce faire, il a employé un questionnaire et des entretiens dirigés et semi-structurés afin de recueillir des données quantitatives et qualitatives. Il a constaté que les élèves possédant une motivation extrinsèque étaient très favorables aux récompenses extérieures (ils recevaient des points supplémentaires grâce à l'apprentissage du FLE qui joueraient un rôle

important dans leur parcours professionnel). Cependant, l'étude a montré que bien que les étudiants choisissent le FLE plutôt par des facteurs extérieurs, la motivation change au fur et à mesure que l'on apprend la langue. En effet, d'après cette étude la motivation changerait vers une motivation intrinsèque, ce qui rendrait les élèves plus motivés que ceux qui ont une motivation de type extrinsèque. De plus, ces élèves auraient, généralement, de meilleures notes et continueraient d'apprendre la langue. Enfin, l'étude souligne que les facteurs de la motivation du FLE sont très variés et individuels.

Une autre étude menée par Kopinska et Azkarai (2020) en Espagne avec des collégiens qui apprenaient l'anglais langue étrangère a voulu savoir quel était le type de motivation des apprenants, si le type de motivation changeait au bout d'une année scolaire ainsi que l'effet de travailler sur une tâche de *dictogloss* individuellement ou en collaboration avec d'autres camarades. Les étudiants ont dû répondre à des questionnaires avant et après la réalisation de la tâche. Pour recueillir l'information, les chercheuses ont utilisé un thermomètre où les étudiants devaient d'un côté, signaler comment ils se sentaient avant et après la réalisation de la tâche et de l'autre justifier leur choix. Pour ce faire, ils avaient des justifications écrites qui permettaient de collecter des données qualitatives. L'enquête a montré que les étudiants éprouvaient une motivation intrinsèque et instrumentale, cependant cette dernière augmentait à la fin de l'étude. D'ailleurs, elles ont constaté une préférence du travail collaborative, car c'était un des facteurs qui motivait le plus les élèves.

L'étude de Kikuchi et Sakai (2009, cité par Dörnyei et Ushioda, 2011) menée au Japon avec des apprenants d'anglais langue étrangère (*English Foreign Language*) concernant les facteurs qui rendaient les élèves démotivés, a distingué 6 facteurs principaux qui avaient un effet sur les élèves, à savoir : les enseignants (leur attitude, compétence, personnalité), caractéristiques des cours (contenus, difficulté du vocabulaire et grammaire, monotonie), expérience de l'échec (résultats négatifs, difficulté de mémoriser les contenus), ambiance (attitudes des camarades, niveau inapproprié), matériels (matériels non-intéressants, utilisation excessive des livres), manque d'intérêt (perception négative de l'anglais appris à l'école, car il n'est pas pratique ou nécessaire, manque d'admiration envers les anglophones). Les résultats des questionnaires utilisés ont affirmé que les deux facteurs les plus pertinents qui rendaient les élèves démotivés étaient les contenus et les matériels d'apprentissage employés. D'ailleurs, les résultats ont avéré le manque de motivation intrinsèque chez les élèves.

Dans les études pour mesurer la motivation, Dörnyei et Kormos (2000), ont mené une étude dans la motivation basée sur la tâche tenant compte du système du *L2 Motivational Self System*. Des lycéens hongrois étudiants d'anglais langue étrangère ont réalisé une tâche d'argumentation orale.

Grâce à cette enquête, ils ont constaté qu'il y a un lien entre le type de tâche et la motivation des élèves. De plus, ils ont mis en relief trois composants clef qui ont des effets sur la motivation des apprenants ; les attitudes envers la tâche en L2, les attitudes envers le cours de L2 en général et enfin, le niveau de confiance en soi concernant les aspects linguistiques (Dörnyei, 2002).

Par rapport au lien entre la motivation et la compétence interculturelle, Rajani Na Ayuthaya (2018) a analysé l'effet des chansons pour le développement de la compétence interculturelle chez des étudiants thaïlandais. L'analyse a montré que l'utilisation des chansons pour travailler cette compétence était un élément qui rendait les élèves plus motivés étant donné que cet outil permettait de débattre sur des aspects culturels, favoriser la création d'une bonne ambiance de façon que les élèves se sentaient à l'aise et rendait les élèves plus sûrs d'eux.

Une étude réalisée par Tsai (2012) a abordé l'effet de travailler la compétence interculturelle sur la motivation des élèves qui font leurs études à l'étranger. Environ 150 élèves des universités asiatiques étudiant dans des pays anglophones ont été interrogés par des questionnaires dont les résultats ont montré que l'apprentissage interculturel entraînait des conséquences positives sur la motivation intégrative et instrumentale des élèves. Tsai a conclu que ces deux types de motivation étaient tout aussi importants lors de leur expérience à l'étranger et donc dans l'acquisition de l'anglais.

Dans le même sens, Badrkoohi (2018), a démontré qu'il y a une connexion entre l'apprentissage-enseignement de la compétence interculturelle et le manque de motivation des élèves d'anglais iraniens. Dans son étude, il a employé un questionnaire concernant la démotivation, l'échelle *Intercultural Communicative Scale* (ICS) pour mesurer notamment l'attitude envers l'autre culture et enfin, des entretiens semi-structurés. Grâce à cette analyse, il a constaté que le manque de communication interculturelle pourrait entraîner à la fois un manque de motivation intégrative. Par conséquent, cette absence de motivation rendrait les élèves démotivés dans l'apprentissage de l'anglais. Il ajoute également qu'il existe un rapport entre les attitudes positives envers la culture cible car si la perspective est positive, le développement de la compétence interculturelle augmenterait et de cette façon les élèves atteindraient une motivation plus forte.

2. ÉTUDE EMPIRIQUE

2.1 Questions de recherche

Cette étude vise à répondre à trois questions principales :

- Quel est le type de motivation chez les élèves de FLE en première année du Baccalauréat ?
- Est-ce que les élèves de la première année du Baccalauréat sont sensibilisés aux aspects interculturels ?
- Quel effet peut avoir l'enseignement/apprentissage de la compétence interculturelle dans la motivation chez les apprenants de FLE ?

Dans la partie suivante, nous présenterons la méthodologie utilisée afin de mener l'étude.

2.2 Méthodologie

Pour mettre en place la compétence interculturelle, nous avons choisi le thème des relations amoureuses, car l'un des sujets que le CECR (Rivero Vila, 2011) propose afin de travailler cette compétence est le thème des relations interpersonnelles. Dans cette catégorie, l'on peut distinguer « les relations entre les sexes (courantes et intimes) » (Rivero Vila, 2011, 56) que nous avons considéré approprié, à cause de l'âge de apprenants (entre 16 et 17 ans). D'ailleurs, pendant tout le mois précédent à celle de l'étude les élèves ont travaillé le thème de la migration, les expatriés et la relation avec les nouveaux arrivés, de façon qu'ils sont déjà un peu sensibilisés au thème.

2.2.1 Type de recherche

Cette étude est basée dans une recherche mixte, car comme de nombreuses études ont montré, la motivation est une construction complexe qui tient compte de nombreux facteurs. Ces facteurs sont soumis à la personnalité des apprenants, ce qui ne pourrait pas être représenté avec des données quantitatives.

Nous avons priorisé une étude qui pourrait recueillir des informations quantitatives mais également des avis des étudiants où ils pourraient développer plus leurs choix. D'ailleurs, le nombre d'élèves a permis de mener à bien ce choix, car nous avons eu la possibilité d'interroger les élèves qualitativement ainsi que quantitativement.

2.2.2 Contexte de recherche : les participants

Nous avons mené l'étude dans le lycée Eunata à Pamplona/Iruña. L'établissement est public et accueille des élèves de 12 à 18 ans qui font tout l'apprentissage en Basque, excepté les matières d'Espagnol, Anglais et Français.

Dans le cas de notre étude, ce sont les élèves de la première année de Baccalauréat qui ont y participé. Ces élèves ont fait le choix parmi 3 options d'apprendre le français dans les deux années de Baccalauréat. En effet, c'est un groupe composé de 10 élèves originaires des 3 cours de Baccalauréat du centre. 6 sur 10 étudiants ont participé tout au long de l'enseignement obligatoire (ESO) à la section française offerte par le lycée. De cette façon, les élèves appartenant à ce programme avaient deux heures complémentaires pendant les quatre années d'étape obligatoire ainsi qu'une matière en troisième année et une autre en quatrième qui était enseignée en français. D'ailleurs, trois élèves ont passé une année scolaire en France grâce au programme d'échange du Gouvernement Navarrais. Par conséquent, les niveaux de langue que l'on trouve sont très variés car il y a des élèves ayant un niveau A2, B1 et C1.

2.2.3 Le matériel, les outils et les procédés

En ce qui concerne le matériel utilisé pour l'étude, nous avons utilisé le système du pré-test et post-test. Pour ce faire, nous avons créé un questionnaire (voir annexe...) que les étudiants ont rempli avant de commencer à réaliser la tâche proposée et après sa réalisation.

Le questionnaire est en langue basque, car nous avons considéré l'option la plus appropriée afin de donner l'option aux étudiants de s'exprimer autant qu'ils souhaitent. De cette façon, le questionnaire évite toute limitation linguistique, notamment pour ceux qui possèdent un niveau inférieur en français.

Le questionnaire compte sur six parties. Premièrement, le recueil d'informations personnelles concernant la connaissance des langues, le niveau de français et les séjours dans des pays francophones.

Deuxièmement, le questionnaire quantitatif (échelle 1 à 5 selon le degré d'accord) par rapport au concept personnel de chaque élève du niveau de tolérance, respect, aisance de rencontres avec des gens dont la langue et culture sont différentes aux siennes. Ce questionnaire est basé dans l'échelle proposée par Chen et Starosta (2000) qui sert à évaluer quelles sont les attitudes envers l'autre culture.

La troisième partie du questionnaire pose des questions sur le niveau de connaissance des aspects culturels des pays francophones. Pour ce faire, les élèves ont marqué leur niveau d'accord dans une échelle de 1 à 5.

Ensuite, la partie suivante aborde les idées des élèves par rapport au thème de la tâche, à savoir les relations amoureuses. Les élèves ont marqué le degré d'accord dans les quatre questions proposées.

Quant à la cinquième partie, elle porte sur la motivation des élèves dans le cours de FLE. Ils devaient signaler sous une échelle de 1 à 5, le degré d'accord sur les affirmations présentées. Ces dernières tenaient compte de la motivation extrinsèque et intrinsèque. Cette partie est basée sur le questionnaire proposé par Minera Reyna (2010).

Enfin, la dernière partie mesurait le niveau de motivation concernant la tâche à réaliser (pré-test) et réalisée (post-test). Les questions abordaient le niveau de motivation, intérêt, attention prêtée, effort réalisé, acquisition des compétences et satisfaction en rapport avec la tâche.

En outre, l'étude s'est déroulée pendant deux jours (3 et 4 mai) lors de mon stage dans le centre. Les deux séances ont été de 50 minutes chacune et elles ont eu lieu dans la salle de français habituelle.

Par rapport à la dynamique et les outils employés pour l'étude, chaque séance a visé un objectif afin de travailler le thème des relations amoureuses (voir annexe 1).

- Jour 1

Le premier jour a été consacré à la mise en contexte de l'étude. De cette façon, la séance a démarré avec la présentation de ce qu'est la francophonie ainsi que la notion d'interculturel. Après avoir expliqué la tâche à réaliser, les élèves ont rempli le questionnaire général sur la motivation et compétence interculturelle et celui des thermomètres et des justifications libres (voir annexe 5). Ensuite, en petits groupes de 3 ou 4 personnes, les élèves ont rempli la fiche (voir annexe 2) sur les caractéristiques des différentes phases des relations amoureuses chez eux.

Le pas suivant a été le visionnage de la vidéo *Couples français VS québécois* (Allô Anaïs, 2018). Il s'agit d'une vidéo produite par la youtubeuse Allô Anaïs en collaboration avec une autre youtubeuse appelée Denzyee habitant au Québec qui représentent les relations amoureuses d'un côté au Québec et de l'autre en France.

La vidéo a été regardée deux fois et avec des sous-titres afin de réduire l'écart de la compréhension orale des élèves ayant un niveau plus bas. Pendant le temps de passage du document audiovisuel, les élèves ont rempli le tableau de l'annexe 2 avec les caractéristiques des relations amoureuses au Québec et en France évoquées dans la vidéo.

Le temps restant a été consacré à la mise en commun des notes prises. Étant donné qu'ils ont travaillé en groupe, d'abord, ils ont eu le temps de compléter entre tous la fiche. Ensuite, les élèves ont partagé avec tout le groupe de la classe leurs notes pour assurer la compréhension. D'ailleurs, le professeur leur a posé des questions concernant le vocabulaire plus technique ou complexe rapporté du thème des relations amoureuses.

- Jour 2

La deuxième séance a commencé avec la suite du travail en groupe du jour précédent. Pour ce faire, les élèves ont apporté la fiche utilisée le jour d'avant et l'on a fait un récapitulatif pour s'en souvenir des idées dont la vidéo parlait.

Puis, le professeur leur a présenté des situations hypothétiques qui pourraient leur arriver un jour lors d'un séjour à l'étranger, soit au Québec soit en France (voir annexe 3). Dans chaque situation, les élèves ont réfléchi à ce qu'ils feraient dans une relation avec une personne québécoise ou française dans de différents moments d'une relation amoureuse. Sachant que le but était celui de parvenir à bon terme dans les six différentes situations de manière respectueuse, sans juger et évitant des malentendus, ils devaient considérer des idées de la vidéo mais également ce qu'ils avaient dit le jour précédent à propos des relations amoureuses chez eux.

Les élèves ont disposé de 3 minutes de réflexion pour chacune des 6 situations. Après chaque temps de discussion, chaque groupe a partagé ses décisions et justifications avec le reste de la classe pour connaître les différences ou similitudes d'opinions.

Après cette étape, chaque groupe a rédigé un texte où ils ont réfléchi aux éléments qui leur avaient semblé les plus différents de l'idée de relations amoureuses en France et au Québec concernant leur bagage culturel. De plus, ils ont dû y inclure le point ou idée qui serait la plus difficile à adopter ainsi que celles où ils ne rencontreraient pas de différences si les situations présentées étaient réelles. En effet, ils ont justifié leurs affirmations en exprimant les émotions ressenties face aux différences soulignées.

Enfin, ils ont passé le post-test (voir annexe 6) composé de six thermomètres où ils ont dû justifier leurs choix à l'écrit.

2.2.4 Analyse des données

En ce qui concerne l'analyse des données, nous avons d'abord analysé les données quantitatives et ensuite les qualitatives.

D'un côté, pour les informations quantitatives (annexes 5 et 6) nous avons calculé la moyenne ainsi que l'écart type. De cette façon, nous avons réalisé quelles sont les types de motivation des étudiants et si la motivation des apprenants évolue lors de la réalisation de la tâche. D'ailleurs, nous avons analysé quel est le niveau de sensibilisation des élèves concernant le sujet de la compétence interculturelle.

De l'autre, pour les informations qualitatives, nous avons résumé et classifié les informations principales de ce type recueillies dans les questionnaires afin de voir quelles sont les idées qui reviennent le plus souvent.

3. RÉSULTATS

Nous présenterons les résultats obtenus dans l'ordre des différentes parties du questionnaire réalisé par les élèves. Dans chaque partie les graphiques et les tableaux créés illustreront les informations extraites. Enfin, nous utiliserons les lettres M pour faire référence à la moyenne et ET pour l'écart type.

3.1 Sensibilisation et connaissance sur la compétence interculturelle

Nous commencerons avec le graphique (figure 1) et le tableau d'ET (tableau 1) sur la sensibilisation envers la compétence interculturelle.

Figure 1.

Graphique sensibilisation envers la compétence interculturelle

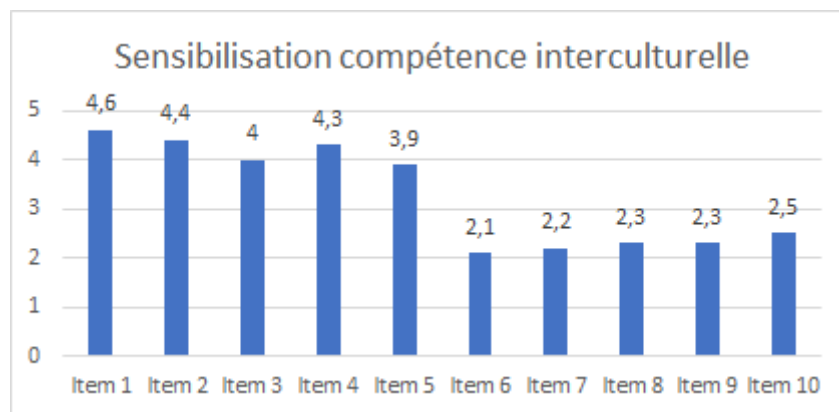


Tableau 1.

ET sensibilisation envers la compétence interculturelle

Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10
0,53	0,28	1,15	0,85	0,99	1,10	1,40	0,83	1,34	1,18

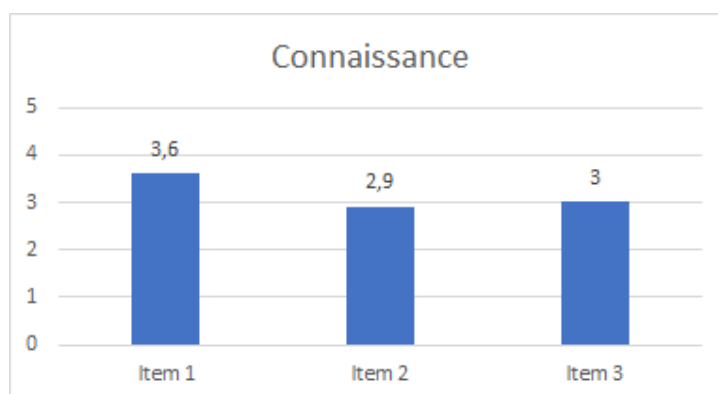
Sur une échelle de 1 à 5, les élèves ont marqué qu'ils sont plutôt ouverts (4,6), empathiques (4,4) et tolérants (4) envers d'autres cultures. Dans cette dernière l'ET est plus élevé (1,15). Ils ont signalé qu'ils sont intéressés par d'autres cultures (4,3) et ils affirment que la connaissance de la langue a des effets sur la compréhension de la culture (3,9). En ce qui concerne les ponctuations les plus bas, nous voyons qu'ils ne pensent pas qu'il y ait de rapport entre la connaissance de la langue et le respect de la culture (2,1). L'ET de ce résultat est de 1,1, ce qui montre une diversité d'opinion.

Concernant le niveau d'aisance lorsqu'ils parlent français est de 2,2 dont l'ET est de 1,4. Ils ont également choisi 2,3 concernant le niveau d'aisance lorsqu'ils parlent avec une personne dont la langue maternelle est le français. L'ET de cet item est 1,34. Le changement d'attitude envers d'autres gens dont la langue maternelle n'est pas la leur est de 2,5. Les résultats de cette question ont été variés, car l'ET est 1,19. La perception du besoin d'apprendre le français est de 2,3 dont l'ET est 0,82.

Concernant la connaissance générale, voici le graphique (figure 2) et tableau de l'ET (tableau 2) sur la connaissance des aspects culturels :

Figure 2.

Graphique connaissance générale

**Tableau 2.**

ET connaissance générale

Item1	Item 2	Item 3
0,84	1,10	0,82

En ce qui concerne la connaissance des élèves, ils ont affirmé qu'ils connaissaient de différents pays francophones à 3,6. La connaissance des éléments culturels des pays francophones a été de 2,9 et les opinions étaient plus variées car l'ET est le plus élevé (1,1). Néanmoins, ils ont affirmé qu'ils étaient capables (3) de percevoir les différences entre les éléments culturels des pays francophones des leurs. L'ET de la première (0,84) et la dernière affirmation (0,82) montrent un niveau d'accord plus élevé.

3. 2 Sensibilisation thème relations

Maintenant, nous présenterons les données sur la perception et attitudes des élèves concernant le thème des relations amoureuses sous forme de graphique (figure 4) et nous présenterons le tableau (tableau 4) avec l'ET.

Figure 3.

Graphique perception relations amoureuses

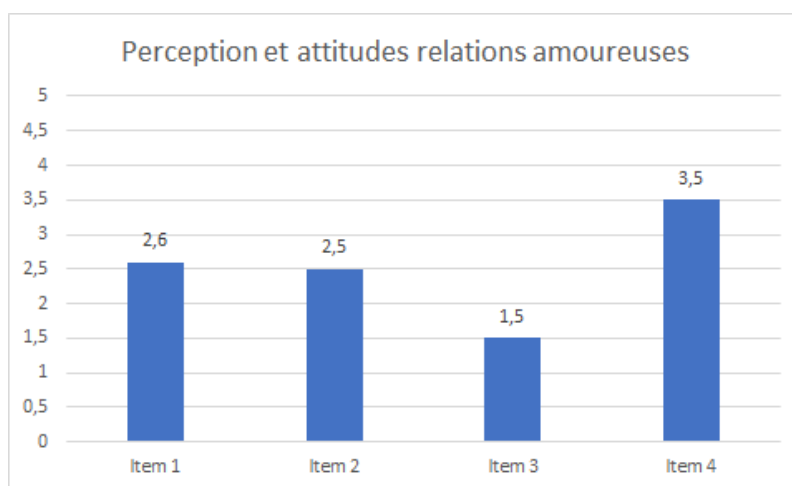


Tableau 3.

ET perception relations amoureuses

Item 1	Item 2	Item 3	Item 4
0,84	1,08	0,53	1,18

Par rapport à la perception du thème des relations amoureuses, il faudrait distinguer le résultat le plus élevé qui correspond à la possibilité d'avoir un partenaire d'un pays francophone, car la moyenne montre un accord de 3,5, bien que l'ET (1,19) avère des opinions assez diverses.

Les élèves manifestent d'un côté être plutôt en désaccord (M 2,6) dans la perception différente du concept « couple » chez eux et dans des pays francophones (ET 0,84) et de l'autre être complètement en désaccord lorsqu'on leur demande sur la supériorité des relations amoureuses dans des pays francophones par rapport à celles de chez eux (M 1,5 ; ET 0,53).

Finalement, le niveau de désaccord (M 2,5) est similaire lorsque l'on parle des relations plus étroites ou fermées dans des pays francophones par rapport à celles de chez eux. Cependant, les résultats mettent en évidence la diversité d'opinions concernant cette question car l'ET est 1,08.

3.2 Motivation français

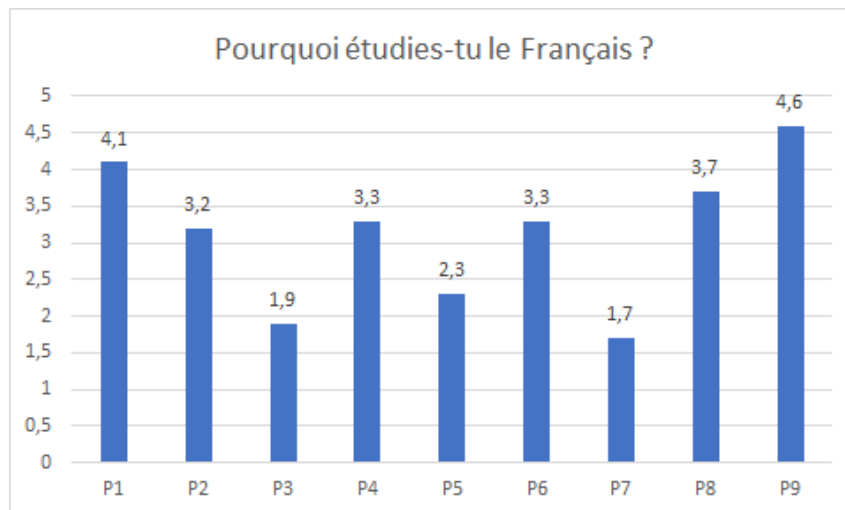
Dans cette partie, nous présenterons les données obtenues concernant le type de motivation chez les élèves. D'un côté, nous avons recueilli toutes les informations quantitatives dans un tableau (tableau 3) qui indique la moyenne ainsi que l'écart type dans chaque item. Ensuite, le graphique (figure 3) illustre de manière plus visuelle les informations réunies.

Tableau 4.

Type de motivation

TYPES DE MOTIVATION	ITEMS	MOYENNE	ECART TYPE
MOTIVATION INTRINSÈQUE	P1 Pour être capable de communiquer avec des francophones	4,1	0,87
	P2 Parce que j'aime le français	3,2	1,03
	P3 Parce que j'aimerais vivre dans un pays francophone	1,9	0,99
	P4 Parce qu'il me permet de mieux comprendre d'autres cultures (cinéma, littérature, musique...)	3,3	1,25
	P5 Parce que j'aime apprendre	2,3	1,34
MOTIVATION EXTRINSÈQUE	P6 Parce que j'aurai besoin du français dans mon futur travail	3,3	1,34
	P7 Parce que le français est nécessaire pour les études que je ferai dans le futur	1,7	0,48
	P8 Pour être mieux préparé pour l'avenir	3,7	1,16
	P9 Pour voyager à l'étranger	4,6	0,84

Figure 4.***Graphique type de motivation***



Nous allons d'abord analyser les résultats sur la motivation intrinsèque.

Les lycéens ont montré qu'ils étudient le français afin de communiquer avec des francophones (4,6). De plus, ils sont assez d'accord dans leurs réponses car l'ET n'est pas trop élevé (0,87). Dans la question sur le goût d'apprendre français et d'apprendre en général, le taux d'accord est inférieur, 3,2 pour la première et 2,3 pour la deuxième. D'ailleurs, l'ET est plus haut, de façon que les réponses des élèves sont plus diverses, à savoir, 1,03 pour la P2 et 1,34 pour la P5.

Les questions sur la motivation pour comprendre d'autres cultures, la moyenne donne 3,3, dont l'ET est de 1,25. Enfin, les réponses de la question sur le désir de vivre dans un pays francophone sont assez unanimes (ET 0,99), car la moyenne (1,9) montre qu'ils ne sont pas d'accord avec cette idée-là.

Quant aux items de la motivation extrinsèque, les résultats montrent que les élèves apprennent le français notamment, car cela leur permet de voyager à l'étranger (M 4,6 ; ET 0,84). Ils montrent également être d'accord dans le fait d'apprendre la langue étant donné que cela leur permettra d'être mieux préparés pour l'avenir (M 3,7 ; ET 1,6). Dans ce sens, la moyenne de l'item P6 montre que les étudiants sont plutôt d'accord avec l'apprentissage du français parce que cela leur sera utile dans leur futur travail (M 3,3) même si les opinions sont assez variées (ET 1,34). Enfin, les résultats de P7 affirment que les élèves n'ont pas besoin de cette langue pour mener les études qu'ils veulent (M 1,7) et ils sont tous assez unanimes dans leur choix (ET 0,48).

3. 4 Tâche : pré-test et post-test

En ce qui concerne la tâche réalisée, nous illustrerons les résultats obtenus sur une échelle de 0 à 10 des 6 items analysés. Nous présenterons d'abord un graphique (figure 5) et un tableau afin d'illustrer l'ET.

Figure 5.

Graphique résultats pré-test et post-test

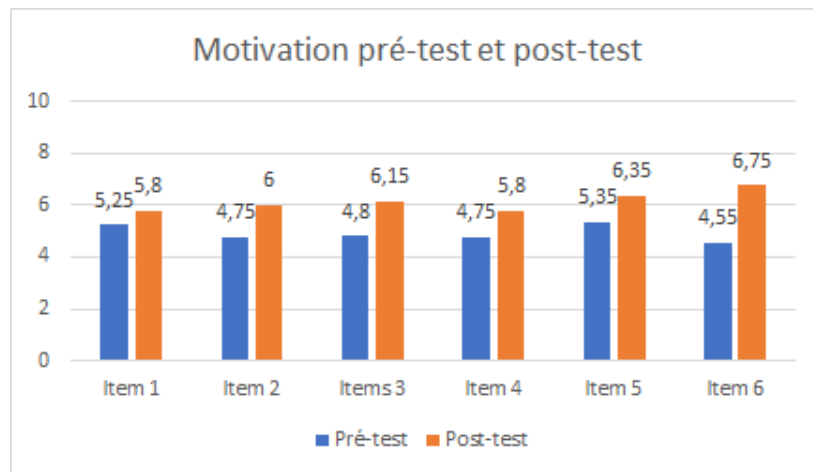


Tableau 5.

ET pré-test et post-test

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6
Pré-test	2,90	2,14	2,47	2,41	2,24	3,32
Post-test	3,17	1,96	2,38	2,39	2,69	3,41

Nous allons analyser les résultats obtenus dans le pré-test et le post-test concernant la tâche réalisée. Pour ce faire, nous aborderons chacun des 6 items où nous placerons d'abord les données quantitatives obtenues grâce aux deux thermomètres (un avant la tâche et l'autre après) et ensuite, les qualitatives.

- Item 1

Pré-test

Tout d'abord, la motivation des élèves pour apprendre le français dans le moment avant la réalisation de la tâche était de 5,25 en moyenne (ET 2,9).

Les données qualitatives qui justifient le choix des notes basses des élèves mettent en évidence les difficultés avec la langue française et le niveau bas, ce qui les rend moins motivés. De plus, ceux qui ont choisi des punctuations inférieures déclarent que l'une des raisons est la répétition et l'ennui dans le cours de FLE. Les élèves ayant choisi un score plus haut disent qu'ils sont motivés à ce niveau car ils aiment apprendre le français et c'est un élément qui est utile pour être mieux préparé ou pour voyager à l'étranger.

Post-test

Ensuite, dans le post-test la motivation pour l'apprentissage du français après la réalisation de l'activité se trouvait dans 5,8 en moyenne (ET 3,17). Par conséquent, pour le premier item il y a une hausse de 0,55 points.

Les justifications du post-test montrent que les raisons des élèves n'ont pas changé car ils font référence au manque de motivation à cause de l'ennui, les difficultés par rapport à la langue ou le fait de ne pas aimer étudier. En outre, ceux qui ont choisi des notes plus hautes affirment être motivés car ils aiment le français et s'amuse en cours.

- Item 2

Pré-test

Deuxièmement, la moyenne de l'intérêt pour le travail des aspects culturels des pays francophones était de 4,75 (ET 2,14).

Quant aux raisons, les élèves ayant donné une note inférieure révèlent que les aspects culturels ne leur attirent pas trop car ce n'est pas quelque chose qui les motive ou qu'ils aient travaillé. D'ailleurs, 4 élèves ajoutent que le fait de travailler sur des aspects culturels francophones est moins attirant que le travail de la langue en soi. En outre, les élèves dont les résultats sont plus hauts remarquent qu'ils aiment connaître d'autres cultures, encore plus s'il s'agit d'une culture proche car cela leur permettrait de mieux comprendre les habitudes d'un pays s'ils voyageaient un jour dans un pays où la langue cible est parlée.

Post-test

Après la réalisation de la tâche la moyenne a atteint le 6. De plus, l'écart type a diminué à 1,96.

En ce qui concerne les justifications des élèves, ils ont fait référence au thème choisi car même s'ils affirment que le thème abordé était inconnu c'était quelque chose qui les intéressait. Un élève ajoute également que c'est intéressant vu que dans un futur il pourrait habiter dans un pays dont on a parlé, c'est pourquoi il trouve intéressant de connaître ces aspects afin de ne pas avoir de surprises. Ils ont remarqué également le fait de travailler sur des différences car cela leur permet de faire des comparaisons et ils l'ont trouvé intéressant. En effet, d'après un apprenant « cela donne envie de connaître et d'apprendre plus ».

En revanche, ceux qui ont choisi des chiffres inférieurs dans le thermomètre justifient leur choix en disant qu'ils savent que ça pourrait être un thème intéressant, mais que ce n'est pas quelque chose qui les motive.

- Item 3

Pré-test

En troisième lieu, le pré-test sur le niveau d'attention a donné la moyenne de 4,8 sur une échelle de 10 (ET 2,47).

Les raisons des élèves disent qu'ils ne font pas très attention lorsqu'ils travaillent les aspects culturels des pays francophones car ce n'est pas un thème qui les motive. D'autres élèves ont justifié leur choix en disant qu'ils font attention mais juste parce que c'est une partie de la note. Ceux qui ont donné des résultats plus élevés affirment qu'ils font attention en raison d'apprendre de nouvelles choses, notamment si ce qu'ils travaillent sur la culture francophone est différent à ce qu'ils connaissent chez eux.

Post-test

Le post-test a montré que le chiffre d'attention était plus haut 6,15 (ET 2,38). Par conséquent, la marque a évolué positivement dans 1,65 points.

Les données qualitatives du post-test montrent que les élèves ayant marqué des chiffres plus élevés ont fait attention parce que d'abord c'était intéressant, nouveau et d'ailleurs, ils voulaient participer. C'est pourquoi c'était nécessaire de faire attention.

D'un autre côté, les trois élèves dont la ponctuation est la plus basse déclarent qu'ils ont fait attention parce que c'est une partie de la note du cours.

Enfin, deux élèves affirment que leur niveau d'attention concernant les études est toujours le même car ils n'aiment pas trop étudier et donc, cela ne change pas.

- Item 4

Pré-test

Dans l'item 4 à propos de l'effort, les élèves ont signalé que leur niveau d'effort était à 4,75 (ET 2,41).

Les informations qualitatives soulignent le manque d'effort chez les élèves dont les résultats sont inférieurs. Vu que les aspects culturels n'est pas quelque chose qui les motive, ils disent qu'ils ne font pas beaucoup d'effort pour s'impliquer et travailler sur ce sujet. Ils affirment également être ennuyés, c'est pourquoi ils ne font pas d'effort. De l'autre côté, les élèves ayant marqué des notes plus hautes dévoilent être motivés par le sujet ce qui les pousse à faire plus d'effort pour mieux travailler, apprendre et comprendre la nouvelle culture.

Post-test

Après la réalisation de la tâche, le chiffre sur l'item 4 a monté à 5,8 même si l'écart type a été presque le même (ET 2,39).

Les justifications des élèves disent que les élèves dont le chiffre est plus élevé voulaient participer dans l'activité car c'était un sujet qui les intéressait et ils ont essayé de faire des efforts. Un autre élève dit qu'il se sentait à l'aise et l'activité était abordable, c'est pourquoi il s'est démené plus que d'habitude pour participer dans l'activité du groupe.

Deux élèves, dont le chiffre est 7, ont communiqué que leur niveau de français n'est pas bon et ils ont des difficultés. Par conséquent, ils ont dû faire plus d'effort que dans d'autres matières pour participer à l'activité proposée.

Enfin, ceux qui ont choisi des chiffres inférieurs expriment que l'effort compte sur la note finale du cours, de façon qu'ils doivent essayer de faire quelque chose.

- Item 5

Pré-test

En ce qui concerne l'item sur le développement de l'autonomie et la confiance lors de la réalisation d'une tâche sur la compétence interculturelle, d'un côté, la moyenne du pré-test est de 5,35 (ET 2,24).

Cette diversité d'opinions devient évidente dans les données qualitatives car il y a une claire polarisation. Les élèves dont la note est inférieure justifient leur choix en exprimant que le fait de travailler sur des aspects culturels ne les aide pas à être plus autonome ou confiant dans la langue cible.

En revanche, ceux qui ont choisi des chiffres plus élevés affirment que le travail des aspects culturels francophones les aide à mieux parler et connaître la langue, car ils déclarent que la langue et la culture sont associées.

Post-test

La moyenne du post-test a une augmentation d'un point de manière qu'elle arrive à 6,35. Toutefois, étant donné que l'écart type augmente (ET 2,69) nous réalisons l'existence des opinions plus diverses.

Les élèves justifient leur choix en disant notamment que l'activité réalisée les a aidés à réaliser qu'ils étaient capables de comprendre de vrais francophones. De plus, ils déclarent que l'activité les a aidés à trouver un accord et à mieux comprendre une culture, de façon qu'ils pourraient communiquer avec des francophones dans le futur sans avoir peur de se tromper.

Cependant, trois élèves affirment que l'activité ne leur a pas apporté ni autonomie ni confiance en eux.

- Item 6

Pré-test

Finalement, les résultats du dernier item mettent en évidence la plus grande augmentation du pré-test au post-test. Cet élément montre que le niveau de satisfaction par rapport au travail des aspects culturels en classe avant la réalisation de l'activité était plutôt bas, à 4,55 en moyenne (ET 3,32).

Les données qualitatives montrent que la raison de l'insatisfaction des élèves est issue du fait d'avoir travaillé cet aspect très peu. En effet, 6 sur 10 élèves soulignent l'absence d'activités

concernant les aspects culturels. Une autre personne indique que l'insatisfaction vient de l'ennui général de la classe et des activités réalisées afin de travailler des éléments culturels.

Post-test

Le post-test avère une évolution car le chiffre atteint à 6,75 en moyenne. D'ailleurs, la diversité d'opinions augmente car l'écart type à une petite évolution (ET 3,41).

Quant aux données qualitatives, les élèves mettent en relief qu'ils aiment faire des activités différentes par rapport aux cours auxquels ils sont habitués. De plus, dans les raisons données par les étudiants, la phrase « je me suis senti(e) à l'aise » revient à plusieurs reprises ainsi que des adjectifs tels que « dynamique », « amusant », « divertissant ». D'autres ont indiqué que l'activité a été satisfaisante grâce au travail en équipe et à faire réfléchir sur ce thème dans d'autres cultures.

Pour conclure, les élèves ayant choisi 1, 2 et 3 sur le thermomètre affirment qu'ils n'ont pas été satisfaits car ils n'ont rien fait et un d'entre eux ajoute qu'il s'est ennuyé un peu.

4. DISCUSSION

4.1 Sensibilisation compétence interculturelle

Les résultats montrent que les élèves ont une attitude positive envers la langue et la culture cible qui est un des points clé pour la réussite. Nous pourrions dire que les aspects concernant le savoir-être et le savoir-s'engager proposés par Byram (1997) sont pris en compte car les élèves considèrent qu'ils sont capables de respecter d'autres réalités.

Par rapport au niveau de connaissance, les résultats montrent que la perception des élèves est plutôt positive, malgré la grande diversité d'opinions. Il semble que les lycéens n'aient pas le même niveau de savoirs, ce qui fait partie de la compétence interculturelle (Byram, 1997).

Nous pourrions dire que cet aspect pourrait être associé aux différentes expériences des élèves, car comme nous verrons après, la compétence interculturelle n'est pas un sujet très abordé dans le cours de FLE. Donc, cette différence serait une conséquence des expériences personnelles, comme par exemple le séjour en France, ce qui aurait permis aux lycéens de découvrir de nouveaux aspects culturels de la France et donc d'élargir leurs savoirs, par rapport au reste d'élèves qui n'ont pas eu cette possibilité.

En tout cas, le résultat de l'élément du savoir-comprendre et savoir-être (Byram, 1997) prouverait la capacité d'établir des liens, relativiser et d'avoir une vision double tenant compte de leur

niveau de savoirs. Cet aspect semble être important afin de parvenir à bon terme dans le travail de la compétence interculturelle car c'est une capacité qui demande un effort d'association et de déconstruction, s'éloignant des préjugés ou d'une vision ethnocentrique.

Concernant le niveau de sensibilisation envers le thème des relations amoureuses, nous pourrions dire qu'il y a un manque général de savoirs. Même si c'est un des thèmes proposés par le CECR (Rivero Vila, 2011), nous constatons une méconnaissance plus évidente que sur les aspects culturels en général.

Il est possible que le travail fait jusqu'au moment sur les aspects culturels soit limité aux thèmes de la surface, voire stéréotypes. Bien qu'il existe des études sur la compétence interculturelle qui essayent d'aborder non seulement des thèmes plus classiques comme la gastronomie mais aussi des thèmes plus transversaux (Martinez Lirola, 2018), il paraît qu'il y a encore une lacune dans les relations humaines qui demande un vrai échange. En effet, l'on pourrait dire qu'il y a encore une approche statique de la compétence interculturelle, sans un échange réel de deux cultures.

D'ailleurs, nous voudrions souligner les résultats sur la possibilité d'avoir une relation avec une personne francophone dans le futur. Bien que le chiffre soit plutôt positif, l'écart type montre l'opposition d'opinions. Cet élément, que l'on traitera plus profondément dans la partie suivante, contraste avec la volonté de vivre dans un pays francophone. Nous pourrions proposer une raison à ce résultat en disant que les élèves n'envisageraient pas l'idée d'emménager dans un pays francophone alors qu'ils se croient capables d'avoir une relation avec une personne francophone. En effet, une relation ne demanderait pas de déménagement et pourrait avoir lieu même chez eux, ce qui entraînerait moins de changements pour les étudiants. Par conséquent, ils seraient favorables à une relation concrète mais pas à une immersion complète.

4.2 Type de motivation chez les élèves

Concernant le type de motivation chez les lycéens, nous pouvons réaliser que comme dans l'étude de Nilsson (2016) la motivation extrinsèque joue un rôle important dans les étudiants du français. En effet, « voyager à l'étranger » est la raison prédominante où les élèves montrent un grand degré d'accord. C'est pourquoi, l'on pourrait déduire que la raison de l'apprentissage du français est étroitement liée à un besoin du contexte actuel, à savoir le déplacement dans un monde globalisé.

De même, tenant compte toujours du contexte globalisé actuel, les résultats avèrent une forte importance de la préparation académique. En effet, l'apprentissage du français est motivé par le besoin de se préparer mieux pour le futur professionnel.

Toutes ces raisons confirment l'existence d'une concurrence dans le monde professionnel où les langues sont devenues un outil indispensable et qui à la fois permettent de se distinguer d'autres personnes concernant la préparation. Cette réalité pourrait être une raison de l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère, après l'anglais.

Néanmoins, l'on pourrait dire que l'apprentissage du français n'est pas motivé par le besoin d'études qu'ils feront. D'ailleurs, l'on voit qu'ils sont très d'accord dans leurs réponses. Ce résultat pourrait être justifié car 7 sur 10 élèves appartiennent à la filière des sciences. C'est pourquoi le français n'est pas une condition pour l'admission dans ce type d'études comme cela pourrait être le cas pour ceux qui veulent mener des études de lettres.

Concernant la motivation intrinsèque, nous réalisons une coexistence avec la motivation extrinsèque comme dans l'étude de Kopinska et Azkarai (2020). Cependant, notre étude a mis en relief une infériorité concernant la motivation intrinsèque. Nous constatons, en effet, un manque de motivation concernant l'apprentissage en général. Quoique le chiffre sur le goût d'apprendre français soit plus haut, nous voudrions remarquer que c'est un aspect important que l'on analysera plus profondément dans la partie des résultats de la tâche.

De plus, comme l'on a déjà évoqué, vu que la réponse sur le désir de vivre dans un pays francophone est claire, nous pourrions dire que cette idée du futur n'est pas bien vue par les étudiants. Ce qui est encore plus étonnant est le fait que trois élèves ont déjà fait un séjour d'une année scolaire en France, cependant leurs réponses, dans les trois cas mettent en évidence qu'ils ne songent pas à y vivre dans l'avenir.

Cet élément pourrait être en rapport avec le soi idéal proposé par Dörnyei (2005). Autrement dit, ils ne conçoivent pas l'idée de vivre dans un tel pays dans le futur. Donc, l'image que chaque apprenant possède sur ses projections en tant qu'apprenant de la langue cible ne vise pas cet objectif. Le soi idéal est un élément clé dans la motivation intrinsèque, de façon que ce manque pourrait à la fois justifier les résultats inférieurs de cette dernière.

Quant au besoin de communiquer avec des francophones dont le résultat est le plus élevé après le désir de voyager, nous pourrions justifier le choix avec la même raison que l'on a proposée auparavant. L'approche actuelle des langues, soit l'approche communicative, soit l'approche actionnelle, vise à présenter la langue comme un outil de communication où le sujet devient un acteur actif qui communique avec d'autres locuteurs. Cette idée acquise par les apprenants représente la langue comme une ouverture, qui rend les élèves capables de communiquer avec d'autres francophones. Cette dernière réalité pourrait être encore plus évidente car ces élèves ont déjà participé à un échange avec un lycée français. De cette façon, la conception d'un contexte réel pourrait

aider à comprendre la langue comme un moyen de connaître d'autres gens, ce qui nous semble important notamment pendant l'adolescence.

Enfin, nous pouvons constater que la motivation intrinsèque est inférieure. Ce type de motivation est nécessaire pour continuer à apprendre, car si l'élève n'éprouve pas de plaisir lorsqu'il apprend, l'apprentissage ne parviendra pas à bon terme. Ce résultat confirme les conclusions de l'étude de Nilsson (2016) où les élèves ayant une motivation intrinsèque étaient généralement plus motivés que ceux qui possédaient une motivation du type extrinsèque.

4.3 Motivation envers la tâche

Les résultats du pré-test et post-test montrent qu'il y a eu une évolution positive dans tous les aspects. Nous allons essayer de les raisonner un par un car les résultats ont avéré de fortes différences d'après l'opinion des participants.

Comme l'on a vu, faute de goût pour l'apprentissage du français, la motivation qui prédomine est l'extrinsèque. L'activité réalisée ne visait pas un but extérieur comme l'obtention d'une note où la réalisation d'un examen, ce qui semblerait important pour ceux qui sont motivés extrinsèquement. Par conséquent, le fait de travailler sur un aspect qui est étroitement lié à la langue comme la compétence interculturelle ne serait pas un élément motivant pour ceux qui ne possèdent pas de motivation intrinsèque.

Le manque d'intérêt concernant les aspects culturels semble aussi être évident. L'intérêt est une partie de l'attitude et donc du savoir-être qui permet à l'apprenant d'avoir un esprit ouvert afin d'acquérir de nouvelles connaissances. Comme dans l'étude de Badrkoohi (2018), nous avons réalisé que le manque d'intérêt sur les aspects interculturels signifierait l'absence de motivation intégrative. En effet, les élèves ne voudraient pas vivre dans un pays francophone, ce qui voudrait dire qu'il n'y a pas de besoin d'intégrer la communauté. Ce manque de motivation intégrative expliquerait l'absence d'intérêt envers les éléments culturels qui permettent de mieux intégrer une nouvelle communauté.

Nous voudrions remarquer aussi le goût et ouverture pour la connaissance de nouveaux thèmes associés à la culture parmi ceux qui avaient choisi des résultats plus élevés. Sachant que le thème a été choisi spécifiquement pour cette étude tenant compte du contexte des élèves, nous pourrions affirmer que comme dans l'étude de Sakai et Kikuchi (2009), le thème semble une des clés pour attirer l'intérêt des élèves, car les participants l'ont qualifié très positivement. Même ceux qui avaient choisi des ponctuations inférieures et n'étaient pas motivés ont indiqué qu'ils reconnaissaient que cela pourrait être un thème intéressant.

À propos du niveau d'attention, l'opposition des élèves semble être évidente car ceux qui étaient plus motivés ont prouvé un niveau plus élevé d'attention et volonté d'engagement, ce qui est une évidence de la motivation intrinsèque au contraire de ceux qui ne faisaient pas attention que pour une récompense extérieure comme dans le cas de Nilsson (2016).

De même, comme dans l'étude de Sakai et Kikuchi (2009, cité par Dörnyei et Ushioda, 2011) les caractéristiques du cours semblent être importantes car l'effort dépend parfois de la difficulté du contenu. En effet, ceux qui mettent en relief leurs difficultés envers la langue affirment que l'effort doit être supérieur. Cependant, ces raisons changent après la réalisation de la tâche car même si l'effort est présent, ils soulignent les aspects de l'ambiance comme favorable à faire plus d'effort.

Concernant le développement de l'autonomie et confiance des élèves, nous réalisons également une opposition entre ceux étant peu motivés et ceux qui affirment être plus motivés et intéressés par l'activité menée. En effet, ceux qui sont plus motivés font référence aux situations qui pourraient arriver dans l'avenir, ce qui montre l'existence de la représentation du soi idéal.

Nous considérons que cette idéalisation, même si réduite et présente notamment dans ceux qui ont eu des résultats supérieurs, montrerait une volonté de devenir locuteur du français, ce qui pousserait l'élève dans son processus d'apprentissage et le rendrait motivé intrinsèquement.

En outre, de même que l'étude de Sakai et Kikuchi (2009, cité par Dörnyei et Ushioda, 2011) nous pourrions évoquer à nouveau l'importance du contexte qui a des effets sur les étudiants. Le manque d'aisance lorsqu'ils parlent en français et avec des francophones semble être une conséquence de l'insécurité éprouvée. Nous réalisons qu'il y a une anxiété et un manque de confiance en soi, ce qui justifierait le choix des lycéens.

Or, nous trouvons intéressant d'analyser l'opposition des élèves à ce propos. Il est vrai que trois élèves, dont le niveau est supérieur (deux élèves qui sont généralement plus motivés ont un niveau C1 et l'autre B2) ont déjà vécu en France, ce qui pourrait signifier que leur niveau d'aisance soit plus élevé. En effet, comme Tsai (2012) a démontré, le contexte réel encourage l'apprentissage et demande des efforts supplémentaires, ce qui encourage les élèves à communiquer malgré les fautes linguistiques. Ce type d'expériences rend les élèves plus confiants, de cette façon qu'ils se sentent plus à l'aise.

Enfin, comme dans l'étude de Martinez Lirola (2018), nous constatons que le travail en groupe a favorisé la satisfaction des élèves. Par conséquent, nous voyons que la coopération deviendrait un facteur à prendre en compte pour la motivation des élèves lorsque l'on travaille la compétence interculturelle.

CONCLUSION

Pour conclure, nous voudrions ajouter les limitations, recommandations pédagogiques ainsi qu'une petite réflexion.

Tout d'abord, les limitations principales de cette étude portent sur le nombre réduit des participants. En effet, la possibilité de travailler avec un seul groupe a entraîné des conséquences telles que la difficulté à avoir une vision plus globale des questions abordées. De plus, la variété de niveaux de langue a limité le choix du matériel à utiliser car il devait être abordable pour les élèves possédant un niveau A2 jusqu'à ceux qui avaient un C1 et qui avaient déjà vécu une année en France.

Etant donné que la réalité est assez différente, nous avons essayé de trouver un équilibre dans la classe créant des groupes composés des participants dont les niveaux étaient différents afin de surmonter les barrières linguistiques.

D'ailleurs, le temps est un facteur à prendre en compte car comme les études évoquées le défendent, la motivation n'est pas un processus stable et donc, elle peut varier tout au long d'une période. C'est pourquoi, cette étude pourrait être encore plus signifiante et complète grâce à une étude plus large, non seulement avec un échantillon qui puisse comprendre un nombre supérieur de participants, mais aussi qui se déroule dans une période plus longue, voire une année scolaire.

En outre, il serait intéressant de profiter de l'offre linguistique du centre où l'on a mené l'étude. En effet, comme l'on avait évoqué, pendant l'étape obligatoire les élèves ont la possibilité de participer à la section française où ils ont plus d'heures de français, apprennent deux matières obligatoires en français et dont le niveau est supérieur à ceux qui font FLE mais qui ne participent pas à ce programme. C'est pourquoi il serait recommandable d'étudier si lorsque les élèves ont le même âge mais appartiennent aux programmes différents, la motivation et la sensibilisation envers la compétence interculturelle varient.

À propos des recommandations pédagogiques, cette étude est utile pour réaliser la variété de réalités, bien que le nombre de participants soit restreint. Nous voudrions signaler que le rôle du professeur devient fondamental dans la gestion des réalités si différentes. En effet, les résultats montrent la puissance du côté affectif qui a des effets sur la motivation des apprenants. C'est pourquoi, nous voudrions souligner qu'il est essentiel de travailler sur ces aspects-là. En effet, la motivation est l'un des facteurs déterminant pour la continuité de l'apprentissage, encore plus dans le cas du FLE où les élèves ont la possibilité de décrocher et ne plus choisir la matière.

De cette façon, il serait convenable de rendre les enseignants conscients de leur responsabilité, dans tous les aspects évoqués par les élèves. Il est vrai que ce n'est pas toujours évident de bien choisir afin de respecter les contenus établis pour le cours de FLE et à la fois, atteindre les éléments qui rendent les élèves motivés.

Néanmoins, sachant quels sont les éléments qui rendent les élèves motivés, il serait convenable de les tenir compte le plus possible, car comme l'on a vu, la motivation peut varier d'un jour à l'autre et donc, le but serait de maintenir la motivation tout au long du processus.

En outre, nous voudrions remarquer l'importance de la compétence interculturelle et son utilité non seulement individuellement mais aussi au niveau collectif, car il nous semble être une capacité essentielle qui devrait être toujours présente dans le cours de FLE.

Les résultats font ressortir de fortes carences et insatisfaction concernant cette compétence. Étant donné que ce sont des élèves qui font leur cinquième année en FLE, ils démontrent le manque de travail sur cet aspect-là. Donc, même si le CECR évoque cette compétence la réalité diffère beaucoup de la théorie.

Dans ce sens, des études comme celle de Wang (2017) démontrent l'absence de formation en compétence culturelle chez les enseignants de FLE, qui entraînent des conséquences où les élèves deviennent les principaux sujets touchés par cette réalité. Sachant qu'ils ont eu des professeurs différents tout au long de l'étape obligatoire, il nous semble important de remarquer qu'il ne s'agit pas d'un cas isolé mais d'une réalité rependue dans le centre et possiblement dans l'enseignement du FLE.

Par conséquent, comme Peñalva Vélez et Leiva Olivencia (2019) affirment, il faudrait établir une formation pour les enseignants du futur sur ce sujet car il semble approprié de travailler cette compétence, non seulement pour tenir les instructions du CECR, mais aussi pour motiver les élèves, car l'étude a montré que c'est une source de motivation pour les participants.

Finalement, ayant vu que la motivation est une construction complexe composée de plusieurs facteurs et la compétence interculturelle semble être une source de celle-ci, nous concluons en disant que l'enjeu d'enseignement-apprentissage du FLE dépend de tous les facteurs évoqués. La prise en compte de tous ces éléments permettrait de parvenir à bon terme le rôle de l'enseignant afin de tirer les meilleurs résultats des apprenants.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail a été possible grâce à la collaboration de nombreuses personnes. C'est pourquoi je voudrais dans un premier temps remercier le lycée Eunate et ma directrice Ana Sagasti qui m'a toujours aidée et conseillé lors de mon stage.

Merci aux élèves de la première année de Baccalauréat dont la participation a été indispensable pour mener à bien l'étude. Bien qu'étant en pleine période d'examens, ils se sont engagés dans la réalisation du projet et ont essayé de donner le meilleur d'eux-mêmes.

Pour finir, j'aimerais exprimer ma gratitude à ma directrice Hanne Roothoof pour ses corrections et précisions qui ont rendu ce travail possible.

BIBLIOGRAPHIE

Akkari, A. (2016). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Carnets des sciences de l'éducation. Université de Genève, Genève.

Areizaga, E. (2002). El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y Educación*, 14 (2), 161- 175.

Badrkoohi, A. (2018). The relationship between demotivation and intercultural communicative competence. *Cogent Education*, 5.

Botella Nicolás, A. et Ramos Ramos, P. (2020). Motivación y aprendizaje basado en proyectos: una investigación-acción en educación secundaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 295 - 320. doi:<http://dx.doi.org/10.17583/remie.2020.4493>

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon.

Chen, G. M. et Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, vol. 3, 2000, 1-15.

Clément, R., Gardner, R. C., et Smythe, P. C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of Francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 9(2), 123–133. <https://doi.org/10.1037/h0081614>

Conseil de l'Europe (1986). *L'interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*. Strasbourg.

Crispi, V. (2015). L'interculturalité. *Le Télémaque*, 1(1), 17-30. <https://doi.org/10.3917/tele.047.0017>

Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. CLE International, Paris.

Deci, E. et Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. Plenum press, New York.

Deci, E. et Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dörnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. In Robinson P (ed) *Individual Differences and Instructed Language Learning*. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/sotonebooks/detail.action?docID=622685>: John Benjamin Publishing Company, p. 137-158.

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

Dörnyei, Z. (2014). Motivation in second language learning. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language*, 518-531. National Geographic Learning/Cengage Learning, Boston.

Dörnyei, Z. et Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*, 399-432. University of Hawaii Press, Honolulu.

Dörnyei, Z. et Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4, 275-300.

Dörnyei, Z. et Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. (2ème ed.). Pearson Education Limited.

Gardner R.C et MacIntyre P. D (1993). A students's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26(1), 1-11. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0261444800000045>

Gardner, R.C et Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury house Publishers, Rowley.

Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London.

Gómez, G. (2018). La compétence interculturelle en classe de Français Langue Etrangère. Universidad de Zaragoza: Facultad de Educación.

González, C.P. et Morgan, J.K. (2016). El profesor de L2 que quiero ser. El desarrollo del Ideal Language Teacher Self mediante la actividad narrativa. *Hesperia : Anuario de Filología Hispánica* 19, 85-102.

Grünewald, A. (2009). La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. Resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información. *Pulso. Revista de Educación*, 32, 55-75.

Higgins, E.T. (1987). Self- Discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94(3), 319-340.

Huber, J. et Reynolds, C. (2014). *Développer la compétence interculturelle par l'éducation*. Conseil de l'Europe, Strasbourg, France. <https://doi.org/10.3917/europ.hber.2014.01>

Ingrassia, M. (2015). Le défi de la perspective interculturelle en cours de FLE : Expériences en Équateur. *Letras* 57, 129-147.

Ito-Morales, K. et Morales Cabezas, J. (2021) Motivación y competitividad: Un estudio en el aula de japonés como lengua extranjera. *Porta Linguarum* 35, 205-219. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.15724>

Kawagoe, T., Onoda, K. et Yamaguchi, S. (2020) The association of motivation with mind wandering in trait and state levels. *PLoS ONE* 15 (8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237461>

Kikuchi, K. et Sakai, H. (2009). Japanese learners' demotivation to study English: A survey study. *JALT Journal*, 31(2), 183-204. <https://jalt-publications.org/recentpdf/jj/2009b/art3.pdf> Kim

Kopinska, M. et Azkarai, A. (2020). Exploring young EFL learners' motivation: Individual versus pair work on dictogloss tasks. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 10(3), 607-630. [10.14746/ssl.2020.10.3.10](https://doi.org/10.14746/ssl.2020.10.3.10)

L'interculturel en francophonie [en ligne]. Disponible sur : <http://interculturel.correspondants.org/texts/competence-interculturelle>

Lai, H. (2013). The Motivation of Learners of English as a Foreign Language Revisited. *International Education Studies*, 6, 90-101.

Markus, H. et Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist* 4, 954-969.

Martínez Lirola, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 22, 1-19. doi:10.15359/ree.22-1.3

Minera Reyna, L.M. (2010). La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 8.

Miquel, L. et Sans, N. (2004). El componente cultural un ingrediente más en las clases de lengua, *Red-ELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, Nº 0, Madrid.

Navarro, M. (2018). Les compétences communicative et interculturelle en FLE: les expressions idiomatiques, peuvent-elles aider?. *Anales de Filología Francesa*, 26. <https://doi.org/10.6018/analesff.26.1.352401>

Nilsson, K. (2017). Les facteurs motivationnels pour étudier le français langue étrangère au lycée en Suède. Quel rôle jouent les points supplémentaires ? *Lund University Libraries*. <http://lup.lub.lu.se/student-papers/record/8899785>

Oviedo Azpiazu, S. (2016). La competencia intercultural en el aula de lengua extranjera mediante las Tecnologías de la Información y Comunicación. UNIR.

Peñalva Vélez, A. et Leiva Olivencia, J.J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: Necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar*, 55(1), 141-158.

Qashoa, S.H. (2006). Motivation among Learners of English in the Secondary Schools in the Eastern Coast of the UAE. British University in Dubai.

Rajani Na Ayuthaya, J. (2018). Intercultural Communication-Based Lessons through Songs: Effects on the Intercultural Competence Development of Thai Tertiary Students. *REFlections*, 25(1), 1-30. <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/reflections/article/view/136264>.

Rivero Vila, I. (2011). *L'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement du français langue étrangère*. Ediciones Universidad de Salamanca. <http://libroselectronicos.cervantes.es/?id=00018212>.

Tsai, Y. (2012). The Effects of Intercultural Learning on English Learning Motivation among Students Studying Abroad. *New Horizons in Education*. Vol. 60, No.1. Taiwan.

Wang, Q. et Li, S. (2019). The relationship between task motivation and L2 motivation: An empirical study. In Wen, Z. et Ahmadian M. (Eds.), *Researching L2 task performance and pedagogy: In honour of Peter Skehan*, 67-92. Amserdam.

Motivation et compétence interculturelle en cours de FLE

Wang, Y. (2017) Les compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois en contexte secondaire français. Université Sorbonne Paris Cité.

VIDÉO UTILISÉE

Allô Anaïs (2018). *Couples français vs québécois (ft. DENYZEE) Allo Anaïs*. Youtube.
https://youtu.be/vuVaK2j_9Zs

ANNEXES

ANNEXE 1

Dynamique des deux séances

JOUR 1

ACTIVITÉ	MATÉRIEL	TYPE DE TRAVAIL	TEMPS
PRÉSENTATION DE L'ACTIVITÉ - QU'est-ce qu'on va faire ? PRÉSENTATION DU CONCEPT « COMPÉTENCE INTERCULTURELLE » - Qu'est-ce que c'est ? - Demander aux élèves quelles sont les idées qui leur viennent à l'esprit.		Groupe-classe	5 min
PASSER LE QUESTIONNAIRE 1	Questionnaire 1 (voir annexe 5)	Individuel	10 min
REMPLIR LE DOCUMENT 1 (voir annexe...) Les élèves remplissent le document en groupe. Ils doivent compléter la	Annexe 2, colonne « chez toi »	2 groupes de 3 personnes (1 groupe de 4)	10 min

colonne « chez toi » par rapport à ce qu'ils font chez eux, à leurs expériences, les situations qu'ils connaissent...		personnes)	
<p>REGARDER LA VIDÉO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves doivent remplir le document 1 sur les thèmes proposés : les caractéristiques des relations dans chaque endroit - Le regarder 2 fois (si besoin) 	<p>Vidéo</p> <p>Couples français vs québécois</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=vuVaK2j_9Zs</p> <p>Annexe 5, colonne « France » et « Québec »</p>	Groupe-classe	15 min
<p>MISE UN COMMUN DES NOTES</p> <p>Les élèves partagent les notes prises à l'oral pour essayer de compléter le tableau et assurer la compréhension de la vidéo et du vocabulaire</p>	Ecrire sur le tableau les commentaires des élèves	Groupe-classe	10 min

JOUR 2

ACTIVITÉ	MATÉRIEL	TYPE DE TRAVAIL	TEMPS
RECAPITULATIF		Groupe-classe	3 min

Résumer tout ce qui avait été abordé le jour précédant en leur posant des questions			
<p>SITUATIONS</p> <p>En groupes de 3-4 personnes, les élèves doivent décider ce qu'ils feraient dans chaque cas.</p> <p>Ils doivent penser qu'ils sont dans un autre pays (en France/au Canada) et que les habitudes peuvent être différentes comme l'on a vu sur la vidéo.</p> <p>Après avoir discuté, ils partageront leur décision avec le reste.</p>	Donner les situations (voir annexe 3) afin de discuter sur ce qu'ils feraient dans chaque, en réfléchissant sur les différences et essayent de trouver une solution convenable	Groupes du jour précédent	<p>3 minutes pour discuter</p> <p>3-4 minutes de mise en commun</p> <p>30 MINUTES ENVIRON</p>
<p>RÉDIGER UN TEXTE</p> <p>Chaque groupe écrit un texte avec les points suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selon vous, en quoi sont similaires les relations chez vous et en France/au Québec ? 	Annexe 4	Groupes du jour précédent	10 MIN

<ul style="list-style-type: none"> - Quelle est, selon vous, la plus grande différence d'une relation chez vous et au Québec/en France ? - Pourquoi ? - Quel serait le point le plus compliqué si vous aviez une relation réelle ? - Qu'est-ce que vous feriez pour essayer de trouver un accord et que les différences n'aient pas de conséquences négatives ? 			
<p>PASSER LE QUESTIONNAIRE</p>	<p>Annexe 6</p>	<p>Individuel</p>	<p>10 MIN</p>

ANNEXE 2

TABLEAU LES RELATIONS AMOUREUSES

Complète la colonne « chez toi ». Ensuite, regarde la vidéo et complète la colonne « France » et « Québec ».

	CHEZ TOI	FRANCE	QUÉBEC
LA SÉDUCTION - Comment se passe la phase de la séduction ? - Qui s'approche en premier ?			
L'OFFICIALISATION - Combien de temps faut-il pour rendre officielle une relation amoureuse ? - Comment cela se passe ? - Est-ce qu'on pose des questions ?			
LE DÉMÉNAGEMENT - Combien de temps faut-il pour déménager ensemble ? - Quel est le niveau d'engagement ?			

<p>LE MARIAGE</p> <ul style="list-style-type: none">- Est-ce que le mariage est commun ?- Combien de temps faut-il pour se marier ?			
<p>LA RUPTURE</p> <ul style="list-style-type: none">- Quels sont les raisons d'une rupture ?- Quelle est la réaction après la rupture ?- Est-ce qu'on demande des explications ?			
<p>LA RECONQUÊTE</p> <ul style="list-style-type: none">- Est-ce qu'on essaye de se mettre en couple rapidement ?- Est-ce qu'on essaye de se mettre en couple avec la même personne ?			

ANNEXE 3

LES SITUATIONS

Tu as 22 ans et tu es en France/au Québec, qu'est-ce que tu ferais dans chaque situation ? Tu dois en discuter avec ton groupe et essayer de t'adapter au mieux, sachant que ta culture et celle de l'autre personne (française ou québécoise) pourrait être différente.

1. LA SÉDUCTION

- Tu es en France/au Québec et tu sors faire la fête. Il y a une personne qui te plaît.
- Qu'est-ce que tu ferais ?
- Tu attendrais pour que l'autre personne s'approche ?
- Pourquoi ?

2. L'OFFICIALISATION

- Tu commences à fréquenter cette personne et après 1 mois tu veux savoir si tu es en couple ou pas.
- Qu'est-ce que tu ferais ?
- Tu lui poserais des questions ?

3. LE DÉMÉNAGEMENT

- 4 mois après, la personne te propose de vivre ensemble dans un appartement et d'acheter une voiture entre les deux.
- Qu'est-ce que tu ferais ? Tu accepterais où tu refuserais ? Pourquoi ?

4. LE MARIAGE

- Un an après, la personne te demande de vous mettre en PACS.
- Qu'est-ce que tu ferais ? Pourquoi ?
- Etant donné que cela fait 5 ans que vous êtes ensemble, ta famille te demande si vous allez vous marier.
- Qu'est-ce que tu ferais ? Pourquoi ?

5. LA RUPTURE

- La personne avec laquelle tu es en couple depuis 5 ans te quitte parce qu'elle a vu ton like sur la photo de ton ex.
- Quelle serait ta réaction ?
- Tu essayerais de lui donner une explication ?
- Tu chercherais une autre solution ?
- Ton partenaire te quitte mais tu ne veux pas finir la relation. Tu essayes de vous remettre à nouveau en couple mais l'autre personne refuse.
- Comment est-ce que tu réagiras ?
- Tu essayerais de trouver une solution ?

6. LA RECONQUÊTE

- Un mois plus tard, ton ex essaye de se remettre en couple avec toi par tous les moyens.
- Est-ce qu'accepterais la proposition ?
- Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?
- Un mois plus tard, tu vois que ton ex est déjà avec une autre personne.
- Quelle serait ta réaction ? Pourquoi ?

ANNEXE 4

LE TEXTE

Chaque groupe écrit un texte en donnant son opinion. Le texte doit répondre aux questions suivantes :

- Selon vous, en quoi sont similaires les relations chez vous et en France/au Québec ?
- Quelle est, selon vous, la plus grande différence d'une relation chez vous et au Québec/en France ? Pourquoi ?
- Quel serait le point le plus compliqué si vous aviez une relation réelle ?
- Qu'est-ce que vous feriez pour essayer de trouver un accord et que les différences n'aient pas de conséquences négatives ?

ANNEXE 5

QUESTIONNAIRE 1

GALDETEGIA/QUESTIONNAIRE

• **LEHENENGO ZATIA/ PREMIÈRE PARTIE : INFORMAZIO PERTSONALA/DONNÉES PERSONNELLES**

- IZENA/PRENOM
- GENEROA/GENRE
- AMA HIZKUNTZA(K)/LANGUE(S) MATERNELLE(S)
- BESTE HIZKUNTZA(K) /D'AUTRES LANGUES
- FRANTSES MAILA/NIVEAU DE FRANÇAIS
- HERRIALDE FRANKOFONO BATERA BIDAIATU DUT/ J'AI VOYAGÉ DANS UN PAYS FRANCOPHONE BAI-OUI /EZ-NON
- HERRIALDE FRANKOFONO BATEAN BIZI IZAN NAIZ/J'AI VÉCU DANS UN PAYS FRANCOPHONE BAI-OUI/EZ-NON

• **BIGARREN ZATIA/DEUXIÈME PARTIE : IZAERA, JARRERA/ CARACTÈRE, ATTITUDE**

HAUTATU 1ETIK 5ERA DUZUN ADOSTASUN MAILA (1: INOLAZ ERE ADOS, 2: ADOSTASUN GUTXI, 3: NAHIKO ADOS, 4: GEHIENBAT ADOS, 5: GUZTIZ ADOS).

Marque le degré d'accord par rapport aux phrases suivantes (1 : pas du tout d'accord, 2 : pas d'accord, 3 : plutôt d'accord, 4 : d'accord, 5 : tout à fait d'accord)

	1	2	3	4	5
Irekia naiz beste kultura batzuekiko Je suis ouvert.e à d'autres cultures					
Enpatikoa naiz beste kultura batzuekiko Je suis empathique envers d'autres cultures					
Tolerantea naiz beste kultura batzuekiko Je suis tolérant.e envers d'autres cultures					
Interesa dut beste kultura batzuekiko Je suis intéressé.e par d'autres cultures					
Beste kultura bat ulertzeko hizkuntza jakiteak eragina duela uste dut Je pense qu'il est important de connaître la langue afin de comprendre une autre culture.					

Beste kultura bat errespetatzeko hizkuntza jakiteak eragina duela uste dut Je pense qu'il est important de connaître la langue afin de respecter une autre culture.					
Eroso sentitzen naiz frantsesez hitz egitean Je suis à l'aise lorsque que je parle en français					
Frantsesa jakitea beharrezkoa dela uste dut Je crois qu'il est nécessaire de connaître le français					
Frantsesa ama-hizkuntza duen pertsona batekin hitz egitean eroso sentitzen naiz Je suis à l'aise lorsque je parle avec une personne dont la langue maternelle est le français					
Nirea ez den ama hizkuntza duten pertsonekin ezberdin jokutzen dut Je réagis différemment lorsque je suis avec des gens dont la langue maternelle n'est pas la mienne					

• **HIRUGARREN ZATIA/ TROISIÈME PARTIE : JAKINTZA MAILA OROKORRA/NIVEAU DE CONNAISSANCE GÉNÉRALE**

HAUTATU 1ETIK 5ERA DUZUN ADOSTASUN-MAILA (1: GUZTIZ EZ, 2: EZ, 3: BATZUK, 4: BAI, 5: IA GUZTIAK).

Marque le degré d'accord par rapport aux phrases suivantes (1 : pas du tout d'accord, 2 : pas d'accord, 3 : plutôt d'accord, 4 : d'accord, 5 : tout à fait d'accord)

	1	2	3	4	5
1. Zenbait herrialde frankofono ezagutzen ditut. Je connais des pays francophones					
2. Herrialde frankofonoetako elementu kulturalak, ohiturak, izaerak ezagutzen ditut. Je connais des éléments culturels, habitudes et comportements des pays francophones					
3. Herrialde frankofonoetan nire kulturatik aldentzen diren elementu kulturalak, ohiturak, izaerak antzemateko gai naiz.					

Je suis capable de reconnaître les éléments culturels, habitudes et comportements des pays francophones différents à ceux de ma culture					
---	--	--	--	--	--

• **LAUGARREN ZATIA/QUATRIÈME PARTIE : MAITASUN ERLAZIOEN EZAGUTZA/CONNAISSANCE SUR LES RELATIONS AMOUREUSES**

HAUTATU 1ETIK 5ERA ZURE ADOSTASUN-MAILA (1: INOLAZ ERE ADOS, 2: ADOSTASUN GUTXI, 3: NAHIKO ADOS, 4: GEHIENBAT ADOS, 5: GUZTIZ ADOS)

Marque le degré d'accord par rapport aux phrases suivantes (1 : pas du tout d'accord, 2 : pas d'accord, 3 : plutôt d'accord, 4 : d'accord, 5 : tout à fait d'accord)

	1	2	3	4	5
1. Herrialde frankofonoetako « bikotekide » kontzeptua eta nire kulturakoa ezberdinak direla uste dut. Je pense que le concept « couple » chez moi et dans les pays francophones est différent					
2. Herrialde frankofonoetako bikote harremanak nire kulturakoak baino zorrotzagoak/itxiagoak direla uste dut. Je pensé que les relations amoureuses chez moi et dans les pays francophones sont plus fermées/étroites					
3. Herrialde frankofonoetako bikote harremanak nire kulturakoak baino hobeak direla uste dut. Je pense que les relations amoureuses des pays francophones sont meilleures que chez moi					
4. Herrialde frankofono bateko bikotekide bat izatea posible izango litzateke, nahiz eta ezberdintasunak egon. Je pense que je pourrais être en couple avec une personne d'un pays francophone malgré les différences					

• **BOSGARREN ZATIA/ CINQUIÈME PARTIE : FRANTSESAREKIKO MOTIBAZIOA/MOTIVATION ENVERS LE FRANÇAIS**

ZERGATIK IKASTEN DUZU FRANTSESA? Pourquoi étudies-tu le français ?

HAUTATU 1ETIK 5ERA DUZUN ADOSTASUN-MAILA (1: INOLAZ ERE ADOS, 2: ADOSTASUN GUTXI, 3: NAHIKO ADOS, 4: GEHIENBAT ADOS, 5: GUZTIZ ADOS)

Marque le degré d'accord par rapport aux phrases suivantes (1 : pas du tout d'accord, 2 : pas d'accord, 3 : plutôt d'accord, 4 : d'accord, 5 : tout à fait d'accord)

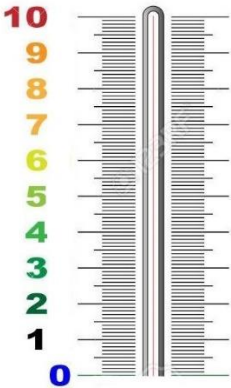
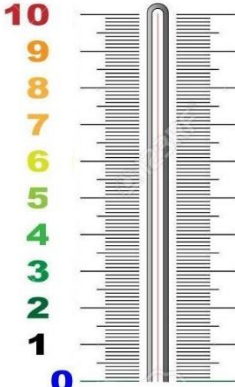
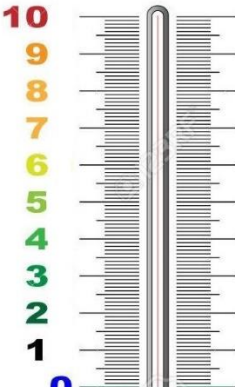
	1	2	3	4	5
Frantsesez hitz egiten dutenekin komunikatu ahal izateko Pour être capable de communiquer avec des francophones					
Frantsesa gustatzen zaidalako Parce que j'aime le français					
Frantsesez hitz egiten den herrialde batean bizitzea gustatuko litzaidalako Parce que j'aimerais vivre dans un pays francophone					
Etorkizunean izango dudan lanerako beharrezkoa izango delako Parce que j'aurai besoin du français dans mon futur travail					
Egin nahi ditudan ikasketak egiteko beharrezkoa delako Parce que le français est nécessaire pour les études que je ferai dans le futur					
Etorkizunean hobe prestatua egoteko Pour être mieux préparé pour l'avenir					
Beste kultura bat ulertzea ahalbidetzen didalako (zinema, literatura, musika...) Parce qu'il me permet de mieux comprendre d'autres cultures (cinéma, littérature, musique...)					
Atzerrira bidaiatzeko balio duelako Pour Voyager à l'étranger					
Ikastea gustuko dudalako Parce que j'aime apprendre					

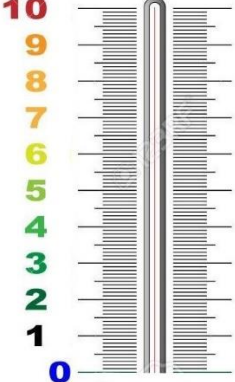
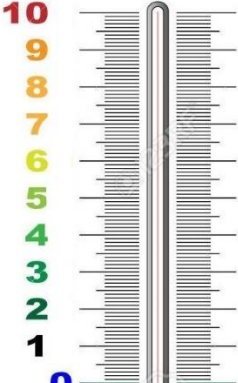
PRÉ-TEST

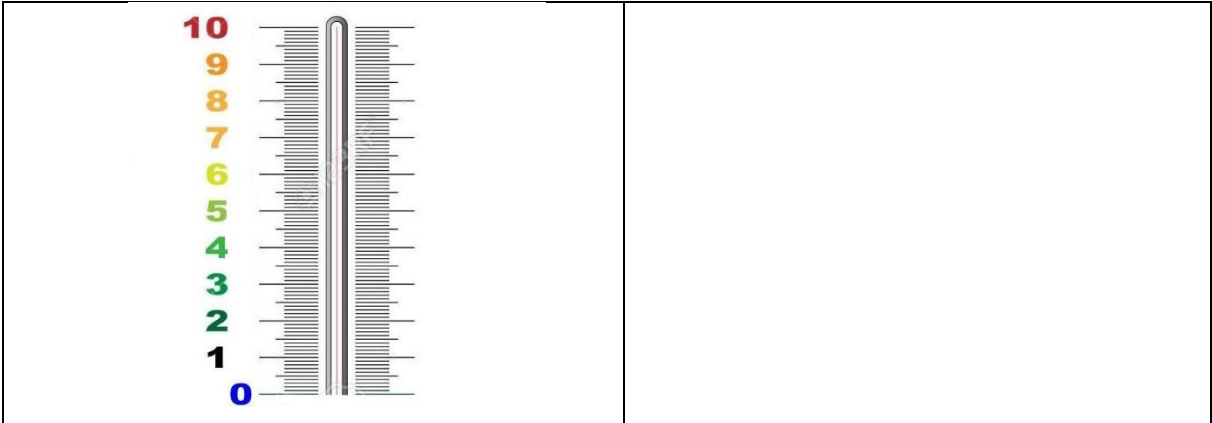
- **SEIGARREN ZATIA/ SIXIÈME PARTIE : TERMOMETROA/THERMOMÈTRE**

HAUTATU TERMOMETROAN ZEIN DEN KASU BAKOITZEAN DUZUN MAILA. ONDOREN, ESKUINEAN, EGINDAKO AUKERAREN ARRAZOIA EMAN EZAZU.

Choisis une ponctuation dans le thermomètre. Ensuite, à gauche, écris la justification de ton choix.

GALDERA	ARRAZOIA
<p>1. Frantsesa ikasteko motibazioa Motivation pour apprendre le français</p> 	<p>Zergatik hautatu duzu hori ? Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p>
<p>2. Herrialde frankofonoetako kultura elementuak lantzean dudan interesa Mon intérêt pour l'apprentissage des aspects culturels des pays francophones</p> 	<p>Zergatik hautatu duzu hori ? Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p>
<p>3. Herrialde frankofonoetako kultura elementuak lantzean jarritako arreta Niveau d'attention lorsque je travaille des aspects culturels des pays francophones</p> 	<p>Zergatik hautatu duzu hori ? Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p>

<p>4. Herrialde frankofonoetako kultura elementuak lantzeko esfortzua Effort que j'ai fait lorsque je travaille les aspects culturels des pays francophones</p> 	<p>Zergatik hautatu duzu hori ? Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p>
<p>5. Herrialde frankofonoetako kultura elementuak lantzeak autonomia eta frantsesarekiko konfiantza bezalako konpetentziak garatzen laguntzen dit L'apprentissage des aspects culturels des pays francophones m'aide à développer des compétences comme l'autonomie et la confiance envers le français</p> 	<p>Zergatik hautatu duzu hori ? Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p>
<p>6. Frantseseko klasean kulturarekiko landutako ariketekin lortutako poztasun maila orokorra Niveau de satisfaction lorsque je travaille des aspects culturels des pays francophones</p>	<p>Zergatik hautatu duzu hori ? Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p>



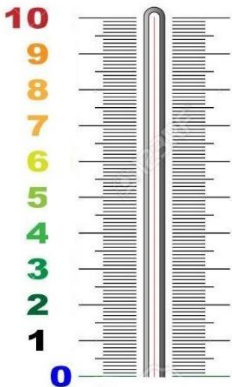
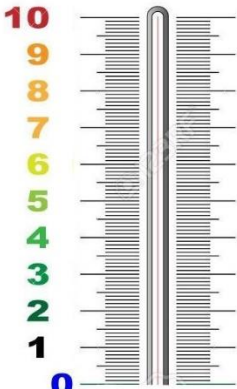
ANNEXE 6

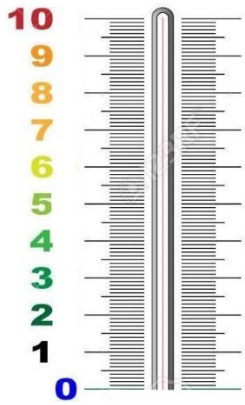
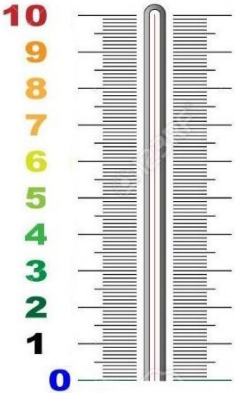
QUESTIONNAIRE 2

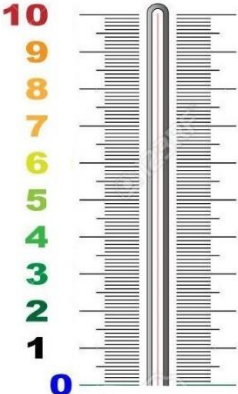
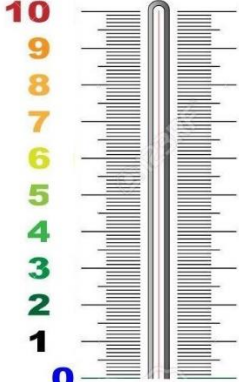
POST-TEST

HAUTATU TERMOMETROAN ZEIN DEN KASU BAKOITZEAN DUZUN MAILA. ONDOREN, ESKUINEAN, EGINDAKO AUKERAREN ARRAZOIA EMAN EZAZU.

Choisis une ponctuation dans le thermomètre. Ensuite, à gauche, écris la justification de ton choix.

GALDERA	ARRAZOIA
<p>1. Frantsesa ikasteko motibazioa Motivation pour apprendre le français</p> 	<p>Zergatik hautatu duzu hori ? Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p>
<p>2. Herrialde frankofonoetako kultura elementuak lantzean dudan interesa Mon intérêt pour l'apprentissage des aspects culturels des pays francophones</p> 	<p>Zergatik hautatu duzu hori ? Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p>
<p>3. Herrialde frankofonoetako kultura elementuak lantzean jarritako arreta Niveau d'attention lorsque je travaille des aspects culturels des pays francophones</p>	<p>Zergatik hautatu duzu hori ? Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p>

	
<p>4. Herrialde frankofonoetako kultura elementuak lantzeko esfortzua Effort que j'ai fait lorsque je travaille les aspects culturels des pays francophones</p> 	<p>Zergatik hautatu duzu hori ? Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p>
<p>5. Herrialde frankofonoetako kultura elementuak lantzeak autonomia eta frantsesarekiko konfiantza bezalako konpetentziak garatzen laguntzen dit L'apprentissage des aspects culturels des pays francophones m'aide à développer des compétences comme l'autonomie et la confiance envers le français</p>	<p>Zergatik hautatu duzu hori ? Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p>

	
<p>6. Frantseseko klasean kulturarekiko landutako ariketekin lortutako poztasun maila orokorra</p> <p>Niveau de satisfaction lorsque je travaille des aspects culturels des pays francophones</p> 	<p>Zergatik hautatu duzu hori ?</p> <p>Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p>

ANNEXE 7

Réponses de la première partie du questionnaire.

Nous avons appelé chaque élève avec la lettre E et un numéro afin d'établir un ordre.

INFORMAZIO PERTSONALA/DONNÉES PERSONNELLES

E1

- IZENA/PRENOM : G
- GENEROA/GENRE : gizona
- AMA HIZKUNTZA(K)/LANGUE(S) MATERNELLE(S) : gaztelania
- BESTE HIZKUNTZA(K) /D'AUTRES LANGUES : euskara, ingelesa, frantsesa
- FRANTSES MAILA/NIVEAU DE FRANÇAIS : A2
- HERRIALDE FRANKOFONO BATERA BIDAIATU DUT/ J'AI VOYAGÉ DANS UN PAYS FRANCOPHONE BAI
- HERRIALDE FRANKOFONO BATEAN BIZI IZAN NAIZ/J'AI VÉCU DANS UN PAYS FRANCOPHONE : EZ

E2

- IZENA/PRENOM : N
- GENEROA/GENRE : emakumea
- AMA HIZKUNTZA(K)/LANGUE(S) MATERNELLE(S) : gaztelania
- BESTE HIZKUNTZA(K) /D'AUTRES LANGUES : euskara, ingelesa, frantsesa
- FRANTSES MAILA/NIVEAU DE FRANÇAIS : B1
- HERRIALDE FRANKOFONO BATERA BIDAIATU DUT/ J'AI VOYAGÉ DANS UN PAYS FRANCOPHONE BAI
- HERRIALDE FRANKOFONO BATEAN BIZI IZAN NAIZ/J'AI VÉCU DANS UN PAYS FRANCOPHONE : EZ

E3

- IZENA/PRENOM : S
- GENEROA/GENRE : emakumea
- AMA HIZKUNTZA(K)/LANGUE(S) MATERNELLE(S) : gaztelania
- BESTE HIZKUNTZA(K) /D'AUTRES LANGUES : euskara, ingelesa, frantsesa
- FRANTSES MAILA/NIVEAU DE FRANÇAIS : B1

- HERRIALDE FRANKOFONO BATERA BIDAIATU DUT/ J'AI VOYAGÉ DANS UN PAYS FRANCOPHONE BAI
- HERRIALDE FRANKOFONO BATEAN BIZI IZAN NAIZ/J'AI VÉCU DANS UN PAYS FRANCOPHONE : EZ

E4

- IZENA/PRENOM : A
- GENEROA/GENRE : emakumea
- AMA HIZKUNTZA(K)/LANGUE(S) MATERNELLE(S) : gaztelania
- BESTE HIZKUNTZA(K) /D'AUTRES LANGUES : euskara, ingelesa, frantsesa
- FRANTSES MAILA/NIVEAU DE FRANÇAIS : B1
- HERRIALDE FRANKOFONO BATERA BIDAIATU DUT/ J'AI VOYAGÉ DANS UN PAYS FRANCOPHONE BAI
- HERRIALDE FRANKOFONO BATEAN BIZI IZAN NAIZ/J'AI VÉCU DANS UN PAYS FRANCOPHONE : EZ

E5

- IZENA/PRENOM : I
- GENEROA/GENRE : emakumea
- AMA HIZKUNTZA(K)/LANGUE(S) MATERNELLE(S) : euskara, gaztelania
- BESTE HIZKUNTZA(K) /D'AUTRES LANGUES : ingelesa, frantsesa
- FRANTSES MAILA/NIVEAU DE FRANÇAIS : C1
- HERRIALDE FRANKOFONO BATERA BIDAIATU DUT/ J'AI VOYAGÉ DANS UN PAYS FRANCOPHONE BAI
- HERRIALDE FRANKOFONO BATEAN BIZI IZAN NAIZ/J'AI VÉCU DANS UN PAYS FRANCOPHONE : BAI

E6

- IZENA/PRENOM : A
- GENEROA/GENRE : emakumea
- AMA HIZKUNTZA(K)/LANGUE(S) MATERNELLE(S) :, gaztelania
- BESTE HIZKUNTZA(K) /D'AUTRES LANGUES : euskara, ingelesa, frantsesa
- FRANTSES MAILA/NIVEAU DE FRANÇAIS : A2
- HERRIALDE FRANKOFONO BATERA BIDAIATU DUT/ J'AI VOYAGÉ DANS UN PAYS FRANCOPHONE BAI

- HERRIALDE FRANKOFONO BATEAN BIZI IZAN NAIZ/J'AI VÉCU DANS UN PAYS FRANCOPHONE :
EZ

E7

- IZENA/PRENOM : U
- GENEROA/GENRE : gizona
- AMA HIZKUNTZA(K)/LANGUE(S) MATERNELLE(S) : gaztelania
- BESTE HIZKUNTZA(K) /D'AUTRES LANGUES : euskara, ingelesa, frantsesa
- FRANTSES MAILA/NIVEAU DE FRANÇAIS : A2
- HERRIALDE FRANKOFONO BATERA BIDAIATU DUT/ J'AI VOYAGÉ DANS UN PAYS FRANCOPHONE BAI
- HERRIALDE FRANKOFONO BATEAN BIZI IZAN NAIZ/J'AI VÉCU DANS UN PAYS FRANCOPHONE :
EZ

E8

- IZENA/PRENOM : O
- GENEROA/GENRE : gizona
- AMA HIZKUNTZA(K)/LANGUE(S) MATERNELLE(S) : gaztelania
- BESTE HIZKUNTZA(K) /D'AUTRES LANGUES : euskara, ingelesa, frantsesa
- FRANTSES MAILA/NIVEAU DE FRANÇAIS : B2
- HERRIALDE FRANKOFONO BATERA BIDAIATU DUT/ J'AI VOYAGÉ DANS UN PAYS FRANCOPHONE BAI
- HERRIALDE FRANKOFONO BATEAN BIZI IZAN NAIZ/J'AI VÉCU DANS UN PAYS FRANCOPHONE :
BAI

E9

- IZENA/PRENOM : I
- GENEROA/GENRE : emakumea
- AMA HIZKUNTZA(K)/LANGUE(S) MATERNELLE(S) : gaztelania
- BESTE HIZKUNTZA(K) /D'AUTRES LANGUES : euskara, ingelesa, frantsesa
- FRANTSES MAILA/NIVEAU DE FRANÇAIS : C1
- HERRIALDE FRANKOFONO BATERA BIDAIATU DUT/ J'AI VOYAGÉ DANS UN PAYS FRANCOPHONE BAI
- HERRIALDE FRANKOFONO BATEAN BIZI IZAN NAIZ/J'AI VÉCU DANS UN PAYS FRANCOPHONE :
BAI

E10

- IZENA/PRENOM : U
- GENEROA/GENRE : gizona
- AMA HIZKUNTZA(K)/LANGUE(S) MATERNELLE(S) : gaztelania
- BESTE HIZKUNTZA(K) /D'AUTRES LANGUES : euskara, ingelesa, frantsesa
- FRANTSES MAILA/NIVEAU DE FRANÇAIS : A2
- HERRIALDE FRANKOFONO BATERA BIDAIATU DUT/ J'AI VOYAGÉ DANS UN PAYS FRANCOPHONE BAI
- HERRIALDE FRANKOFONO BATEAN BIZI IZAN NAIZ/J'AI VÉCU DANS UN PAYS FRANCOPHONE :
EZ

ANNEXE 8

Réponses de la deuxième partie du questionnaire

IZAERA, JARRERA/ CARACTÈRE, ATTITUDE

Item 1 : Irekia naiz beste kultura batzuekiko / Je suis ouvert.e à d'autres cultures

E1	4
E2	5
E3	5
E4	5
E5	5
E6	5
E7	4
E8	4
E9	5
E10	4

Item 2 : Enpatikoa naiz beste kultura batzuekiko / Je suis empathique envers d'autres cultures

E1	4
E2	4
E3	4
E4	4
E5	5
E6	5
E7	5
E8	4
E9	5
E10	4

Item 3 : Tolerantia naiz beste kultura batzuekiko / Je suis tolérant.e envers d'autres cultures

E1	4
E2	3

E3	3
E4	3
E5	5
E6	5
E7	5
E8	5
E9	2
E10	4

Item 4 : Interesa dut beste kultura batzuekiko / Je suis intéressé.e par d'autres cultures

E1	4
E2	4
E3	5
E4	5
E5	4
E6	5
E7	4
E8	3
E9	4
E10	5

Item 5 : Beste kultura bat ulertzeko hizkuntza jakiteak eragina duela uste dut / Je pense qu'il est important de connaître la langue afin de comprendre une autre culture.

E1	3
E2	4
E3	4
E4	5
E5	3
E6	5
E7	4
E8	4
E9	2

Motivation et compétence interculturelle en cours de FLE

E10	5
-----	---

Item 6 : Beste kultura bat errespetatzeko hizkuntza jakiteak eragina duela uste dut / Je pense qu'il est important de connaître la langue afin de respecter une autre culture.

E1	3
E2	2
E3	1
E4	1
E5	2
E6	1
E7	3
E8	4
E9	1
E10	3

Item 7 : Eroso sentitzen naiz frantsesez hitz egitean / Je suis à l'aise lorsque que je parle en français

E1	1
E2	2
E3	2
E4	1
E5	5
E6	1
E7	2
E8	3
E9	4
E10	1

Item 8 : Frantsesa jakitea beharrezkoa dela uste dut / Je crois qu'il est nécessaire de connaître le français

E1	2
E2	2

E3	2
E4	2
E5	2
E6	1
E7	3
E8	2
E9	3
E10	4

Item 9 : Frantsesa ama-hizkuntza duen pertsona batekin hitz egitean eroso sentitzen naiz / Je suis à l'aise lorsque je parle avec une personne dont la langue maternelle est le français

E1	1
E2	2
E3	2
E4	1
E5	5
E6	2
E7	2
E8	3
E9	4
E10	1

Item 10 : Nirea ez den ama hizkuntza duten pertsonekin ezberdin jokatzan dut / Je réagis différemment lorsque je suis avec des gens dont la langue maternelle n'est pas la mienne

E1	1
E2	3
E3	3
E4	3
E5	3
E6	4
E7	1
E8	1

Motivation et compétence interculturelle en cours de FLE

E9	4
E10	2

ANNEXE 9

Réponses de la troisième partie du questionnaire

JAKINTZA MAILA/NIVEAU DE CONNAISSANCE

Item 1 : Zenbait herrialde frankofono ezagutzen ditut / Je connais des pays francophones

E1	3
E2	4
E3	4
E4	3
E5	4
E6	4
E7	4
E8	5
E9	3
E10	2

Item 2 : Herrialde frankofonoetako elementu kulturalak, ohiturak, izaerak ezagutzen ditut / Je connais des éléments culturels, habitudes et comportements des pays francophones

E1	3
E2	4
E3	2
E4	3
E5	2
E6	3
E7	3
E8	5
E9	3
E10	1

Item 3 : Herrialde frankofonoetan nire kulturatik aldentzen diren elementu kulturalak, ohiturak, izaerak antzemateko gai naiz / Je suis capable de reconnaître les éléments culturels, habitudes et comportements des pays francophones différents à ceux de ma culture

Motivation et compétence interculturelle en cours de FLE

E1	3
E2	4
E3	2
E4	2
E5	3
E6	4
E7	2
E8	4
E9	3
E10	3

ANNEXE 10

Réponses de la quatrième partie du questionnaire

MAITASUN ERLAZIOEN EZAGUTZA/CONNAISSANCE SUR LES RELATIONS AMOUREUSES

Item 1 : Herrialde frankofonoetako « bikotekide » kontzeptua eta nire kulturakoa ezberdinak direla uste dut / Je pense que le concept « couple » chez moi et dans les pays francophones est différent

E1	3
E2	3
E3	3
E4	3
E5	4
E6	1
E7	2
E8	3
E9	2
E10	2

Item 2 : Herrialde frankofonoetako bikote harremanak nire kulturakoak baino zorrotzagoak/itxiagoak direla uste dut / Je pense que les relations amoureuses chez moi et dans les pays francophones sont plus fermées/étroites

E1	2
E2	1
E3	4
E4	2
E5	3
E6	1
E7	3
E8	4
E9	3
E10	2

Item 3 : Herralde frankofonoetako bikote harremanak nire kulturakoak baino hobeak direla uste dut / Je pense que les relations amoureuses des pays francophones sont meilleures que chez moi

E1	2
E2	1
E3	1
E4	1
E5	2
E6	1
E7	2
E8	2
E9	1
E10	2

Item 4 : Herralde frankofono bateko bikotekide bat izatea posible izango litzateke, nahiz eta ezberdintasunak egon / Je pense que je pourrais être en couple avec une personne d'un pays francophone malgré les différences

E1	2
E2	4
E3	5
E4	5
E5	3
E6	2
E7	4
E8	4
E9	4
E10	2

ANNEXE 11

Réponses cinquième partie du questionnaire

FRANTSESAREKIKO MOTIBAZIOA/MOTIVATION ENVERS LE FRANÇAIS

Item 1 : Frantsesez hitz egiten dutenekin komunikatu ahal izateko / Pour être capable de communiquer avec des francophones

E1	3
E2	5
E3	5
E4	4
E5	5
E6	3
E7	3
E8	5
E9	4
E10	4

Item 2 : Frantsesa gustatzen zaidalako / Parce que j'aime le français

E1	2
E2	4
E3	3
E4	3
E5	5
E6	3
E7	2
E8	2
E9	4
E10	4

Item 3 : Frantsesez hitz egiten den herrialde batean bizitzea gustatuko litzaidalako / Parce que j'aimerais vivre dans un pays francophone

Motivation et compétence interculturelle en cours de FLE

E1	1
E2	2
E3	4
E4	3
E5	1
E6	2
E7	2
E8	2
E9	1
E10	1

Item 4 : Beste kultura bat ulertzea ahalbidetzen didalako (zinema, literatura, musika...) / Parce qu'il me permet de mieux comprendre d'autres cultures (cinéma, littérature, musique...)

E1	1
E2	5
E3	3
E4	4
E5	4
E6	2
E7	3
E8	5
E9	3
E10	3

Item 5 : Ikastea gustuko dudalako / Parce que j'aime apprendre

E1	2
E2	2
E3	4
E4	2
E5	5
E6	2
E7	1

E8	1
E9	1
E10	3

Item 6 : Etorkizunean izango dudan lanerako beharrezkoa izango delako / Parce que j'aurai besoin du français dans mon futur travail

E1	4
E2	4
E3	5
E4	4
E5	3
E6	1
E7	2
E8	3
E9	5
E10	2

Item 7 : Egin nahi ditudan ikasketak egiteko beharrezkoa delako / Parce que le français est nécessaire pour les études que je ferai dans le futur

E1	2
E2	2
E3	2
E4	2
E5	2
E6	1
E7	2
E8	1
E9	1
E10	2

Item 8 : Etorkizunean hobe prestatua egoteko / Pour être mieux préparé pour l'avenir

Motivation et compétence interculturelle en cours de FLE

E1	2
E2	5
E3	4
E4	5
E5	4
E6	2
E7	3
E8	3
E9	4
E10	5

Item 9 : Atzerrira bidaiatzeko balio duelako/ Pour Voyager à l'étranger

E1	5
E2	5
E3	5
E4	5
E5	5
E6	3
E7	3
E8	5
E9	5
E10	5

ANNEXE 12

Réponses sixième partie du questionnaire (pré-test)

TERMOMETROA/THERMOMÈTRE 1

	ARRAZOIA
Item 1 : Frantsesa ikasteko motibazioa Motivation pour apprendre le français	Zergatik hautatu duzu hori ? Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?
E1 : 3	
E2 : 7	E1 : gaur egun ez dut inolako motibaziorik ikasteko, idaztea eta hitz egitea asko kostatzen zaidalako.
E3 : 8	E2 : Hizkuntz berriak ikasteak aukera berriak ematen dizkizulako eta gauza aberats bat dela uste dudalako.
E4 : 6	E3 : gustukoa dut eta etorkizunean oso erabilgarria delako
E5 : 9	E4 : hizkuntzak ondo barneratzea kostatzen zait. Frantsesarekin nahiko zailtasun ditut eta beste ikasgai batzuk baino gehiago kostatzen zait
E6 :5,5	E5 : hizkuntza gustatzen zaidalako eta atzerrira bidaiatzea gustuko dudalako. Nire ustez, hizkuntzak jakiteak ere asko irekitzen dizu. Ez dut guztia jarri beste gauza batzuk gehiago motibatzen nautelako.
E7 :1	E6 : gustuko dudalako hizkuntzak ikastea eta frantsesa gustatzen zaidalako baina kostatzen zait hitz egitea eta ulertzea
E8 : 1	E7 : aurten jende gutxi gaudelako klasean, oso astuna egin zaidalako eta beti berdina dela uste dut. Gainera bosgarren urtea da eta egunero berdina egiten dugula dirudi
E9 : 8	E8 : aspertzen naiz, beti berdina egiten dugu eta ez dugu ezer berririk egiten
E10 : 4	

	<p>E9 : frantsesa gustatzen zait baina egia da lehen motibatuagoa nengoela gaur egun baino</p> <p>E10 : 5 zenbakia hautatu du ez dudalako izugarritzko mailarik eta zailtasunak ditudanez ez nago oso motibatua. Hala ere, egun batzuetan pixkat gehiago motibatzen naiz</p>
<p>Item 2 : Herralde frankofonoetako kultura elementuak lantzean dudan interesa</p> <p>Mon intérêt pour l'apprentissage des aspects culturels des pays francophones</p> <p>E1 : 7</p> <p>E2 : 7</p> <p>E3 : 2,5</p> <p>E4 : 6,5</p> <p>E5 : 4</p> <p>E6 : 7</p> <p>E7 : 2</p> <p>E8 : 2,5</p> <p>E9 : 3</p> <p>E10 : 6</p>	<p>Zergatik hautatu duzu hori ?</p> <p>Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p> <p>E1 : Jakitea ze nolako kultura duten gustatzen zait (interes pixka bat dut)</p> <p>E2 : Kulturari interesa daukat, baina ez da frantsesean gehien interesatzen zaidana</p> <p>E3 : inoiz ez dut pentsatu eta ez didatelako irakatsi. Hala ere beste kulturekiko interes handia daukat</p> <p>E4 : kultura ezberdinak ikastea gustatzen zaidalako</p> <p>E5 : zerbait interesatzen zait baina berez hizkuntza baino gutxiago</p> <p>E6 : kultura ezberdinei buruz jakin nahi dudalako, horrela noizbait joaten banaiz, hobe ulertuko ditut bere bizitzeko moduak eta egiten dituzten gauzak</p> <p>E7 : ez dut motibaziorik frantsesean ezta kulturari</p> <p>E8 : pixka bat interesgarria delako</p> <p>E9 : interesa dut baina gehiago ikasten da bidaiatzean klasean baino</p> <p>E10 : beste kulturen ezagutzak nire interesa pizten du are gehiago nire kulturatik "gertu" badago</p>

<p>Item 3 : Herrialde frankofonoetako kultura elementuak lantzean jarritako arreta</p> <p>Niveau d'attention lorsque je travaille des aspects culturels des pays francophones</p> <p>E1 : 7 E2 : 7 E3 : 9,5 E4 : 5 E5 : 4 E6 : 4 E7 : 1,5 E8 : 5 E9 : 3 E10 : 2</p>	<p>Zergatik hautatu duzu hori ?</p> <p>Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p> <p>E1 : Beste herrialdeko kulturak jakitea gustazen zaidanez arreta jartzen saiatzen naiz E2 : Behin ikasterakoan gauza berry bat denez arreta jartzen dut E3 : gauza ezberdinak eta berriak ikastea asko gustoko dudanean arreta jartzen dudalako E4 : normalean ez dut arretarik jartzen E5 : ez dut arretarik jartzen ez delako nire bizitzan garrantziarik duen gaia E6 : interesatzen zaida narren ez dugu lantzen eta horrek arreta gutxitzea dakar E7 : ez nago motibatua eta klasean ez dut arretarik jartzen E8 : notarako delako jartzen dut arreta E9 : ez dut arretarik jartzen beti errepikatzen ari garelako E10 : ez dut arretarik jartzen ez digutelako hori irakasten</p>
<p>Item 4 : Herrialde frankofonoetako kultura elementuak lantzeko esfortzua</p> <p>Effort que j'ai fait lorsque je travaille les aspects culturels des pays francophones</p> <p>E1 : 7 E2 : 4 E3 : 7 E4 : 6,5 E5 : 2 E6 : 8,5 E7 : 1,5</p>	<p>Zergatik hautatu duzu hori ?</p> <p>Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p> <p>E1 : Saitzen naiz zerbait egiten, baina asko kostatzen zait frantsesa E2 : ez dut esfortzu handirik egiten klasean partehartzeko E3 : gauza asko egin behar ditudanez esfortzatzen naiz baina ez guztiz</p>

<p>E8 : 5 E9 : 3 E10 :3</p>	<p>E4 : frantsesa denez esfortzu handiagoa egin behar dut, ulertzeko eta hitz egiteko zailtasunak ditudalako E5 : nire kabuz ez dut esfortzurik egiten, norbaitek azaltzean pixka bat gehio baina ez gehiegi E6 : besteen kultura eta bizimodua ulertzeko esfortzua egitea beharrezkoa da eta lantzean nik egin dut E7 : ez dut esfortzurik egiten, bakarrik notarako bada E8 : notarako delako bakarrik E9 : ez dut esfortzurik egiten klaseak aspergarriak direlako E10 : esfortzua egiten dut zerbait ikasi behar dudanean</p>
<p>Item 5 : Herrialde frankofonoetako kultura elementuak lantzeak autonomia eta frantsesarekiko konfiantza bezalako konpetentziak garatzen laguntzen dit</p> <p>L'apprentissage des aspects culturels des pays francophones m'aide à développer des compétences comme l'autonomie et la confiance envers le français</p> <p>E1 : 7 E2 : 8 E3 : 4 E4 : 6,5 E5 : 8 E6 : 5 E7 : 1 E8 : 6 E9 : 3 E10 :5</p>	<p>Zergatik hautatu duzu hori ? Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p> <p>E1 : pixka bat laguntzen duelako E2 : eremu hori ezagutuz gero konfiantza gehiago izanen duzulako hizkuntza ikasteko edo hitz egiteko E3 : hizkuntza bat eta bere jultura oso lotuta daude nire ustez eta laguntzen du E4 : lotuta daude kultura bat hobe ezagutzean ez direlako arazoak egoten jendearen izaerarekin edo konportaerarekin</p>

	<p>E5 : kulturaren inguruan jakiteak lagunduko luke hitz egiterako orduan hobe ulertzeko eta gaizki ulerturik ez izateko</p> <p>E6 : lagundu ahal du baina lehenengo hizkuntza ongi jakin behar da</p> <p>E7 : ez dut uste ezertan lagundu nauenik</p> <p>E8 : ikasteak edozein kompetentzia garatzen laguntzen du eta kultura ezagutzean hobeto ulertzen dituzu besteak</p> <p>E9 : laguntzen du baina bidaiatzen hobe ikusten da hori, ez klasean</p> <p>E10 : biak lotuak daudelako, kultura bat ezagutzen baduzu eta hango batekin hitz egiten baduzu lasaiago sentitzen zara eta ez duzu akatsik egiteko beldurrik</p>
<p>Item 6 : Frantseseko klasean kulturarekiko landutako ariketekin lortutako poztasun maila orokorra</p> <p>Niveau de satisfaction lorsque je travaille des aspects culturels des pays francophones</p> <p>E1 : 7</p> <p>E2 : 7</p> <p>E3 : 4</p> <p>E4 : 7</p> <p>E5 : 0</p> <p>E6 : 10</p> <p>E7 : 2</p> <p>E8 : 1,5</p> <p>E9 : 6</p> <p>E10 : 1</p>	<p>Zergatik hautatu duzu hori ?</p> <p>Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p> <p>E1 : Nire ustez ez dugu asko landu</p> <p>E2 : Gustatzen zait lantzea baina ez dugu ia landu</p> <p>E3 : ez dugu asko ikasi baina egin dugunean interesgarria izan da</p> <p>E4 : gustatzen zait lantzea baina ez dugu askotan egiten</p> <p>E5 : ez dugu landu</p> <p>E6 : nota hori jarri dut pozik nago asko gustatzen zaidalako, ez askotan landu dugulako</p> <p>E7 : ez oso pozik gutxitan landu dugulako</p>

	<p>E8 : oso aspergarriak dira klaseak eta ez dugu askotan egin</p> <p>E9 : ongi baina ez dugu ia landu</p> <p>E10 : gutxi egin dugulako</p>
--	---

ANNEXE 13

Réponses sixième partie du questionnaire

TERMOMETROA/THERMOMÈTRE 2

	ARRAZOIA
<p>Item 1 : Frantsesa ikasteko motibazioa</p> <p>Motivation pour apprendre le français</p> <p>E1 : 3</p> <p>E2 : 8</p> <p>E3 : 9,5</p> <p>E4 : 7</p> <p>E5 : 10</p> <p>E6 : 5,5</p> <p>E7 : 1,5</p> <p>E8 : 1,5</p> <p>E9 : 8</p> <p>E10 : 4</p>	<p>Zergatik hautatu duzu hori ?</p> <p>Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p> <p>E1 : lehen bezain motibatua nago</p> <p>E2 : motibatua nago hizkuntzak gustoko ditudalako eta etorkizunerako baliagarriak direla uste dudalako</p> <p>E3 : asko gustatzen zaidalako frantsesa ikastea eta klasean ongi pasatu dudalako</p> <p>E4 : klasean ongi pasatu dut nahiz eta frantsesean maila txarra izan</p> <p>E5 : frantsesa gustatzen zait eta agian etorkizun batean erabiltzeko baliagarria delako</p> <p>E6 : frantsesak ez nau asko motibatzen eta gutxi gorabehera berdin jarraitzen dut</p> <p>E7 : ez nago motibatua, bost urte daramat frantsesean eta aurten zailagoa da eta gehiago kostatzen ari zait</p> <p>E8 : ez nago motibatua frantsesean aspertzen naizelako</p> <p>E9 : frantsesa gustatzen zaidalako eta ikasten jarraitu nahi dudalako gauza berriak jakiteko</p> <p>E10 : lehen bezain motibatua nago, ez da aldatu</p>
<p>Item 2 : Herrialde frankofonoetako kultura elementuak lantzean dudan interesa</p> <p>Mon intérêt pour l'apprentissage des aspects culturels des pays francophones</p>	<p>Zergatik hautatu duzu hori ?</p> <p>Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p>

<p>E1 : 7 E2 : 8 E3 : 7 E4 : 8 E5 : 5 E6 : 7,5 E7 : 2,5 E8 : 3 E9 : 6 E10 : 6</p>	<p>E1 : interesa dut ezberdina izan delako E2 : interesgarria izan dela iruditu zait, hórrela beste kultura batzuk ezagutu ditugu eta nirearekin alderatzeak interesa pizten dit E3 : ezberdintasunak ikustea eta alderatzea oso interesgarria iruditzen zait besteak hobe ulertzeko. Gainera izan daiteke etorkizunean han bizitzea eta ongi dago aurretik gai hauei buruz ikastea E4 : kultura berriaketa gai berriak ezagutzea oso interesgarria iruditu zait normalean ez dugulako egiten E5 : gaia interesgarria izan da baina ez da nik nire kabuz landuko nuen zerbait E6 : gaiari pixka bat gehiago jakiteko nire interesa handitu da ez nuelako ezagutzen E7 : gai interesgarria izan daitekela uste dut baina hala ere ez niri nau asko motibatzen E8 : pixka bat interesgarria izan da hango kulturako gauza batzuk lantzea E9 : gaia interegarria izan da baina ez da niretzat gairik garrantzitsuena E10 : kultura ezberdina landu dugunez interesgarria izan da ez nuelako ezagutzen</p>
<p>Item 3 : Herrialde frankofonoetako kultura elementuak lantzean jarritako arreta Niveau d'attention lorsque je travaille des aspects culturels des pays francophones</p> <p>E1 : 8 E2 : 8 E3 : 9 E4 : 8,5 E5 : 6 E6 : 5</p>	<p>Zergatik hautatu duzu hori ? Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p> <p>E1 : arreta berdina jartzen diot denari, ez da aldatzen E2 : arreta jarri dut gai berria zelako eta berria denean arreta jartzen dut E3 : arreta jarri dut oso entretenigarria izan delako</p>

<p>E7 : 2 E8 : 5 E9 : 7 E10 : 3</p>	<p>E4 : entretenigarria zenez arreta jarri dut klasean parte hartzeko E5 : ez dut arretarik jarri normalean frantsesean ez dudalako arretarik jartzen E6 : gehienetan ez du arretarik jartzen, beste gauza batzuetan pentsatzen egon naiz E7 : frantsesean ez nago motibatua eta ez dut arretarik jartzen E8 : gainditzeko beharrezkoa delako E9 : arreta jarri dut gustora egon naizelako eta klasean egin behar zenaz enteratzeko E10 : ez dut ia arretarik jarri nekatua nagoelako</p>
<p>Item 4 : Herralde frankofonoetako kultura elementuak lantzeko esfortzua Effort que j'ai fait lorsque je travaille les aspects culturels des pays francophones</p> <p>E1 : 7 E2 : 7 E3 : 7,5 E4 : 8,5 E5 : 6 E6 : 7,5 E7 : 2 E8 : 3,5 E9 : 7 E10 : 2</p>	<p>Zergatik hautatu duzu hori ? Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p> <p>E1 : nire ustez esfortzatu naiz ariketa egiteko E2 : nire parttetik esfortzua ez da oso handia izan E3 : esfortzua egin dut ariketetan parte hartu nahi nuelako eta gogoak nituelako E4 : frantsesa ikasteak esfortzua eskatzen dit maila txarra dudalako baina gaurko ariketan parte hartu nahi nuenez esfortzu handiagoa egin dut E5 : pixka bat interesgarria zenez klasean parte hartzen saiatu naiz eta horretarako esfortzua egin behar izan dut E6 : ez da zaila izan eta gaiari buruz gehiago jakiteko klasean parte hartu nahi nuelako E7 : ez dut esfortzurik egin interegarria izan arren ez nagoelako frantsesean oso motibatua E8 : ez naizelako ona ikasten baina notarako behar delako</p>

	<p>E9 : eramangarria izan da eta egin behar genuenean parte hartu nahi nuelako esfortzua egin dut</p> <p>E10 : esfortzu gutxi egin dut nekatua nengoelako</p>
<p>Item 5 : Herrialde frankofonoetako kultura elementuak lantzeak autonomia eta frantsesarekiko konfiantza bezalako konpetentziak garatzen laguntzen dit</p> <p>L'apprentissage des aspects culturels des pays francophones m'aide à développer des compétences comme l'autonomie et la confiance envers le français</p> <p>E1 : 5</p> <p>E2 : 9</p> <p>E3 : 9,5</p> <p>E4 : 9</p> <p>E5 : 7</p> <p>E6 : 7</p> <p>E7 : 2</p> <p>E8 : 2</p> <p>E9 : 6</p> <p>E10 : 7</p>	<p>Zergatik hautatu duzu hori ?</p> <p>Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p> <p>E1 : ez dit ia ezer laguntzen</p> <p>E2 : herrialde bateko kultura ezagutzean hangoekin hitz egitea errazagoa da eta hobe ulertzen da dena</p> <p>E3 : kultura ulertzeko hizkuntza behar da eta aldrebes. Frantsesez hitz egiten dutenak ulertzen dudala ikusi dut eta nire maila hain txarra ez dela konturatu naiz.</p> <p>E4 : oso lotuak daude eta lagungarria da, kultura ezagutzen duzunean seguruago sentitzeko eta "txoke kulturala" ez izateko</p> <p>E5 : besteak ezagutzea eta hitz egitean erosoagoa egoten laguntzen dizu</p> <p>E6 : erlazionatuak daude, orain hobe ulertzen dudanez beste kultura konfiantza gehiago dut hizkuntzaz gain besteari buruz ere badakidalako</p> <p>E7 : ez dut uste niri frantses maila berdina delako</p> <p>E8 : pixka bat jakitea hobe sentiarazten dizu baina niri ez dit lagundu</p>

	<p>E9 : laguntzen du hobe ezagutzen duzulako haien kultura eta jendea ezagutzeko hobe da kulturako gauzak jakitea egiten eta esaten dutena ongi ulertzeko eta seguru egoteko</p> <p>E10 : benetako gauzak ikustean pentsatzen nuena baina maila hobea dudala konturatu naiz eta frantses batekin hitz egiteko beldur gutxiago izango nuke</p>
<p>Item 6 : Frantseseko klasean kulturarekiko landutako ariketekin lortutako poztasun maila orokorra</p> <p>Niveau de satisfaction lorsque je travaille des aspects culturels des pays francophones</p> <p>E1 : 8</p> <p>E2 : 9</p> <p>E3 : 10</p> <p>E4 : 9,5</p> <p>E5 : 9</p> <p>E6 : 9</p> <p>E7 : 2</p> <p>E8 : 3</p> <p>E9 : 7</p> <p>E10 : 1</p>	<p>Zergatik hautatu duzu hori ?</p> <p>Pourquoi as-tu choisi cette ponctuation ?</p> <p>E1 : gustatu zait gauza ezberdin bat egitea eta taldean lan egitea ere normalean ez dugulako egiten</p> <p>E2 : betikoa aldatu dugulako, oso interesgarria iruditu zaidalako eta gustura egon naizelako</p> <p>E3 : ongi pasatu dut gaia interesgarria zelako eta eroso sentitu naizelako</p> <p>E4 : gaia interesgarria eta berria izan da, dibertigarria iruditu zait</p> <p>E5 : eroso egon naiz, gaia nahiko interesgarria eta gehien bat oso dinamikoa eta entretenigarria iruditu zait</p> <p>E6 : ongi pasatu dut ez dugulako ia inoiz egiten eta frantses kultura hobe ulertzen lortu dut</p> <p>E7 : ongi egon da baina niretzat ez da motibagarria</p> <p>E8 : ongi egon delako baina oso nekatuta gaudelako</p>

	<p>E9 : gustura egon naiz klasekoekin lan egin dugulako eta gaia berria zelako kultura landu dugunean betiko gaiak izan direlako E10 : ongi egon da baina nik ez dut ia ezer egin</p>
--	---