

Les effets de la pandémie de Covid-19 sur la motivation des lycéens finlandais apprenant le français

Romaanisen filologian pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Toukokuu 2021
Eveliina Aarni

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO Tiedekunta – Faculty Humanists-Yhteiskuntatieteellinen	Laitos – Department Kieli- ja Viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Eveliina Aarni	
Työn nimi – Title Les effets de la pandémie Covid-19 sur la motivation des lycéens finlandais apprenant le français	
Oppiaine – Subject Romaaninen filologia	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year 05 / 2021	Sivumäärä – Number of pages 54 + liitteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten Covid-19 pandemiasta seurannut pakollinen etäopetus vaikutti lukiolaisten motivaatioon opiskella ranskan kieltä, ja ovatko muutokset motivaatiossa samanlaisia myös muita, pakollisia oppiaineita kohtaan. Lisäksi tutkimuksessa halutaan selvittää, mitkä tekijät aiheuttivat muutoksia opiskelumuotivaatiossa ja onko motivaation tyypillä (sisäinen tai ulkoinen) merkitystä muutosten kannalta. Tutkimuksen aihe on ajankohtainen, sillä Suomessa, kuten monissa maissa, kaikki opetus jouduttiin järjestämään etäopetuksena maaliskuusta 2020 eteenpäin, koronaviruspandemian seurauksena ja erityisesti toisen ja kolmannen asteen opiskelijat joutuivat opiskelemaan pitkiä jaksoja omasta kotoaan, Internetin välityksellä.</p> <p>Turhien sosiaalisten kontaktien välttämiseksi, sekä mahdollisimman laajan otannan varmistamiseksi, tutkimus toteutettiin sähköisenä kyselytutkimuksena, johon osallistui 33 lukio-opiskelijaa kymmenestä eri lukiosta. Osallistujat ovat aloittaneet ranskan kielen opiskelun ennen kevätlukukautta 2020 ja ovat vuoden 2020 maaliskuusta eteenpäin opiskelleet ranskaa etäopetuksessa. Lukiolaiset valittiin kohderyhmäksi sillä perusteella, että heidän voidaan odottaa kykenevän sanoittamaan kokemuksiaan opiskelumuotivaatiostaan ja siinä tapahtuvista muutoksista, sekä siksi, että suomalaisissa lukioissa opiskelijan autonomia kasvaa ja hän pystyy vaikuttamaan omien opintojensa kulkuun enemmän. Ranskaa opiskellaan suomalaisissa lukioissa ainoastaan valinnaisaineena, joten lukiolaiset ovat itse voineet päättää opintojen aloittamisesta tai keskeyttämisestä.</p> <p>Tutkielma lähestyy opiskelumuotivaatiota Edward Decin ja Richard Ryanin (1985) itsemääräämisteorian sekä siihen kuuluvien sisäisen ja ulkoisen motivaation käsitteiden avulla. Teoria valittiin kahdesta syystä: 1) oppilaiden itseohjautuvuus lisääntyy lukio-opintojen aikana, ja 2) koska ranskaa opiskellaan valinnaisaineena, lukiolaisten voidaan olettaa olevan pääosin sisäisesti motivoituneita ranskan opintoja kohtaan. Aineiston analyysissä hyödynnettiin sekä määrällistä että laadullista analyysimenetelmää ja kyselytutkimuksessa saadut vastaukset jaoteltiin ryhmiin teoreettisen viitekehyksen sekä vastauksissa esiintyneiden teemojen perusteella.</p> <p>Osallistujien vastausten perusteella, kriisitilanteessa toteutetulla etäopetuksella oli vaikutuksia kaikkien oppiaineiden opiskelumuotivaatioon, mutta vaikutukset olivat huomattavampia pakollisia oppiaineita, kuin ranskan opintoja kohtaan. Vastausten perusteella etäopetuksesta johtuneet muutokset opiskelumuotivaatiossa eivät välttämättä aina ole negatiivisia, motivaatiota heikentäviä muutoksia, mutta niitä esiintyy huomattavasti positiivisia muutoksia enemmän. Lisäksi vastauksista käy ilmi, että sisäiset syyt opiskelulle auttavat opiskelijoita ylläpitämään motivaatiota tai estämään sen murenemisen myös opiskelijaa kuormittavissa tilanteissa. Vastauksista selviää, että motivaatiossa tapahtuvien muutosten taustalla on erityisesti neljä tekijää: 1) sosiaaliset kontaktit (tai niiden puute), 2) etäopetuksen järjestäminen, 3) opiskelijan sisäinen tahto oppia kieltä, sekä 4) opiskeluympäristö (sekä siitä aiheutuvat mahdolliset häiriötekijät). Edellä mainitut tekijät kuitenkin vaikuttavat yksilöiden motivaatioon eri tavalla, toisaalta vahvistaen, toisaalta heikentäen motivaatiota.</p>	
Asiasanat – Keywords: ranskan kieli, motivaatio, etäopetus, théorie de l'autodétermination, motivation intrinsèque	
Säilytyspaikka – Depository Jyx.jyu.fi	
Muita tietoja – Additional information	

Table des matières

0	Introduction	4
1	La motivation	6
1.1	L'enseignement du français en Finlande.....	6
1.2	Qu'est-ce que la motivation ?	8
1.3	La théorie de l'autodétermination	9
1.3.1	La motivation extrinsèque.....	11
1.3.2	La motivation intrinsèque	13
1.4	La motivation et l'apprentissage	15
2	L'enseignement à distance	18
2.1	Des cours par correspondance vers l'enseignement en ligne.....	19
2.2	Les caractéristiques de l'enseignement distanciel	22
2.2.1	L'enseignement distanciel programmé	22
2.2.2	La planification.....	22
2.2.3	L'orientation pédagogique	24
2.2.4	L'interactivité.....	25
2.3	L'enseignement distanciel dans une situation de crise	26
3	Méthodologie de l'enquête	29
3.1	Participants à l'enquête.....	29
3.2	Questionnaire.....	31
4	Résultats du questionnaire	37
4.1	Les changements dans la motivation.....	37
4.2	Les facteurs influant la motivation d'étudier le français.....	40
4.3	Différences selon le type de motivation	44
4.4	Synthèse-résumé	48
5	Conclusion	50
	Bibliographie	53
	Annexes	56
	Annexe A : Questionnaire original	56
	Annexe B : Liste des participants	58

0 Introduction

Le printemps 2020 restera dans l'histoire pour de nombreuses raisons ; le coronavirus s'est propagé dans le monde entier provoquant une pandémie globale, les gens partout ont été enjoins à mettre un masque lorsqu'ils quittent la maison, les réunions en groupes n'ont été autorisées qu'à distance et des restaurants, cafés et lieux publics ont été fermés. La question de santé et sécurité était sur toutes les lèvres, mais la pandémie globale de Covid-19 n'est cependant pas simplement une crise au niveau de la santé publique. En réalité, elle est devenue aussi une crise politique, économique et sociale (Williamson *et al.*, 2020 ; Hodges *et al.*, 2020).

Pour les élèves des écoles, cependant, le printemps s'est gravé dans les esprits pour une raison en particulier : la scolarisation s'est déplacée de l'environnement familial de l'école à la maison. En mars 2020 les médias en Finlande comme dans le monde entier commençaient à faire état des moyens que les gouvernements ont annoncés pour ralentir la propagation de coronavirus, l'un d'entre eux étant la fermeture des écoles et le transfert de l'enseignement du premier cycle et second cycle du secondaire entièrement sur les plateformes éducatives en ligne (Sandell, *Yle*, 18.3.2020). Par exemple la Radiodiffusion finlandaise (YLE) écrit que les établissements scolaires ont limité le nombre d'élèves dans les groupes d'enseignement dans l'enseignement en présentiel déjà avant l'annonce des recommandations nouvelles, mais qu'à partir du 18 mars 2020, tout enseignement serait organisé en ligne (Sandell, *Yle*, 18.3.2020).

Un changement aussi radical a des effets notables sur tous les secteurs de la vie quotidienne de jeunes élèves de lycée : le milieu et les manières d'étudier changent de manière inattendue et pour un temps indéfini, les amis ne sont plus présents de la même manière dans les études, et même les autres rencontres sociales peuvent se raréfier. Il est donc tout à fait compréhensible que les conceptions que des élèves ont de l'école puissent changer – pour le meilleur ou pour le pire.

L'idée de cette étude a débuté avec notre expérience personnelle de changements dans la motivation car l'organisation de l'enseignement distanciel au printemps 2020 a touché, d'une manière ou de l'autre, tous les apprenants de chaque niveau, y compris les élèves des universités. Cela nous a donné à penser que, si l'enseignement distanciel par liaison

électronique a eu des effets remarquables déjà sur la motivation à étudier des élèves universitaires, la situation parmi les lycéens, dont la motivation et l'apprentissage sont toujours en chantier (Salmela-Aro, 2018) peut être similaire, ou même plus difficile. De plus, nous avons voulu inclure dans l'étude la possibilité de comparer la motivation d'étudier au niveau de différentes matières scolaires. Cela a fait des lycéens la cible appropriée car leurs études sont plus autonomes que celles de l'école primaire, et par exemple les études de français sont optionnelles pour eux, mais en même temps il y a certains cours qu'ils sont obligés de suivre – quelle que soit la motivation. Nous avons donc voulu cibler notre étude sur un milieu scolaire spécifique où une telle comparaison entre différentes matières est possible et où les élèves sont capables de réfléchir et de décrire leurs expériences scolaires.

L'objectif de cette étude n'est pas de décrire la motivation en général ou son fonctionnement, mais de chercher à savoir comment la crise de Covid-19 a agi sur la motivation à étudier le français chez les lycéens. Pour ce faire, nous nous poserons les questions suivantes : premièrement, comment est la motivation d'étudier le français – une matière optionnelle – et les matières obligatoires chez les lycéens après le début de l'enseignement distanciel et, deuxièmement, quels sont les facteurs qui, selon les lycéens, ont influencé la motivation à l'égard du français ? Pour ce faire, nous avons collecté des informations auprès de 34 lycéens qui étudient le français au lycée dans différentes écoles en Finlande, et qui ont répondu à un questionnaire sur le thème.

Comme la motivation est un phénomène complexe et que le terme « enseignement distanciel » peut avoir également différentes interprétations, nous présenterons dans un premier temps ces deux concepts. La motivation sera définie à l'aide de la théorie de l'autodétermination, qui nous a paru utile pour l'analyse des données, puis, dans une partie séparée, nous intéresserons au concept d'enseignement distanciel. Ensuite, nous présenterons la méthodologie utilisée, et dans une quatrième partie, nous analyserons les résultats de l'enquête.

1 La motivation

1.1 L'enseignement du français en Finlande

Dans les écoles finlandaises, l'enseignement des langues étrangères commence normalement à la deuxième ou troisième année de l'école primaire au plus tard, mais depuis le printemps 2020 l'enseignement commence déjà en première année d'école primaire (Direction générale de l'enseignement, 2019) qui correspond au cours élémentaire I en France (voir la figure 1). Les élèves peuvent choisir d'étudier d'autres langues optionnelles plus tard à l'école primaire, au collège, ou au lycée. L'étude d'une langue étrangère à partir du cours élémentaire est obligatoire et traditionnellement la langue dont l'enseignement commence en premier a été l'anglais ou le suédois. Aujourd'hui, cependant, la sélection des langues va grandissant et les élèves peuvent souvent choisir entre, par exemple, l'anglais, le suédois, l'allemand, le russe, l'espagnol, et le français. Malgré les nouvelles options des langues à étudier, les statistiques de SUKOL¹ (la Fédération des

ÂGE	FRANCE	FINLANDE
19+		BACHELOR Université / École supérieure professionnelle
18	License	12 Lycée / École professionnelle
17	Terminale	11
16	Première	10
15	Seconde	9 Collège
14	Troisième	8
13	Quatrième	7
12	Cinquième	6 École primaire
11	Sixième	5
10	Cours moyen II	4
9	Cours moyen I	3
8	Cours élémentaire II	2
7	Cours élémentaire I	1
6	Cours préparatoire	0 Année préscolaire

Figure 1 : les systèmes éducatifs de France et de Finlande

professeurs de langues étrangères en Finlande, 2019) montrent que la langue la plus souvent choisie par les élèves est toujours l'anglais. Les statistiques montrent qu'en 2019

¹ SUKOL – Suomen kieltenopettajien liitto ry : https://www.sukol.fi/liitto/tilastot/tilastotietoa_kielivalinnoista. La Fédération des professeurs de langues étrangères en Finlande (SUKOL) présente des statistiques recensées par le Centre national de la statistique en coopération avec la Direction générale de l'enseignement, ministère de l'Éducation et de la culture, et la Commission du baccalauréat de Finlande. Les statistiques présentent des informations sur l'élection de langues étrangères comme matières optionnelles dans tous les niveaux scolaires.

seulement 1,5% des élèves en troisième année de l'école primaire avaient choisi le français comme première langue étrangère à étudier, tandis que le pourcentage de l'anglais était de 90%. De la même manière, en cinquième année de l'école primaire, le français était étudié par 2,1% des élèves qui avaient choisi d'étudier une langue supplémentaire comme matière optionnelle. L'anglais était choisi par 8,9% des élèves, le suédois par 6,0% et l'allemand par 5,7% des élèves (SUKOL, 2019).

Les statistiques de SUKOL concernant la sélection des langues dans les lycées finlandais, qui correspond au second cycle du secondaire en France (voir figure 1), datent de 2017 et montrent que parmi les langues dont les études ne commençaient qu'au lycée, la plus répandue était l'espagnole (4,9% des élèves ont étudié l'espagnol), suivi par l'allemand (4,0% des élèves ont terminé les études d'allemand). Parmi les lycéens qui ont reçu leur diplôme du baccalauréat en 2017, seulement 2,9% ont fait des études de français ce qui en fait la troisième langue la plus populaire. Seulement 7 ans plus tôt, en 2010 le pourcentage des élèves étudiant le français était de 1,4 point plus élevé, 4,3% des lycéens ayant choisi de l'étudier (Statistiques de l'administration de l'éducation, Vipunen, 2017).

Bien que les statistiques de SUKOL datent d'au moins deux ans, elles offrent une idée générale de la « popularité » du français comme matière optionnelle comparé avec d'autres langues étrangères enseignées dans les établissements finlandais. Nous nous intéressons en particulier au cas des lycées finlandais, dans lesquels la popularité des langues varie chaque année, ce qui a un effet sur le nombre d'élèves dans les groupes. Un nombre trop petit d'élèves qui choisissent d'étudier le français a comme résultat que l'enseignement ne sera pas organisé. Pour cette raison, dans certains lycées plus petits, le français ne figure même pas au programme et les élèves peuvent l'étudier seulement en participant à l'enseignement dans un autre établissement. L'accessibilité aux études de français, comme plusieurs autres facteurs, peut influencer la motivation des lycéens de l'étudier. Par exemple les langues comme l'anglais et le suédois peuvent sembler des options plus « faciles » parce qu'elles sont enseignées dans tous les lycées finlandais. Les élèves sont amenés à décider si leur motivation d'étudier le français est plus grande que les défis posés par la logistique, par exemple.

Dans notre étude, nous nous intéresserons en particulier au cas des lycéens et à leur motivation de choisir et d'étudier le français comme matière optionnelle.

1.2 Qu'est-ce que la motivation ?

La motivation est un phénomène important et largement étudié mais pas toujours très bien compris (Jang *et al.*, 2015 : 239). Ryan et Deci ont cette formule : « être motivé signifie être secoué à faire quelque chose » (2000 : 54). Selon eux,

A person who feels no impetus or inspiration to act is thus characterized as unmotivated (Ryan et Deci, 2000 : 54).

En revanche, quelqu'un qui ressent de l'enthousiasme envers la réalisation d'une action, est motivé (Ryan et Deci, 2000 : 54). La définition précédente est une définition fondamentale de la motivation, mais pour bien comprendre le concept, il faut rappeler que la motivation n'est pas un phénomène unitaire (Ryan & Deci, 2000). Autrement dit, elle n'est pas une qualité constante que chaque personne ressent de la même manière mais plutôt un processus qui ne cesse d'évoluer (*Ibid.* : 54).

Comment est-elle alors différente pour chaque personne ? Les individus varient non seulement en termes de niveau et de quantité de motivation, mais aussi selon l'orientation de la motivation – autrement dit le type de motivation peut être différent (Ryan & Deci, 2000). Dans leur article, Ryan et Deci présentent une situation exemplaire où

A student can be highly motivated to do homework out of curiosity and interest or, alternatively, because he or she wants to procure the approval of a teacher or a parent (Ryan et Deci, 2000 : 54).

Dans une telle situation, nous voyons que l'étudiant est toujours motivé et fait le travail qui lui a été donné, mais l'orientation de sa motivation est différente. De la même manière

A student could be motivated to learn a new set of skills because he or she understands their potential utility or value or because learning the skills will yield a good grade and the privileges a good grade affords (2000 : 54-55).

Dans ces exemples, la quantité de la motivation ne diffère pas, mais le focus, oui.

Les chercheurs ont formé plusieurs théories pour expliquer le phénomène de motivation et chacun d'entre eux porte sur des aspects différents. Par exemple, selon la « pyramide des besoins », d'Abraham Maslow (1943), la motivation prend forme lorsque la personne satisfait ses besoins. La personne s'occupe en priorité des besoins physiologiques ; elle

étanche sa soif et se rassasie, et puis dirige la motivation vers la satisfaction d'autres besoins, comme les besoins de sécurité et d'appartenance (Lester, 2013 : 15 ; Maslow : 1943). Un autre exemple d'une théorie notablement différente de celle de Maslow est la théorie « des attentes » de Victor Vroom (1964). Selon cette dernière, l'individu évalue d'abord les résultats et la manière dont le travail répond à son attente, puis il se met au travail, auquel cas les résultats (ou les événements qui en proviennent) sont plus positifs que ceux qui proviennent de ne pas faire le travail (Lee, 2007).

Cependant, aucune des théories mentionnées ne convient pour cette étude car les études de français pour un lycéen ne sont pas un besoin qui demande à être satisfait comme dans la théorie de Maslow et, d'un autre côté, même si les élèves ont pris la décision d'étudier le français eux-mêmes, le travail qu'ils doivent faire pendant les cours pour les suivre est obligatoire (par exemple les devoirs, les examens, etc.) et ils ne peuvent donc pas choisir de ne pas faire le travail, même si le résultat ne correspond pas avec l'estimation du travail du lycéen, comme dans la théorie de Vroom. En revanche, la théorie qui nous semble le mieux convenir à notre étude est la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985), que nous allons présenter au point suivant.

1.3 La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination est une théorie de la motivation, du développement et du bien-être humains (Deci & Ryan, 2008) et c'est l'une des théories de la motivation les plus connues. Elle est basée sur l'idée de liberté de contrôle, autrement dit l'autodétermination. Celle-ci est une qualité du fonctionnement humain qui implique l'expérience du choix (Deci et Ryan, 1985). Le terme « autodétermination » renvoie à la capacité de la personne de prendre des décisions et d'agir selon sa propre volonté. Un autre concept fondamental de la théorie est celui de l'autonomie. Selon la théorie, trois besoins humains de base donnent forme à la motivation : le besoin de compétence, le besoin de faire partie d'un monde social et le besoin d'autonomie (Deci et Ryan, 1985). Les auteurs expliquent que « l'énergie pour l'action provient directement ou indirectement des besoins psychologiques de base » (Deci et Ryan, 2008 : 184) qui déterminent la qualité de la motivation.

Historiquement, plusieurs théories sur la motivation humaine ont traité la motivation comme un phénomène unitaire et elles ont fixé leur attention sur la « quantité » de la

motivation des personnes, mais la théorie de Richard Ryan et Edward Deci porte plutôt sur les qualités de la motivation qui, selon la théorie, sont plus importantes que la quantité (Deci et Ryan, 2008 : 182). D'après cette conception de motivation, deux personnes peuvent avoir la même quantité de motivation envers une action, mais c'est la qualité de la motivation qui dirige leur comportement et les fait approcher l'activité différemment. La distinction essentielle des qualités de motivation dans la théorie de l'autodétermination est celle entre la « motivation autonome » et la « motivation contrôlée » (Deci et Ryan, 2008). Ces deux types de motivation peuvent mener à des résultats différents où les résultats de la motivation autonome sont plus souvent des performances plus efficaces et une meilleure santé psychologique (Deci et Ryan, 2008). Selon Deci et Ryan,

Control refers to there being a contingency between one's behaviour and the outcomes one receives, whereas self-determination refers to the experience of freedom in initiating one's behaviour (1985 : 31).

La motivation contrôlée comprend la régulation externe et la régulation introjectée. Dans le cas de la régulation externe, le comportement d'une personne dépend des facteurs externes de récompense ou de punition qui influent (Deci et Ryan, 2008). Dans le cas de régulation introjectée, il s'agit d'une action partiellement internalisée qui est dynamisée par les faits externes comme éviter la honte (Deci et Ryan, 2008). En revanche, la motivation autonome comprend à la fois la motivation intrinsèque et les formes de motivation extrinsèque dans lesquelles la personne s'est identifiée avec la valeur de l'activité (Deci et Ryan, 2008). Dans ce dernier cas, la motivation originale pour agir est venue de l'extérieur, mais la personne a fait de la valeur de l'activité une partie de son identité.

Ce sont précisément les motivations intrinsèque et extrinsèque qui, selon la théorie de l'autodétermination, sont les deux types principaux de motivation guidant le comportement d'une personne (Moran *et al.*, 2012). La forme intrinsèque de la motivation renvoie à la volonté intrinsèque d'une personne de faire quelque chose, tandis que la motivation extrinsèque contient l'idée d'un motivateur externe (Ryan & Deci, 2000 ; Di Domenico & Ryan, 2017 ; Moran *et al.*, 2012). Nous allons maintenant traiter les deux formes de la motivation – l'intrinsèque et l'extrinsèque – en nous intéressant de plus près à la motivation intrinsèque. Nous avons décidé de traiter la forme intrinsèque plus en détail car elle correspond mieux à notre objectif.

1.3.1 La motivation extrinsèque

On dit qu'une personne est extrinsèquement motivée lorsque ses actions sont stimulées ou relancées par une récompense extrinsèque prévue (Ryan et Deci, 2000 ; Di Domenico et Ryan, 2017 ; Moran *et al.*, 2012). Cela peut être, par exemple, une personne qui fait son travail soigneusement et efficacement car elle sait qu'elle va obtenir une rétribution de salaire dès que le travail sera fini (Deci, 1971). Une personne extrinsèquement motivée n'attache donc pas d'importance au caractère agréable du travail, mais vise à un résultat final ou un prix. Dans le contexte scolaire, ce prix peut être une bonne note à un examen, un cours ou une épreuve du baccalauréat, ou l'admission dans une université garantie par la bonne réussite dans les études. À part les rétributions « positives », un motivateur extrinsèque peut être aussi une obligation ou un mauvais sentiment qu'on peut éviter en réalisant une activité.

La motivation extrinsèque peut être divisée en quatre formes de régulation, qui sont la motivation « externe », « introjectée », « identifiée » et « intégrée » (Moran *et al.*, 2012 : 354), voir « Figure 13.2 » page suivante. Ces quatre types diffèrent par leur niveau d'autonomie. Les formes les plus contrôlées sont la forme externe et la forme introjectée, qui renvoient à un comportement motivé par une récompense ou par l'évitement du sentiment de culpabilité ou de la honte (Moran *et al.*, 2012). Les formes plus autonomes, c'est-à-dire les formes identifiée et intégrée, en revanche, sont plus proches de la motivation intrinsèque parce que le comportement est motivé par l'appréciation de la valeur de l'activité ou par l'internalisation des raisons derrière l'activité (Moran *et al.*, 2012 : 355). Même dans ces deux derniers cas, dans lesquels la personne n'agit pas dans l'espoir d'être rémunérée ou d'éviter un mauvais sentiment, la motivation trouve son origine à l'extérieur de la personne. Dans le contexte scolaire, par exemple, un élève peut commencer à étudier le français parce que ses parents l'ont souhaité, mais continuer les études en comprenant qu'en étudiant le français, il sera capable de communiquer avec ses membres de la famille qui sont francophones.

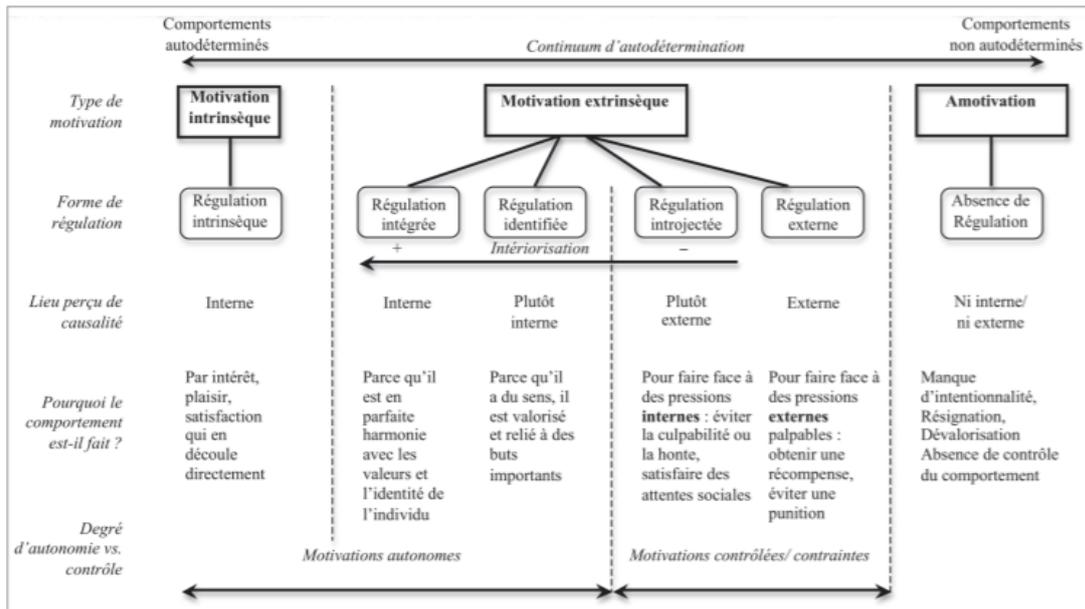


Figure 13.2. Taxonomie et caractéristiques principales des différents types de motivation selon la TIO.

La motivation à l'égard de différentes activités varie et même la forme originale de la motivation envers une activité peut changer au fil de temps, sous l'influence des circonstances. En outre, la forme de la motivation peut conduire à des résultats différents dans les actions. Les recherches ont montré que, dans le contexte du travail, la motivation intrinsèque ou autonome conduit à un « meilleur bien-être et à une meilleure efficacité » que la motivation extrinsèque ou contrôlée (Moran *et al.*, 2012 : 355). Il a cependant été montré aussi que la motivation intrinsèque naît moins fréquemment dans le contexte du travail ou d'études, où la pression externe est plus grande, que dans des domaines de passe-temps (Moran *et al.*, 2012). D'après DeCharms (1968), lorsqu'une récompense extérieure est présentée pour une activité qui est intrinsèquement motivée, la sensation de causalité personnelle disparaît et la personne devient « manipulée » par la source extérieure (Deci, 1971 : 105). Son comportement est ainsi motivé par la récompense extérieure au lieu de la motivation intrinsèque (Deci, 1971).

Les recherches antérieures ont montré que bien que les récompenses extrinsèques aient normalement un effet négatif sur la motivation et puissent même façonner la motivation intrinsèque vers une forme extrinsèque (Tranquillo et Stecker, 2016), cela n'est pas toujours le cas et ne veut pas dire que les personnes extrinsèquement motivées sont moins

motivées que celles dont la motivation est de caractère intrinsèque. Tranquillo et Stecker (2016) expliquent que toutes les récompenses, ou l'usage de récompenses pour motiver, par exemple les élèves, ne sont pas automatiquement mauvaises, mais « si elles ne sont pas parfaites, et au fil du temps elles vont arriver à un point de saturation » où leur efficacité disparaît et l'effet qu'elles ont sur la motivation des élèves n'est plus positif (p. 198). Cependant, par exemple l'encouragement et le feedback verbaux, qui normalement sont catégorisés comme faits extrinsèques, comme « récompenses » peuvent même améliorer la motivation d'une personne (Deci, 1971 : 114). Dans le contexte scolaire, le feedback donné aux élèves par les enseignants peut en réalité influencer la motivation des élèves d'une manière positive. Cela est une des raisons principales pour lesquelles il devient de plus en plus important de comprendre les motivations intrinsèque et extrinsèque des élèves et comment maintenir et encourager la motivation sans trop y contribuer.

1.3.2 La motivation intrinsèque

L'idée de la motivation intrinsèque est une partie essentielle de la théorie de l'autodétermination, que nous avons traitée plus haut, parce que le comportement intrinsèquement motivé est basé sur le besoin humain d'être compétent et autodéterminé (Deci et Ryan, 1985). Deci et Ryan (1985) expliquent que de tels types de besoins humains intrinsèques « fonctionnent comme un stimulant important du comportement » et qu'ils « motivent un processus continu de recherche et de tentative de surmonter les défis optimaux » (p. 32). Autrement dit, la motivation et l'intérêt pour s'engager à une activité viennent de l'intérieur de la personne et le mettent en branle.

Une personne est intrinsèquement motivée quand elle effectue une tâche tout simplement pour la joie qu'elle obtient de la réaliser (Deci, 1971 ; Ryan & Deci, 2000 ; Lee *et al.*, 2012 ; Busse et Walter, 2013). Autrement dit, elle se met au travail parce qu'elle trouve ce travail agréable ou intéressant, et non pas pour la valeur instrumentale du travail ou pour obtenir un prix une fois que le travail sera fini. Par exemple, dans le contexte de l'apprentissage du français, un élève intrinsèquement motivé veut commencer et continuer ses études de français car il prend grand plaisir à l'étudier ou à améliorer ses connaissances antérieures de la langue. Il n'a pas besoin d'attendre une récompense, comme une rétribution en argent, pour le stimuler et l'encourager à faire du français. Pour être vraiment intrinsèquement motivée, une personne doit se sentir libre des pressions

comme la possibilité de gagner une rétribution (Deci et Ryan, 1985). Ceci n'est pas toujours le cas, mais par exemple les enfants sont intrinsèquement motivés à apprendre et à relever un défi (1985 : 11) et ils le font par désir et curiosité.

Lorsque le comportement est intrinsèquement motivé, les « récompenses », que la personne peut obtenir à la fin de l'activité, sont inhérentes à l'activité (Ryan et Deci, 1985). Il est possible qu'il y ait des gains secondaires ou récompenses qui résultent de l'activité, mais ils ne sont pas les principaux facteurs de motivation. En revanche, ce qui fonctionne comme le motivateur principal, ce sont les expériences internes spontanées qui accompagnent l'activité (1985 : 11). Une telle expérience interne qui joue un rôle directif important par rapport au comportement intrinsèquement motivé est *l'émotion d'intérêt* (Deci et Ryan, 1985). Les gens approchent naturellement les activités qui les intéressent (1985 : 34) et qui leur produisent un sentiment de contentement. Aussi bien que l'émotion d'intérêt, le choix joue un rôle important dans le comportement intrinsèquement motivé parce que les gens semblent tirer plus de plaisir des activités qu'ils ont choisi de faire que de celles qu'ils sont censés faire (Busse et Walter, 2013).

Même si la théorie de l'autodétermination, dont la forme intrinsèque de la motivation fait partie, attache plus l'importance à la qualité qu'à la quantité de la motivation, il est possible de mesurer la quantité de la motivation intrinsèque d'une personne. Cela peut être fait, par exemple, en mesurant le temps que le sujet passe à la réalisation d'une tâche quand, en apparence, il n'y a pas d'une raison extrinsèque pour le comportement. Plus la personne passe du temps à réaliser la tâche de son plein gré, plus sa motivation intrinsèque est grande (Ryan & Deci, 2000 : 57). La compréhension de ce phénomène est importante aussi dans le contexte scolaire ; plus un élève passe de temps à étudier le français sans prix prévu à la fin des études ou un autre motivateur extérieur, plus sa motivation intrinsèque envers les études sera grande. La motivation intrinsèque est « une source naturelle d'apprentissage et de réussite » qui peut être catalysée ou sapée par le comportement des parents et des enseignants (Ryan et Deci, 2000 : 55). Si les enseignants sont capables d'identifier et de maintenir la motivation intrinsèque des élèves, ils peuvent induire de meilleurs résultats d'apprentissage chez les élèves car il a été constaté que la motivation intrinsèque se traduit par un apprentissage et une créativité de haute qualité (Ryan et Deci, 2000 : 55 ; Di Domenico et Ryan, 2017). Ainsi, si les enseignants ne savent

pas comment maintenir la motivation intrinsèque et primordiale que les élèves possèdent au début des études et commencent à utiliser des prix pour motiver leurs élèves, ils finissent par perdre l'avantage important de la motivation et de l'intérêt qui viennent de l'intérieur de l'élève.

Ryan et Deci (2000) constatent que

although intrinsic motivation is clearly an important type of motivation, most of the activities people do are not, strictly speaking, intrinsically motivated (p. 60).

Selon eux, la liberté de l'homme à être et agir conformément à la motivation intrinsèque diminue surtout après l'enfance lorsque les attentes sociales grandissent et, par exemple, à l'école les actions sont de plus en plus contrôlées (p. 60).

Cependant, au moins dans les lycées finlandais, on encourage l'augmentation de l'autonomie et de la liberté de prendre une décision par les lycéens (Opetushallitus, 2019) et pour cette raison, nous pouvons déduire que les lycéens qui étudient le français comme matière à option sont principalement intrinsèquement motivés à le faire. Selon le programme officiel d'enseignement au lycée (établi par la Direction générale de l'enseignement, 2019) « l'élève est encouragé à planifier ses études, évaluer ses habilités de travailler et d'agir, et à prendre la responsabilité de son propre apprentissage » (p. 20).

Comme la motivation est formée de plusieurs composants et la motivation chez les élèves peut changer facilement au fil d'études, les enseignants ont besoin de connaître les différents types de motivation pour pouvoir préparer leur enseignement d'une manière qui soutient la motivation existante des élèves et stimule une motivation plus forte envers les sujets enseignés (Jang *et al.*, 2015). Dans la partie suivante, nous examinerons le rôle de la motivation dans l'apprentissage.

1.4 La motivation et l'apprentissage

La compréhension de la motivation est particulièrement importante pour les enseignants qui travaillent avec une cible hétérogène dans laquelle la quantité et la qualité de la motivation varie, et dont le travail implique la nécessité de motiver les élèves à étudier et faire le travail demandé. L'importance de la motivation chez les élèves de lycée ou de

n'importe quel niveau scolaire est notable et, selon Salmela-Aro, le rôle de la motivation d'étudier ira grandissant dans l'éducation du futur (2018 : 10). La motivation doit donc être encore mieux comprise, si on veut que les enseignants puissent mieux la maintenir.

Comme nous l'avons dit plus haut, la motivation n'est pas une qualité fixe qui reste inchangée pendant toute la vie d'une personne : la quantité et la qualité de la motivation changent selon le développement de l'individu et les circonstances dans lesquelles il vit (Kindermann, 2016 ; Ryan et Deci, 2000 ; Deci et Ryan, 2008). Il y a, cependant, des phases dans le développement de l'individu pendant lesquelles les changements sont plus significatifs et nous pouvons ainsi distinguer deux phases d'« impressionnabilité » dans le développement de la motivation de l'individu (Salmela-Aro, 2018). La première phase d'impressionnabilité a lieu dans l'enfance, et la deuxième se situe dans la jeunesse (2018 : 15). Pendant les phases d'impressionnabilité, la motivation évolue et se développe car l'individu est entouré de nouveauté et de changement. Par exemple, pendant la première phase, la personne est en train de commencer, ou vient de commencer, les années de scolarité et est ainsi placée dans un environnement nouveau. Pendant la deuxième phase, l'adolescent peut être au collège ou au lycée, où sa façon de penser change et il est plus ouvert à l'influence (Salmela-Aro, 2018).

Au lycée, l'élève n'est pas seulement en train de traverser la deuxième phase d'impressionnabilité de la motivation, mais son autonomie augmente aussi, parce que le choix de continuer les études au lycée a été fait par l'élève (l'obligation de scolarisation finit au terme de la dernière année du collège) et, surtout, dans le système finlandais, il a une responsabilité plus grande concernant le choix des cours et la réussite de ses études. Au lycée, les attentes en matière de contenu augmentent, la compétition et l'importance des notes deviennent plus importantes, et le soutien offert par l'enseignant commence à diminuer (Salmela-Aro, 2018). Avec l'esprit qui soutient l'autonomie des élèves qui règne dans une classe, cela a un effet sur la motivation et le bien-être des élèves (Salmela-Aro, 2018). Même si les attentes de l'autonomie dans le contexte scolaire peuvent avoir aussi des conséquences négatives, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) explique que les élèves sont plus motivés lorsqu'ils ont la possibilité de décider et d'influer sur ce qu'ils font (Deci et Ryan, 1985 ; Salmela-Aro, 2018) et que dans une telle situation, ce qui motive les élèves est l'autonomie et les motifs intrinsèques qui jaillissent de leur propre réflexion plutôt que les rétributions ou obligations externes.

Le rôle de la motivation dans le contexte scolaire est important parce que les élèves à motivation « académique », selon Kindermann, « aiment apprendre à l'école, persistent dans les tâches scolaires, participent aux activités scolaires et croient que l'école est importante » (2016 : 32). Ainsi, lorsqu'une attitude motivée existe déjà, les enseignants n'ont pas besoin d'utiliser des ressources pour faire surgir l'intérêt des élèves à l'égard du sujet enseigné. Cependant, la motivation d'apprentissage est spécifique à la matière, et même l'orientation motivationnelle des élèves motivés peut varier entre les matières (Salmela-Aro, 2018). De plus, la motivation des élèves dans une matière peut varier et ils peuvent être plus motivés un jour que l'autre. Deux facteurs importants de la composition de la motivation d'apprentissage des élèves sont le comportement de l'enseignant et les relations sociales. Le comportement de l'enseignant, les méthodes qu'il utilise dans l'enseignement et la communication entre lui et les élèves ont une importance cruciale par rapport au développement de l'esprit qui règne dans une classe et la création, le développement et le maintien de la motivation des élèves (Salmela-Aro, 2018). L'enseignant peut diriger le développement en donnant aux élèves plus d'autonomie, ce qui augmente la motivation intrinsèque des élèves, et en créant une atmosphère qui soutient leur possibilité de formuler la motivation ensemble avec leurs camarades. C'est là qu'intervient l'importance des relations sociales par rapport à la motivation d'apprentissage. Les élèves gèrent leur motivation ensemble avec les autres et « la communication sociale est un facteur essentiel de la composition de la motivation » (Järvenoja *et al.*, 2018 : 143). L'enthousiasme des autres élèves, aussi bien que le sentiment d'épuisement, peuvent se transmettre d'un élève à l'autre (Kiuru *et al.*, 2009 : 129). Ainsi, au lieu du point de vue « individuel », c'est la dimension sociale de la motivation qui s'est vue soulignée dans la recherche récente sur la motivation (Salmela-Aro, 2018 : 15).

L'interaction sociale et la présence des élèves ne jouent pas un rôle seulement dans le milieu scolaire « traditionnel » des salles de classe, mais aussi dans le milieu numérique des études (Salmela-Aro, 2018). Le milieu numérique ou virtuel d'enseignement est en train de devenir de plus en plus habituel dans le monde où la technologie domine et il n'est plus nécessaire d'avoir les élèves dans le même espace avec l'enseignant pour que l'enseignement puisse être organisé. Comme nous allons le voir dans la partie suivante, l'enseignement distanciel a, cependant, ses propres caractéristiques et difficultés à prendre en compte dans la motivation des élèves.

2 L'enseignement à distance

En 2020, « l'enseignement distanciel » est devenu un sujet de conversation très populaire, pas seulement parmi les élèves et les enseignants, mais aussi parmi les politiciens, les gouvernants et les développeurs de technologies de l'information. Personne n'a été capable d'échapper aux conversations et débats où sont discutés les points positifs et négatifs de l'enseignement distanciel. La conversation autour de l'enseignement distanciel n'est plus seulement une discussion sur le développement de la technologie utilisée dans l'enseignement ou sur les différentes pratiques de mise en œuvre de l'enseignement en classe ou à distance, mais elle est devenue partie intégrante du débat politique portant sur les inégalités qu'un tel type d'enseignement peut engendrer (Williamson *et al.*, 2020). Même si la technologie et les équipements font partie de la vie quotidienne des hommes du XXI^e siècle, tous ne sont pas sur un pied d'égalité en ce qui concerne les ressources ou l'accès aux équipements d'apprentissage à distance. Les spécialistes débattent également des effets que l'enseignement distanciel peut avoir sur l'apprentissage et le bien-être des élèves.

Pour traiter ce sujet, nous avons besoin de bien comprendre de quoi les politiciens et les spécialistes parlent quand ils utilisent les mots « enseignement distanciel » ou « formation à distance ». Le terme « enseignement à distance » se réfère normalement à l'enseignement qui se passe en ligne, virtuellement. Ce type d'enseignement porte plusieurs noms et dans la littérature, nous pouvons distinguer au moins les appellations suivantes ; « pédagogie en ligne », « *e-Learning* », « apprentissage flexible », « apprentissage hybride », « *cloud learning* » (Patel, 2014 : 4), « apprentissage virtuel » et « apprentissage en réseau » (Ally, 2008 : 16). Il y a des différences entre les appellations et certaines d'entre elles portent plus, par exemple, sur la pédagogie, d'autres sur l'apprentissage, mais leur point commun, c'est l'accent mis sur les caractéristiques distancielles et immatérielles (virtuelles) de la forme d'enseignement. Toutes les appellations suggèrent que l'enseignement, ou l'apprentissage, a lieu en ligne et que la proximité de l'enseignant et de l'apprenant n'est pas nécessaire.

El Mousadik et Abentak (2020 : 107) définissent l'enseignement distanciel de la manière suivante :

L'enseignement à distance est considéré comme un dispositif de formation ayant pour visée la transmission, par un organisme, des connaissances, sans la présence effective du formateur et de l'apprenant.

Selon cette définition, le seul facteur qui distingue l'enseignement distanciel de l'enseignement traditionnel est la « distance » entre les parties. Cette définition est véridique, mais il manque l'aspect « numérique » que nous, en 2021, relierions à l'idée de la formation distancielle. Il est cependant vrai que « l'enseignement distanciel » n'a pas toujours fait référence à un enseignement sous forme numérique où le formateur lance un « meeting » sur une plateforme virtuelle pour que les élèves puissent y participer de leurs maisons, et partage le matériel pédagogique en temps réel.

2.1 Des cours par correspondance vers l'enseignement en ligne

En effet, il est facile de penser que l'enseignement à distance est une forme récente de l'enseignement car la forme « traditionnelle » - c'est-à-dire l'enseignement avec présence dans une salle de classe – domine le secteur depuis des siècles. En réalité, l'enseignement à distance n'est pas un phénomène nouveau. Au contraire, les éducateurs dès la première moitié du XX^e siècle ont développé de nouvelles formes de formation défiant la forme traditionnelle d'enseignement dans une salle de classe. Déjà il y a 100 ans, dans les années 1920, le philosophe américain John Dewey a constaté que le milieu scolaire traditionnel peut même gêner l'apprentissage créatif de l'apprenant, et en suivant les idées de Dewey, les responsables de l'éducation ont commencé à souligner l'importance des mesures pratiques et de la participation des élèves dans l'enseignement (Ubell, 2017 ; Marty, 2016). Cela a produit l'idée que les élèves apprennent mieux en faisant les choses eux-mêmes, en coopération avec d'autres élèves ou des spécialistes, au lieu de suivre des cours et d'apprendre de manière passive. Les élèves ne devraient donc pas être gardés dans une salle de classe pour suivre un cours, mais ils devraient y participer ou même sortir de la classe et faire le travail concret. Une telle forme « expérimentale » d'apprentissage peut, dans le meilleur des cas, augmenter l'autonomie des élèves et leur donner plus de possibilités d'agir et de décider de leurs études (Ubell, 2017). Aujourd'hui, même la participation à un enseignement distanciel fait partie de « l'apprentissage expérimental » où l'élève virtuel s'exerce par exemple à l'art de la communication de la vie réelle (Ubell, 2017).

Les premiers cas d'enseignement à distance remontent l'Antiquité. Tous les élèves des philosophes grecs n'étaient pas sur place pour écouter leurs enseignements, et ils ont dû être mis dans une forme écrite pour consultation ultérieure (Marty, 2016). De cette manière, les élèves n'avaient pas besoin d'être à proximité de l'enseignant, le philosophe, mais pouvaient obtenir le savoir plus tard, grâce à la documentation. Bien que l'idée principale de l'enseignement « à distance » soit présente dans l'exemple de la Grèce antique, elle est éloignée de l'enseignement distanciel d'aujourd'hui. Ce qui nous intéresse dans cette étude, c'est l'évolution de l'enseignement distanciel vers sa forme actuelle.

Le véritable enseignement distanciel trouve son origine dans l'enseignement par correspondance. Cette forme d'enseignement existait longtemps avant le courrier électronique et la possibilité d'envoyer et de trouver facilement de la documentation sur Internet. Avant que les contenus électroniques aient été développés, le fait qui a révolutionné l'enseignement par correspondance était la disponibilité plus grande de l'imprimé et le fait que la transmission du contenu éducatif imprimé entre l'enseignant et l'apprenant par la poste est devenu plus facile (El Mousadik & Abentak, 2020). El Mousadik et Abentak (2020 : 106) soutiennent l'idée que « l'imprimé représentait les premiers pas vers la formation à distance et initiait aux cours dispensés par correspondance ». Selon Power (2002), les élèves des cours d'enseignement par correspondance formaient « la première génération de cours diffusés à distance » (p. 63).

Tandis que le média principal de « la première génération d'enseignement distanciel » était le texte écrit, les années 60, en revanche, ont représenté l'époque du multimédia (El Mousadik et Abentak, 2020 ; Power, 2002). Pendant cette époque, le multimédia s'est développé ce qui a rendu possible l'usage d'outils nouveaux et modernes, comme la radio, les documents audio-visuels et la télévision, dans l'enseignement distanciel. (El Mousadik & Abentak, 2020). L'enseignement de « la deuxième génération d'enseignement distanciel », comme l'appelle Michael Power (2002), « a vu l'enrichissement des documents écrits par l'ajout d'enregistrements audio et vidéo » (p. 63).

Selon El Mousadik et Abentak (2020), à l'arrivée aux années 80 les micro-ordinateurs et les instruments de télécommunication se sont généralisés, après quoi l'enseignement distanciel a progressé à grands pas vers un espace virtuel. Power (2002 : 57) explique que

après l'enseignement par correspondance, l'enseignement à distance assisté par l'audiovisuel et l'enseignement à distance médié par ordinateur, les technologies de l'information et de la communication (TIC) font faire un nouveau pas de géant à cette forme d'enseignement.

Au XXI^e siècle, nous sommes à « la quatrième génération » de la formation à distance et nous entendons par « formation distancielle » l'enseignement qui se passe en ligne, utilisant des forums et espaces virtuels différents. Les éléments de l'enseignement par correspondance ont disparu car au lieu d'avoir besoin d'envoyer le contenu aux élèves par la poste, il se trouve dans le Web, où les élèves peuvent y accéder et l'utiliser même indépendamment. Plusieurs modèles d'enseignement sont utilisés aux cours d'enseignement distanciel du XXI^e siècle quelques exemples étant les téléconférences avec audio et vidéo et les réseaux d'apprentissage asynchrone (Rovai, 2002). Les cours ne sont plus comme ceux de « la troisième génération » des années 80, car il s'agit d'un ensemble plus complexe que le contenu pédagogique en ligne. Les cours de la quatrième génération exploitent toutes les possibilités des technologies de l'information et du Web, avec des cours interactifs (Power, 2002). L'enseignement des cours interactifs distanciels peut se passer par exemple dans une plateforme comme Zoom, qui permet le dialogue entre l'enseignant et l'étudiant, aussi bien qu'entre les élèves. Le contenu peut être partagé simultanément avec le dialogue par exemple en partageant l'écran.

Même avant les changements imposés par le commencement de la pandémie de Covid-19 dans l'organisation de l'enseignement, il y avait des instituts en Finlande – particulièrement des lycées – où l'enseignement était organisé partiellement à distance. Dans ces écoles, il ne s'agissait pas d'un état d'urgence ou d'un cas exceptionnel, mais de l'adaptation des ressources d'une manière où il est possible d'enseigner et étudier même les matières « de moindre importance » – comme le français – aussi dans les lycées plus petits où il n'y a pas d'enseignant de cette matière et qui sont trop distants des écoles où l'enseignement présentiel est organisé. De cette manière, l'accès à l'enseignement est rendu possible même pour les élèves qui ne peuvent pas y participer physiquement – ce qui est un des traits caractéristiques principaux de l'enseignement distanciel.

Au cours de la transformation, l'enseignement distanciel a été médiatisé lorsque les cours ont commencé à être planifiés de point de vue de la formation distancielle et de nouvelles

technologies ont été adoptées pour la réalisation des cours (Power, 2002). Tout ce changement a rendu possible le but fondamental qui était celui de l'enseignement distanciel au début de son parcours : assurer que tous les élèves aient accès à la formation – malgré les obstacles physiques comme la distance ou une invalidité qui les empêche de participer à l'enseignement traditionnel (Power, 2002).

2.2 Les caractéristiques de l'enseignement distanciel

2.2.1 L'enseignement distanciel programmé

Dès le début de l'enseignement distanciel « obligé » dans tous les lycées finlandais au début de la pandémie Covid-19, des opinions négatives ont entouré l'idée de la formation à distance. L'enseignement qui se passe à distance ou en ligne est supposé être d'une qualité plus mauvaise que l'enseignement traditionnel qui se passe face-à-face, même si les recherches ne confirment pas cette thèse (Hodges *et al.*, 2020 ; Bernard *et al.*, 2004). Même si l'usage de la technologie et les espaces virtuels est la norme dans la communication quotidienne, dans le contexte scolaire « il est considéré comme allant de soi que la salle de classe est le lieu normal d'apprentissage » (Ubell, 2017 : 5). L'alternative virtuelle n'a pas place dans ce scénario, même si, Selon Ubell, « il y a peu de preuves pour étayer l'affirmation selon laquelle l'éducation traditionnelle est la norme » (p. 5).

Il est cependant vrai que la réussite de l'enseignement n'est pas automatiquement garantie et qu'un cours qui fonctionne bien en classe ne fonctionne peut-être pas en ligne – au moins sans certaines modifications. Selon Rovai (2002), les élèves sur place ont tendance à réussir aussi bien que les élèves à distance – dans le cas où la pédagogie du cours est bien réalisée et le cours est bien préparé (p. 6). Conformément à ce résultat, dans la littérature sur l'enseignement distanciel, nous pouvons distinguer trois caractéristiques mises en avant dont l'enseignement distanciel a besoin pour réussir : préparation soignée, orientation pédagogique de l'enseignement et caractère interactif (Ally, 2008 ; Anderson, 2008).

2.2.2 La planification

Pour réussir, l'enseignement distanciel demande une planification soignée et beaucoup de travail et, selon Hodges *et al.* (2020 : 6), dans une situation normale, par exemple la

planification d'un cours de niveau universitaire qui est organisé entièrement en ligne prend environ 6 à 9 mois avant qu'il soit produit. Cela peut être expliqué, par exemple, par le fait que nombreux enseignants trouvent que l'enseignement en ligne « requiert une reconsidération et reformulation de gros du sujet et la réalisation » (Ubell, 2017 : 7). Autrement dit, quand un cours qui est normalement organisé en classe doit être mis en forme virtuelle, de nombreuses questions doivent être traitées et la transition n'est pas rapide. Dans une situation exceptionnelle, comme la situation de crise de la pandémie Covid-19 de l'année 2020, le délai pour planifier un cours n'est cependant pas entre 6 et 9 mois, mais varie entre un seul jour et quelques semaines (Hodges *et al.*, 2020). Pour cette raison, les enseignants n'ont peut-être pas assez de temps pour prendre en compte tous les aspects nécessaires pour la réussite de l'enseignement.

En planifiant un cours en ligne, l'enseignant peut choisir entre plusieurs systèmes pédagogiques. Il n'y a pas un seul système « correct », mais tous ont comme objectif de promouvoir l'apprentissage (Ally, 2008). Le système pédagogique utilisé dans la conception et la réalisation du cours devrait être choisi pour

... motivate learners, facilitate deep processing, build the whole person, cater to individual differences, promote meaningful learning, encourage interaction, provide relevant feedback, facilitate contextual learning, and provide support during the learning process. (Ally, 2008 : 18).

En plus de cela, l'enseignant doit tenir compte, par exemple, de la relation entre l'apprenant et l'instructeur, du rôle d'évaluation en ligne et de la synchronie de la communication en ligne (Hodges *et al.*, 2020). Pourtant, la prise en considération de tous les aspects mentionnés dans l'élaboration de l'infrastructure d'un cours en ligne n'est pas suffisante, car toute infrastructure doit être en mesure d'évoluer afin de répondre aux besoins changeants des élèves, des technologies et des programmes (Davis *et al.*, 2008).

Il est donc bien compréhensible que créer un cours d'enseignement en ligne est plus complexe que simplement se mettre devant un ordinateur, ouvrir la caméra Web et parler avec les élèves via une plateforme virtuelle ou par courrier électronique. Comme le disent Davis *et al.* (2008),

Distance education has provided an understanding of how the entire system of course design, development, and delivery occurs, and how these link to related

learner services and other components, all of which are vital aspects of ensuring effectiveness and quality (p. 122).

Cela ne veut pas dire qu'élaborer un cours « traditionnel » soit facile, mais que les facteurs à tenir en compte dans l'élaboration sont notablement différents. Caplan et Graham (2008) constatent même que comme le développement d'un cours en ligne est une « tentative complexe », il est déraisonnable de croire qu'une ou deux personnes seules peuvent créer un cours virtuel de bonne qualité (p. 256). Patel et Govin (2014) corroborent leur thèse en disant qu'au moins dans le contexte universitaire, « dans une situation idéale, une équipe de consultation de la pédagogie en ligne devrait être établie » pour guider la discussion pédagogique et aider le personnel prendre les décisions concernant l'apprentissage rendu possible par la technologie (p. 100). En fait, la conception de l'enseignement en ligne a déjà connu un développement considérable lorsque ce type d'équipes de spécialistes de conception pédagogique et éducative sont apparues et ont évolué (Patel, 2014).

2.2.3 L'orientation pédagogique

L'enseignement traditionnel en classe, aussi bien que l'enseignement distanciel en ligne, est en train de connaître une mutation. Les manières d'enseigner évoluent et les besoins des élèves changent, ce qui a pour conséquence que des nouveaux instruments et technologies doivent être inclus dans l'enseignement. Lorsque les technologies utilisées dans le cours sont soigneusement sélectionnées et justifiées, elles peuvent ajouter de la valeur à l'apprentissage et « peuvent fournir aux apprenants des options de médias alternatifs pour s'engager dans des expériences d'apprentissage améliorées » (Patel, 2014 : 14). Cependant, les technologies ne devraient pas être ajoutées dans la réalisation du cours au cas où elles n'ajoutent pas de la valeur réelle à l'expérience d'apprentissage, car une dépendance totale à la technologie sans égard à la pédagogie peut avoir comme résultat une perspective d'apprentissage erronée (Patel, 2014).

Comme la forme moderne de l'enseignement distanciel est produite en ligne, il est évident que la technologie constitue une partie essentielle de sa conception et réalisation, mais lorsque l'enseignement en ligne est planifié, il est important de comprendre que la technologie seule ne réussit pas à stimuler les apprenants à s'engager et à être actifs (Vivolo,

2017). Comme dit plus haut, l'usage de la technologie peut enrichir l'enseignement et aider les élèves à acquérir des compétences utiles, ce qui ne serait pas possible sans elle, mais, en réalité, le moyen de fournir l'enseignement n'est pas le facteur déterminant de la qualité de la formation, mais c'est plutôt la conception du cours qui détermine l'efficacité de l'apprentissage (Rovai, 2002).

Comme nous l'avons expliqué plus haut, sans planification rigoureuse, l'enseignement – soit traditionnel, soit en ligne – ne peut pas réussir. Cependant, le fait qui devrait être le point de départ de toute planification est la pédagogie et non la technologie (Patel, 2014 ; Ally, 2008). Dans les cas où la planification est faite avec priorité à la pédagogie, le succès des élèves des cours en ligne a été démontré être aussi bon que celui de ces contreparties qui ont participé au cours en présentiel (Rovai, 2002). Planifier un cours « avec priorité à la pédagogie » signifie que c'est la pédagogie ou le cadre théorique de l'apprentissage et de l'enseignement qui définissent la nécessité d'utiliser la technologie dans l'enseignement (Patel, 2014). Autrement dit, la technologie ne sera utilisée que dans une situation où elle peut renforcer l'efficacité de la formation. L'importance de la pédagogie dans la planification d'apprentissage en ligne devient visible en ce qui concerne la distance entre les élèves et les enseignants. Sans une bonne planification et formation, les enseignants ne sont pas capables de combler l'écart psychologique entre les élèves causé par Internet et ils ne sont pas préparés à enseigner (Ubell, 2017).

2.2.4 L'interactivité

Le troisième point fondamental de la réussite de la formation en ligne est le caractère interactif. Selon Ubell et Mayadas (2017), la première image qui vient souvent à l'esprit lorsque les gens pensent à l'enseignement en ligne, est celle d'un étudiant isolé qui est assis devant l'écran d'un ordinateur – tout seul (p. 67). Cette image est partiellement vraie, mais, au moins au niveau universitaire, la plupart des cours en ligne sont organisés de manière interactive et les élèves participent (en principe) activement aux conversations et activités interactives avec leurs collègues via Internet (Ubell et Mayadas, 2017). En réalité, l'interaction a eu une valeur très grande depuis les formes les plus simples de l'enseignement distanciel où le travail était indépendant et la communication était exercée par le texte (Anderson, 2008).

En fait, toute sorte d'enseignement peut être définie comme une interaction entre le contenu, l'enseignant et l'apprenant (Anderson, 2008 ; Garrison et Shale, 1990), mais qu'est-ce qui rend l'interaction aussi importante pour l'éducation ? Les raisons les plus importantes sont sa capacité à combattre l'isolement, et son effet sur l'apprentissage. La première se réalise à l'aide de l'image vidéo et d'autres éléments interactifs qui sont inclus dans les pratiques d'enseignement en ligne qui permettent aux élèves de voir leurs collègues qu'autrement ils ne verraient peut-être jamais en personne (Vivolo, 2017). Rovai (2002) explique que « l'interaction entre apprenants soutient le processus d'apprentissage » (p. 6). L'interaction et la communication ne sont donc pas encouragés seulement pour éviter la solitude des élèves, mais aussi pour assurer qu'ils aient la possibilité de partager leurs idées et d'apprendre plus, en coopération avec les autres. Pour y arriver, les instructeurs peuvent utiliser par exemple les « équipes virtuelles » qui permettent la collaboration entre personnes qui peuvent être physiquement loin l'un de l'autre. Ubell (2017) explique que « l'éducation qui utilise les équipes virtuelles fournit non seulement les compétences essentielles de la communication collaborative, mais également engage les apprenants dans l'une des pratiques de travail les plus avancées d'aujourd'hui » (p. 11).

Avec toutes les plateformes virtuelles, les applications et autres moyens technologiques et interactifs qui sont disponibles pour l'enseignement en ligne, nous pourrions penser que le trait interactif serait plus facile à réaliser en ligne qu'en classe qui est un lieu confiné et qui limite le temps de l'interaction entre les élèves (Ubell, 2017). Cependant, l'interactivité en ligne ne se produit pas automatiquement et les enseignants et concepteurs de la formation doivent réfléchir avec précision aux méthodes de la communication utilisées dans l'enseignement, pour que « l'environnement en ligne réponde au désir humain d'interaction sociale » (Vivolo, 2017 : 19). Sinon, l'interaction dans un environnement virtuel peut causer frustration chez les élèves (Vivolo, 2017).

2.3 L'enseignement distanciel dans une situation de crise

En mars 2020, la vitesse du développement et de la propagation de la pandémie Covid-19 a grandi et a obligé le gouvernement finlandais à trouver d'autres moyens pour protéger les citoyens finlandais. Comme résultat, le gouvernement a préparé une nouvelle loi, dont l'objectif était d'arrêter les contagions nouvelles. Une partie de cette nouvelle loi

concernait l'organisation d'enseignement dans les écoles et, particulièrement, dans les lycées et les écoles supérieures – c'est-à-dire dans les lycées et lycées professionnels, aussi bien que les universités et les écoles supérieures professionnelles. La décision de suspendre les cours en présentiel prise par le gouvernement finlandais a obligé les enseignants à modifier leurs plans de cours brusquement et rapidement et à faire d'un cours d'enseignement en présentiel un cours à distance.

Dans les circonstances de crise, comme pendant la pandémie de Covid-19, les enseignants ont été obligés d'exercer « l'enseignement à distance d'urgence », autrement dit un passage temporaire de l'enseignement en classe à un autre mode de réalisation d'enseignement (Hodges *et al.* 2020). Cela signifie une transition complète d'un enseignement qui se passe normalement face à face ou de manière « hybride » vers un enseignement entièrement à distance (Hodges *et al.* 2020). Il implique aussi que la réalisation de l'enseignement revienne à la normale lorsque les circonstances de crise sont passées (2020 : 7). Le défi de l'enseignement distanciel d'urgence est la transition qui est normalement inattendue et rapide et le manque de temps pour planifier l'enseignement. Ce dernier a souvent pour résultat une situation où les enseignants sont obligés de prendre des décisions dans des circonstances « moins qu'idéales » (Hodges *et al.* 2020) qui ne sont pas les mêmes que dans une situation normale.

Lorsque les instructeurs n'ont pas eu assez de temps pour planifier l'enseignement de la façon nouvelle, ils ont dû tester des moyens différents avec leurs élèves pour voir ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas. Cela a transformé l'enseignement en une expérimentation où les élèves sont « des objets de laboratoire » dont les expériences et le progrès sont observés pour obtenir une idée générale de la réussite de l'enseignement distanciel actuel et de ce qui devrait être fait pour l'améliorer (Williamson *et al.* 2020 : 112). Dans les yeux de dirigeants, « la pédagogie dans une pandémie » n'est plus vue comme une réponse à une urgence de santé publique mais plutôt comme « un prototype rapide de l'éducation comme service privé et une opportunité de recentraliser les systèmes décentralisés via des plateformes » (Williamson *et al.*, 2020 : 109).

Les décisions rapides et le caractère expérimental sont faits pour renforcer l'hypothèse populaire que l'enseignement en ligne est de plus mauvaise qualité que l'enseignement présentiel (Hodges *et al.*, 2020). En réalité, cependant, aucun des enseignants qui font la

transition vers l'enseignement en ligne dans les circonstances de la crise globale de Covid-19 n'est capable de profiter de toutes les possibilités du format virtuel (Hodges *et al.*, 2020). « Offrir une éducation fonctionnelle de bonne qualité à tous les élèves à distance est compliqué » (Williamson *et al.*, 2020 : 110) et tout le monde devrait retenir que « les cours en ligne qui sont bien planifiés diffèrent notablement des cours en ligne qui servent comme réponse à une crise ou une catastrophe » (Hodges *et al.*, 2020 : 1). Ils ne devraient donc pas être comparés, mais ils doivent être observés pour être mieux préparés si une telle situation se renouvelle.

D'autres défis auxquels l'enseignement distanciel dans une situation de crise doit faire face sont les différences dans les expériences des élèves. Même si l'idée habituelle est que pratiquement tout le monde possède un smartphone ou un autre appareil portable qu'il sait utiliser, il existe une variation dans la manière dont les jeunes utilisent la technologie et, de plus, parmi les élèves il existe toujours « une minorité entièrement exclue » (Williamson *et al.*, 2020 : 110). En plus de cela, « l'éducation n'est pas une chose et ne se vit pas de la même manière » (2020 : 110). L'enseignement devrait donc être planifié en prenant en compte les différences entre les élèves, car l'enseignement que tel élève trouve fonctionnel peut compliquer l'apprentissage d'un autre. Nous nous intéresserons aux différences dans les manières dont les élèves ont fait l'expérience de l'enseignement distanciel dans la situation de la pandémie globale. Dans la partie suivante nous présenterons la méthodologie de notre étude avant de passer à la présentation de nos résultats.

3 Méthodologie de l'enquête

Nous avons réalisé cette enquête sous forme électronique pour deux raisons, dont la principale est d'ordre logistique. Avec une enquête électronique, nous avons pu obtenir des participants d'une zone plus vaste, dans toute la Finlande, ce qui assure que les résultats de l'étude ne se limitent pas aux lycées de la région de Jyväskylä. Les ressources à la disposition des lycées peuvent différer entre les zones, ce qui peut entraîner des différences dans la réalisation de l'enseignement et ainsi dans les expériences des élèves. La deuxième raison est que la situation actuelle complique l'organisation d'entretiens en tête-à-tête. Bien qu'au moment où notre étude a été engagée les écoles soient revenues à un enseignement présentiel, dans une salle de classe, les recommandations d'éviter les contacts étaient toujours en vigueur et pour respecter les recommandations, nous avons voulu réaliser l'étude à distance.

Nous avons utilisé un questionnaire qui consiste en questions ouvertes et en questions où le participant peut choisir l'alternative « oui », « non » ou « je ne sais pas », mais pour éviter un grand nombre de réponses « je ne sais pas » qui ne nous fournit aucune information utile et pour nous assurer que nous obtenons des véritables réponses, nous n'avons pas voulu obliger un groupe d'élèves à répondre au questionnaire, mais nous avons insisté sur la nature volontaire de participation. Les lycéens ont pu répondre au questionnaire à un moment de leur choix, en consacrant autant de temps qu'ils souhaitent à la formulation de leurs réponses. Nous allons maintenant présenter les participants de notre enquête et les questions posées dans le questionnaire.

3.1 Participants à l'enquête

Les participants qui nous ont aidé à réaliser cette étude en répondant au questionnaire de leurs études, sont des élèves de lycée, qui étudient le français comme matière à option. Le sexe ou l'âge des participants ne joue aucun rôle dans l'analyse de leurs réponses, mais ce qui était requis du point de vue de l'étude est que les élèves aient commencé leurs études de français au lycée déjà avant mars 2020. De cette manière, nous avons pu garantir que les participants aient fait l'expérience du changement qui s'est produit dans l'enseignement à cause de la pandémie du Covid-19. Si les élèves avaient commencé les

études de français par exemple à l'automne 2020, ils n'auraient pas vu comment la transition rapide de l'enseignement en classe vers l'enseignement à distance influait sur les études de français en particulier.

Nous avons choisi les lycéens comme cible de cette étude pour deux motifs ; premièrement, nous pouvons supposer de la part des lycéens qu'ils soient plus capables de mieux s'exprimer et décrire leurs sentiments que, par exemple, les écoliers de l'école primaire. De plus, avec une description courte, présentée au début du questionnaire, ils sont capables de comprendre plus facilement le concept de « motivation ». Deuxièmement, les études de français ne sont pas obligatoires pour les lycéens. Autrement dit, en plus du français, ils étudient aussi des matières obligatoires (non optionnelles), ce qui nous permet de leur faire comparer leur motivation à l'égard de l'étude du français – une matière à option – avec l'étude de matières obligatoires, comme les mathématiques ou l'histoire. Comme les études de français sont optionnelles, l'autonomie des élèves est plus grande et ainsi l'importance de la motivation pour la réussite et la conduite de l'élève devient plus significative. Si la motivation se dégrade, un lycéen peut facilement choisir d'abandonner les études de français, ce qu'il ne peut pas faire dans le cas de matières obligatoires.

Pour trouver un nombre suffisant de participants, nous avons contacté des professeurs de français dans des lycées un peu partout en Finlande. Les professeurs ont communiqué la demande à ses élèves qui ont répondu au questionnaire volontairement. Le français n'est pas enseigné dans tous les lycées finlandais et, en même temps, dans les lycées où il est enseigné sa faveur et la taille du groupe varient considérablement. Il est donc possible que même dans le cas le français figurait au programme du lycée concerné, l'enseignement n'était pas organisé, en raison du trop faible nombre d'élèves qui le choisissent comme matière à option. Pour cette raison, nous avons d'abord cherché des lycées où il est possible d'étudier le français et puis contacté un plus grand nombre d'écoles secondaires dont nous avons besoin au cas où l'enseignement ne serait pas organisé dans certains lycées ou qu'il n'y aurait pas assez de volontaires à participer à l'étude.

Pour augmenter la validité de cette étude, nous voulions trouver environ 30 lycéens à interroger partout en Finlande, originaires pas seulement d'un seul établissement, ni d'une seule ville non plus. Nous avons trouvé au total 34 lycéens de 10 lycées différents.

L'emplacement des lycées n'a pas d'importance en elle-même, mais de cette manière, nous avons pu tenir compte des différences dans les manières d'organiser l'enseignement distanciel et les ressources utilisées entre lycées. Dans la partie de « résultats » des données, nous avons décidé d'exclure un participant parce qu'il a répondu qu'il n'étudiait pas le français au printemps 2020, et parce qu'après avoir vu ses réponses aux questions suivantes nous n'avons pas pu avoir la certitude que cet élève avait compris les questions ou s'il s'agissait tout simplement d'une erreur. Ainsi, dans la partie de résultats, nous avons pris en compte les réponses de 33 lycéens dont 4 avaient étudié le français au lycée pendant 1 an, 28 l'avaient étudié pendant 2 ans et 5 élèves l'avaient étudié pendant 3 ans. Tous les participants sont des élèves de deuxième ou troisième année de lycée. Une liste avec des informations de base concernant tous les élèves interrogés se trouve en annexe (Annexe B).

3.2 Questionnaire

Le questionnaire comprend trois parties :

- informations de base sur les personnes interrogées
- description des changements dans la motivation d'étudier le français, et
- comparaison entre la motivation d'étudier français et de celle d'étudier les matières obligatoires.

Le jeu de questions soumises aux élèves était le suivant :

Partie I :

Q1: Tämänhetkinen opiskeluvuotesi lukiossa. <i>Votre année actuelle au lycée.</i>	1 / 2 / 3 / 4
Q2: Ranskaa opiskellut vuodet lukiossa. <i>Nombre d'années que vous avez étudié le français au lycée.</i>	1 / 2 / 3 / 4
Q3 : Opiskelin ranskaa keväällä 2020. <i>J'étudiais le français au printemps 2020.</i>	Kyllä / Ei <i>Oui / Non</i>
Q4: Olen ollut jonkin oppiaineen etäopetuksessa ennen kevättä 2020. <i>J'ai étudié une matière de façon distancielle avant le printemps 2020.</i>	Kyllä / Ei <i>Oui / Non</i>

Q5: Aion osallistua ranskan ylioppilaskirjoituksiin. <i>Je compte passer l'épreuve de français au baccalauréat.</i>	Kyllä / Ei / En osaa sanoa <i>Oui / Non / Sans opinion</i>
Q6: Kerro lyhyesti, miksi opiskelet ranskaa. <i>Expliquez brièvement pourquoi vous étudiez le français.</i>	
Q7: Missä lukiossa opiskelet? <i>Dans quel lycée étudiez-vous ?</i>	
Q8: Kuvaile omin sanoin, miten ranskan kielen opetus järjestettiin sinun ryhmässäsi koronapandemian alun jälkeen, maaliskuusta 2020 eteenpäin. <i>Expliquez librement la manière dont l'enseignement du français a été organisé dans votre groupe après le commencement de la pandémie Covid-19, à partir de mars 2020.</i>	

La première partie du questionnaire commence avec des questions (Q1 et Q2) sur le cours actuel de l'élève et le nombre d'années pendant lesquelles l'élève a étudié le français au lycée. Nous avons également demandé si l'élève étudiait le français au semestre de printemps 2020 (question 3). L'objectif de ces trois questions était de vérifier que les participants ne sont pas des nouveaux élèves du français qui viennent de commencer leurs études.

Ensuite, nous avons demandé aux élèves s'ils avaient l'intention de faire l'épreuve du baccalauréat du français et quelles étaient les raisons pour lesquelles l'élève étudiait le français (questions 4 et 5). Ces deux questions nous aident à déterminer si la motivation de l'élève envers les études est intrinsèque ou extrinsèque. Par exemple, si l'élève répond qu'il va faire l'épreuve de baccalauréat du français et puis mentionne comme raison d'étudier le français que les études lui permettent de réaliser un autre projet d'avenir, nous pouvons supposer que sa motivation est extrinsèque. De la même manière, si l'élève étudie le français parce qu'il trouve que c'est une belle langue, mais il n'est pas sûr de vouloir faire l'épreuve de baccalauréat, sa forme de motivation envers le français est probablement intrinsèque.

Pour finir, nous avons demandé aux lycéens de décrire la manière dont l'enseignement distanciel du français était organisé dans leur groupe après le commencement de la pandémie Covid-19 et de nommer le lycée où ils étudient (questions 6 et 7). Ces deux questions nous ont permis de comparer les différences dans l'organisation de l'enseignement

entre les lycées dans la même situation de crise et de savoir si les mêmes types de technologie ont été utilisés dans tous les lycées ou si certains enseignants ont plutôt recouru aux manières plus traditionnelles comme les exercices indépendants. De plus, nous avons pu nous assurer de ce que l'enseignement du français n'a pas été annulé complètement dans la situation de crise. La dernière question de la première partie du questionnaire (Q8) a aussi servi de stimulus pour que les élèves réfléchissent à leurs études de français du printemps 2020.

La deuxième partie du questionnaire (questions 9-21) porte sur les expériences des élèves de l'enseignement distanciel du français :

Q9: Huomasin muutoksia ranskan opiskelu motivaatiossani etäopetukseen siirtymisen jälkeen. <i>J'ai remarqué des changements dans ma motivation à étudier le français après le passage à l'enseignement distanciel.</i>	Kyllä / Ei / En osaa sanoa <i>Oui / Non / Sans opinion</i>
Q10: Jos vastasit kyllä, millaisia muutoksia huomasit opiskelumotivaatiossasi? <i>Si vous avez répondu oui, quel type de changements avez-vous remarqués ?</i>	
Q11: Mistä uskot muutosten ranskan opiskelumotivaatiossasi johtuneen? <i>D'où viennent les changements dans la motivation à étudier le français selon vous ?</i>	
Q12: Huomasin muutoksia ranskan oppimismenestyksessäni etäopetukseen siirtymisen jälkeen (esim. muutokset arvosanoissa, oma kokemus kehityksestä...) <i>J'ai remarqué des changements dans la réussite de mes études de français après le passage à l'enseignement distanciel (p.ex. changements dans les notes, votre propre sentiment d'apprentissage...)</i>	Kyllä / Ei / En osaa sanoa <i>Oui / Non / Sans opinion</i>
Q13: Jos vastasit kyllä, millaisia muutoksia ranskan oppimismenestyksessäsi huomasit? <i>Si vous avez répondu oui, quel type de changements avez-vous remarqués dans la réussite de vos études de français ?</i>	
Q14: Huomasin muutoksia ajassa, jonka käytin ranskan opiskeluun etäopetukseen siirtymisen jälkeen. <i>J'ai remarqué des changements dans le temps que je consacrais aux études de français après le passage à l'enseignement distanciel.</i>	Kyllä / Ei / En osaa sanoa <i>Oui / Non / Sans opinion</i>
Q15: Jos vastasit kyllä, käytitkö opiskeluun enemmän vai vähemmän aikaa kuin ennen etäopetukseen siirtymistä? <i>Si vous avez répondu oui, avez-vous consacré plus ou moins de temps aux études qu'avant le passage à l'enseignement distanciel ?</i>	
Q16: Olen tyytyväinen ranskan etäopetukseen. <i>Je suis satisfait/e de l'enseignement distanciel du français.</i>	Kyllä / Ei / En osaa sanoa

	<i>Oui / Non / Sans opinion</i>
Q17: Jos vastasit kyllä, mihin erityisesti olet tyytyväinen etäopetuksessa? <i>Si vous avez répondu oui, de quoi êtes-vous particulièrement satisfait/e ?</i>	
Q18: Jos vastasit ei, mitä etäopetuksesta muuttaisit? <i>Si vous avez répondu non, que changeriez-vous de l'enseignement distanciel ?</i>	
Q19: Mielestäni etäopetuksessa huomioitiin riittävästi kaikki kielenoppimisen osa-alueet (kuullun ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen, puhuminen ja kirjoittaminen). <i>À mon avis, tous les secteurs d'apprentissage d'une langue (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et écrite) ont été couverts pendant l'enseignement distanciel.</i>	Kyllä / Ei / En osaa sanoa <i>Oui / Non / Sans opinion</i>
Q20: Jos vastasit ei, mihin osa-alueeseen olisi mielestäsi pitänyt keskittyä enemmän? <i>Si vous avez répondu non, à quel secteur aurait-on dû accorder plus d'attention ?</i>	
Q21: Olisin valinnut ranskan valinnaisaineeksi myös siinä tapauksessa, että kaikki opetus olisi toteutettu etäopetuksena. <i>J'aurais choisi le français comme matière optionnelle à étudier même au cas où tout l'enseignement aurait été organisé de manière distancielle.</i>	Kyllä / Ei / En osaa sanoa <i>Oui / Non / Sans opinion</i>

Nous avons demandé aux élèves s'ils avaient remarqué des changements dans leur motivation à étudier le français après le passage à l'enseignement à distance (Q9). Au cas où les élèves ont remarqué des changements, nous leur avons demandé de de décrire la nature des changements et d'en expliquer les raisons (Q10 et Q11). Pour avoir la possibilité d'examiner le lien entre la motivation et la réussite dans les études, nous avons demandé aux lycéens aussi s'ils ont remarqué des changements dans le succès de leurs études (Q12 et Q13). En outre, nous avons demandé si les lycéens ont utilisé plus ou moins de temps avec les études de français (questions 14 et 15). Avec une formulation ouverte de la question 15, ils avaient la possibilité de décrire les raisons pour lesquelles ils ont passé une quantité de temps différente avec les études. Après ces questions fondamentales sur la motivation, les élèves ont eu l'occasion de dire s'ils étaient satisfaits de la manière dont l'enseignement du français était organisé et ce qu'ils changeraient, le cas échéant (Q16-Q20). La partie II finit par la question 21, dont l'objectif est de mesurer la motivation des élèves d'étudier le français. Si l'élève interrogé répond qu'il aurait choisi le français comme une matière optionnelle à étudier même au cas où tout l'enseignement avait été distanciel, nous pouvons déduire que sa motivation envers le français est grande.

Enfin, la troisième partie du questionnaire (questions 22-29) porte sur les différences entre la motivation envers le français et les matières obligatoires :

<p>Q22: Etäopetukseen siirtymisen jälkeen, huomasin eroja ranskan opiskelumuotiivaatiossani verrattuna pakollisiin oppiaineisiin.</p> <p><i>Après le passage à l'enseignement distanciel, j'ai remarqué des changements dans ma motivation à étudier le français comparé aux matières obligatoires.</i></p>	<p>Kyllä / Ei / En osaa sanoa</p> <p><i>Oui / Non / Sans opinion</i></p>
<p>Q23: Jos vastasit kyllä, millaisia eroja huomaisit?</p> <p><i>Si vous avez répondu oui, quel type de changements avez-vous remarqués ?</i></p>	
<p>Q24: Etäopetukseen siirtymisen jälkeen käytin ranskan opiskeluun yhtä paljon aikaa kuin pakollisten oppiaineiden opiskeluun.</p> <p><i>Après le passage à l'enseignement distanciel, j'ai dédié autant de temps aux études de français qu'aux études de matières obligatoires.</i></p>	<p>Kyllä / Ei / En osaa sanoa</p> <p><i>Oui / Non / Sans opinion</i></p>
<p>Q25: Jos vastasit ei, käyttikö ranskan opiskeluun enemmän vai vähemmän aikaa kuin pakollisiin aineisiin?</p> <p><i>Si vous avez répondu non, avez-vous consacré plus ou moins de temps aux études de français qu'aux matières obligatoires ?</i></p>	<p>Kyllä / Ei / En osaa sanoa</p> <p><i>Oui / Non / Sans opinion</i></p>
<p>Q26: Etäopetukseen siirtymisen jälkeen huomasin muutoksia pakollisten oppiaineiden opiskelumuotiivaatiossani.</p> <p><i>Après le passage à l'enseignement distanciel, j'ai remarqué des changements dans la motivation à étudier les matières obligatoires.</i></p>	<p>Kyllä / Ei / En osaa sanoa</p> <p><i>Oui / Non / Sans opinion</i></p>
<p>Q27: Jos vastasit kyllä, millaisia muutoksia huomaisit?</p> <p><i>Si vous avez répondu oui, quel type de changements avez-vous remarqués ?</i></p>	
<p>Q28: Etäopetukseen siirtymisen jälkeen huomasin muutoksia pakollisten oppiaineiden opiskelumenestyksessäni.</p> <p><i>Après le passage à l'enseignement distanciel, j'ai remarqué des changements dans la réussite des études des matières obligatoires.</i></p>	<p>Kyllä / Ei / En osaa sanoa</p> <p><i>Oui / Non / Sans opinion</i></p>
<p>Q29: Kerro lyhyesti omin sanoin, miten ranskan opiskelusi sujui etäopetukseen siirtymisen jälkeen verrattuna aikaisempiin opintoihisi? Mitkä tekijät erityisesti vaikuttivat opiskelumuotiivaatioosi?</p> <p><i>Expliquez brièvement comment vos études de français se sont déroulées en distanciel par rapport à vos études précédentes ? Quels facteurs ont particulièrement influé sur votre motivation ?</i></p>	

Les questions concernant la motivation à étudier les matières obligatoires sont formulées de la même manière que les questions des études de français ; les élèves ont pu choisir entre les alternatives (oui, non et « Sans opinion ») et ensuite élaborer leurs réponses en répondant aux questions ouvertes. Nous avons demandé aux élèves les changements dans la motivation envers le français et la motivation envers les matières obligatoires (questions 22 et 23). De cette manière, nous avons pu distinguer les changements dans

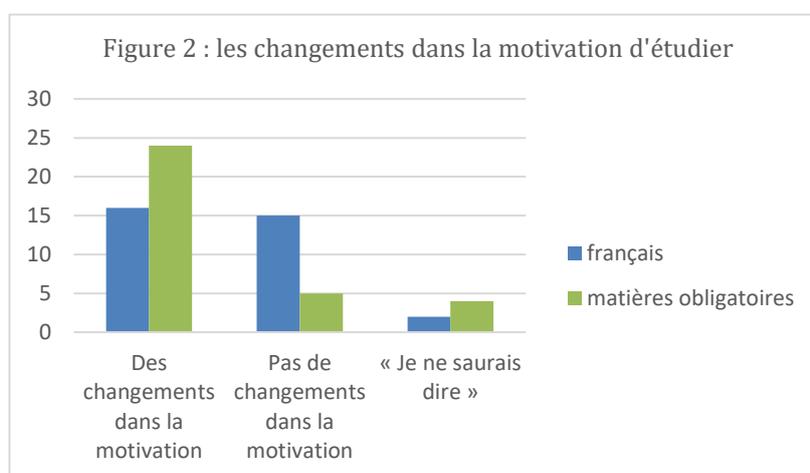
l'enseignement ayant plus d'effets sur les études intrinsèquement motivées (une matière à option) ou sur les études extrinsèquement motivées (les matières obligatoires). De plus, nous demandons si les élèves ont remarqué des changements dans la motivation et le succès dans les matières obligatoires et s'ils peuvent identifier les raisons de ces changements (Q26-Q28). À la fin de la troisième partie, les élèves pouvaient décrire librement le déroulement des études de français et les facteurs qui, selon eux, ont le plus influé sur leur motivation. La dernière question (Q29) nous a permis d'obtenir plus d'informations que les élèves n'ont pas mentionné avant, même aux questions antérieures.

Après cette présentation et les justifications ou explications des questions, dans ce qui suit nous allons analyser les résultats du questionnaire.

4 Résultats du questionnaire

4.1 Les changements dans la motivation

Les réponses à la question (Q9) sur la motivation à étudier le français se répartissent de façon égale (voir figure 2) : 16 élèves sur 33 répondent qu'ils ont remarqué des changements dans leur motivation à étudier le français après le passage de l'enseignement traditionnel à l'enseignement distanciel, mais 15 élèves ne les ont pas remarqués. Deux d'entre eux ne savent pas dire s'ils ont remarqué des changements ou pas.



En revanche, la variation dans les types de changement (Q10) est plus notable. Les résultats montrent qu'ils sont plus fréquemment de caractère négatif car seulement 4 élèves sur les 16, avec des changements dans leur motivation, les trouvent positifs. Les mêmes élèves disent qu'ils ont passé plus de temps à étudier le français, mais pas parce que les études étaient plus difficiles, mais, comme dans les réponses de E1² et E2, parce qu'ils y ont voulu y consacrer plus de temps :

Q15 E1 : J'ai passé plus de temps à étudier le français. J'avais beaucoup plus de temps libre que je voulais consacrer aux études de français.

Q15 E2 : Plus, mais pas parce qu'il aurait été plus difficile mais parce que j'avais plus d'énergie à consacrer aux matières sympas.

² Les élèves interrogés ont été numérotés de 1 à 33 et nous utilisons le numérotage tout au long de notre étude. Nous faisons référence à la question traitée avec la combinaison Q et numéro de question et nous nous renvoyons à l'élève interrogé avec la lettre E et le numéro de l'élève.

Les 12 élèves restants, soit 75% des élèves avec des changements dans la motivation à étudier le français – décrivent les changements de la manière suivante :

Q10E15 : J'ai remarqué que ma motivation a faibli.

Q10E16 : Il était difficile de se motiver à étudier et à exercer le vocabulaire, par exemple.

L'élève Q10E16 répond aussi, qu'il a utilisé moins de temps à étudier le français qu'avant le commencement des études en distanciel.

Par comparaison, le cas des changements dans la motivation envers les études des matières obligatoires (Q26) est nettement différent (voir figure 2) : 24 élèves sur 33 ont remarqué des changements dans leur motivation et seulement 5 élèves n'en ont pas constaté. Les quatre autres élèves ont choisi l'alternative « Sans opinion ».

Parmi les 24 élèves qui ont remarqué des changements, seul un élève répond à la question 27 en précisant que les changements étaient positifs car il était capable de « comprendre les matières étudiées d'une façon plus approfondie » (voir réponse Q27E3) et ainsi il a mieux appris et s'est plus intéressé à ce qu'il étudiait. Tous les autres élèves avec des changements dans la motivation disent qu'ils sont négatifs et que leur motivation à étudier a faibli ou qu'ils l'ont perdue complètement (voir réponse Q27E4).

Q27E3 : Il y avait plus de choses à faire dans plusieurs matières, donc j'ai dû travailler plus, mais d'autre côté, c'était bien car j'ai mieux appris et j'ai compris les matières d'une manière plus approfondie et je m'y suis peut-être intéressé un peu plus.

Q27E4 : Je n'avais pas de motivation envers aucune matière donc je ne faisais que le travail obligatoire. Je n'avais pas envie d'apprendre encore plus.

Pour mieux comprendre la différence entre la motivation envers une matière dont les études sont optionnelles et que les élèves peuvent même voir comme un passe-temps, et une matière dont les études sont obligatoires pour les lycéens, nous avons catégorisé les réponses en 4 groupes :

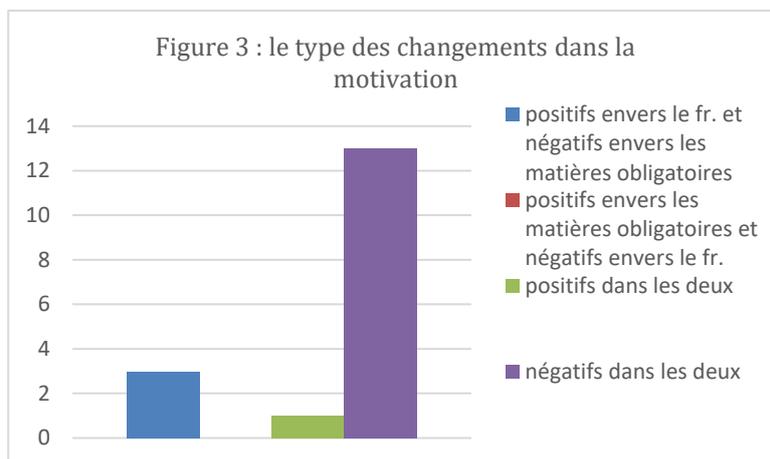
- changements envers les études de français mais pas envers les matières obligatoires,
- changements envers les matières obligatoires mais pas envers le français,

- changements dans les deux, et,
- aucun changement dans aucun des deux.

Les résultats ne montrent qu'aucune des personnes interrogées n'a pu dire qu'il y avait des changements dans la motivation à étudier le français mais pas envers les matières obligatoires. En revanche, l'inverse est vrai : 9 élèves ont remarqué des changements envers les matières obligatoires, mais pas envers le français. Cependant, la plupart des participants – 17 élèves au total –, ont remarqué des changements dans les deux et 5 personnes n'en ont remarqué dans aucun des deux. Deux personnes ne savaient pas répondre.

Nous avons ensuite catégorisé les réponses de ces 17 élèves, qui ont remarqué des changements dans tous les deux, en 4 sous-groupes, qui sont :

- changements positifs dans la motivation à étudier le français et négatifs envers les matières obligatoires,
- changements positifs dans les matières obligatoires et négatifs envers les études de français,
- changements positifs dans tous les deux, et,
- changements négatifs dans tous les deux.



Les résultats montrent que la motivation de la plupart des participants a subi des changements négatifs aussi bien dans le cas des matières obligatoires que du français (voir figure 3). Cependant, ce qui est intéressant, ce n'est qu'aucun des participants n'a men-

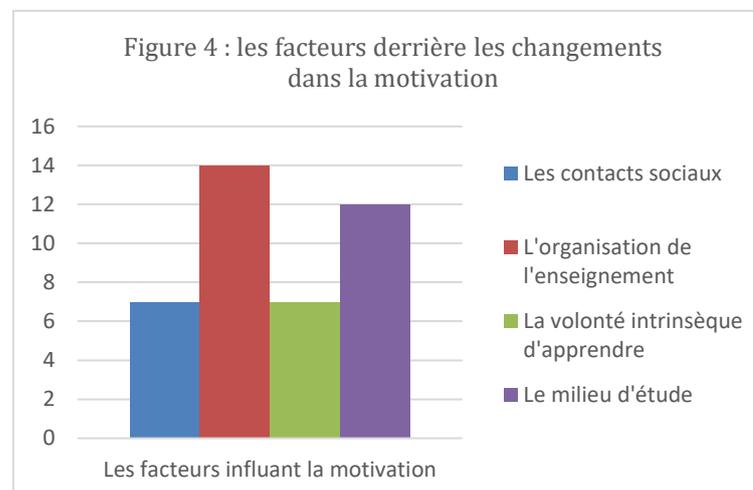
tionné le français comme la seule matière envers laquelle leur motivation a faibli. En revanche, le français pouvait être la matière envers laquelle la motivation s'est améliorée pendant l'enseignement distanciel alors que la motivation envers les autres matières a faibli, ou bien il subit les mêmes changements que la motivation de toutes les autres matières.

4.2 Les facteurs influant la motivation à étudier le français

Rappelons que dans notre étude, nous nous intéressons en particulier aux facteurs qui, selon les lycéens, influent leur motivation à étudier le français. Les élèves ont eu la possibilité de décrire les changements dans leur motivation à étudier, puis – en répondant aux questions 10, 11 et 29 – d'analyser les facteurs qui sous-tendent ces changements. Dans ces questions, nous n'avons pas donné aux élèves des alternatives entre lesquelles ils pouvaient choisir, mais ils ont répondu librement et ils ont donc pu mentionner plus d'un facteur. Nous avons ensuite classé leurs réponses selon les similarités et parmi les réponses, quatre catégories particulièrement populaires – en bien et en mal – ont émergé :

- les contacts sociaux,
- l'organisation de l'enseignement,
- la volonté intrinsèque d'apprendre le français, et,
- les éléments perturbateurs ou le milieu d'étude.

La figure 4 montre combien de fois ces 4 facteurs sont apparus dans les réponses des lycéens.



Dans la catégorie « contacts sociaux », nous avons inclus les relations entre les élèves et les enseignants, aussi bien que les relations sociales entre les élèves. Ils ont été mentionnés comme un facteur de caractère positif comme dans la réponse suivante à la question 29,

Q29E1 : J'étais motivé à étudier le français déjà avant la période d'enseignement distanciel et j'y ai consacré beaucoup de temps. Mon attitude n'a pas changé ! Ma motivation à étudier était le plus influencée par ma propre volonté, le beau temps et les personnes autour de moi.

aussi bien qu'un facteur qui a affaibli la motivation, comme dans les réponses Q29E5 et Q29E6,

Q29E5 : Ma motivation à étudier est a diminué parce que je n'ai pas pu voir d'autres personnes.

Q29E6 : Dans l'enseignement en présentiel, [cependant,] le contact avec l'enseignant est plus facile et on peut aussi voir les amis.

Les élèves ont souligné l'importance du soutien social qu'ils peuvent recevoir de leurs pairs dans une salle de classe, qui sont dans la même situation avec eux, apprenant les mêmes choses. Lorsqu'ils étudiaient dans une salle de classe, ils se sentaient moins seuls ou fatigués et trouvaient plus facile de demander de l'aide, que ce soit auprès de leurs pairs ou de l'enseignant. Sans les contacts sociaux que les élèves avaient l'habitude d'avoir tout au long d'une journée d'école – avec les pairs dans une classe et pendant les interclasses – tous les jours se ressemblaient comme s'il n'y avait pas de pauses entre les cours, ce qui affaiblissait leur motivation.

Dans les réponses aux questions 10, 11 et 29, les élèves ont aussi mentionné « l'organisation de l'enseignement ». Cette catégorie contient, par exemple, le comportement compétent de l'enseignant, la réalisation « normale » du cours et le manque de contrôle de la part de l'enseignant. Les lycéens sont reconnaissants aux enseignants d'avoir organisé les cours de la manière la plus « normale » possible ou au moins similaire aux cours présentiels, ce qui les a aidés à maintenir leur motivation envers les études. « L'organisation normale » de l'enseignement signifie, selon les lycéens, que les cours étaient faits selon l'emploi du temps habituel et que le cours était dirigé par l'enseignant au lieu d'exercices indépendants (voir réponse Q29E7). De cette manière, la structure habituelle du cours

s'est conservée et même si la situation causée par une pandémie mondiale était nouvelle pour les élèves, ils pouvaient au moins compter sur le fait de savoir à quoi s'attendre dans les cours de français.

Q29E7 : Depuis le début de la période distancielle, l'enseignant avait une prise en main compétente de l'enseignement distancielle, et la maintenance de la structure routinière de l'enseignement aidait beaucoup.

Cependant, plusieurs élèves ont mentionné comme un facteur négatif le « manque de contrôle » pendant les cours, parce que les enseignants ne vérifiaient pas que les élèves faisaient le travail qui leur était donné et parce que les aides de toute sorte, comme les dictionnaires étaient à portée de main même pendant les examens (voir réponses Q10E4 et Q10E8).

Q10E4 : Je n'avais plus la force d'apprendre la langue et comme je savais que toutes les solutions étaient à portée de main, il me paraissait inutile de faire les études comme il faut.

Q10E8 : Lorsque personne ne surveillait ce que je faisais, je ne faisais rien. Je ne m'intéressais pas à apprendre, donc j'ai copié dans tous les examens. [...]

Le même phénomène est apparu aussi dans les réponses à la question 18, où les élèves ont eu la possibilité de donner une liste de ce qu'ils changeraient dans l'enseignement distancielle du français :

Q18E9 : Notre enseignant nous a souvent fait faire les exercices par petits groupes, mais cela ne fonctionne pas très bien à mon avis, parce qu'il est plus facile de ne pas faire le travail. Par exemple un exercice écrit à rendre serait meilleur, parce qu'on le ferait de façon certaine, mais nous n'en avons pas eu.

Q18E8 : Plus d'exercices à rendre, pour qu'on soit obligés de faire quelque chose. Moins de temps passé devant l'ordinateur.

Les élèves reconnaissent donc l'importance d'une autorité, comme un enseignant, dans la surveillance du progrès. D'un côté, il aurait pu être plus facile de faire les cours puisque tous les dictionnaires en ligne étaient disponibles, mais d'un autre côté, moins d'efforts ont été demandés pour faire ce travail et comme la situation était déjà suffisamment stressante, certains élèves voulaient choisir la voie du moindre effort. Les réponses de la catégorie « organisation d'enseignement » étaient les réponses les plus fréquentes et les

demandes pour plus de contrôle et de logique sont apparues parmi les réponses de plusieurs lycées, ce qui signifie que ce n'est pas un phénomène qui se rattache seulement à une certaine école, mais bien d'un phénomène plus général.

« Le milieu d'étude », comme les autres catégories ci-dessus, est mentionné comme un facteur positif et négatif dans les réponses aux questions 10, 11 et 29. La catégorie « Le milieu d'étudier » contient les réponses dans lesquelles les élèves ont mentionné le fait qu'étudier en dehors de l'école a, d'une manière ou d'une autre, changé leur motivation et eu un effet sur leur comportement envers les études. Les élèves, dans les réponses Q11E10 et Q29E11, expliquent qu'en étudiant à la maison, ils ont eu plus d'éléments perturbateurs autour d'eux, qui ont dérangé les études et affaibli la motivation.

Q11E10 : Il était difficile d'étudier à la maison, parce qu'il y avait tellement d'autres choses plus sympas à faire. Il y avait beaucoup d'éléments perturbateurs (le téléphone, le ménage, la cuisine...)

Q29E11 : Dans mon cas, le milieu d'étude était pire et il y avait des perturbateurs et stimuli partout, tout le temps.

Finalement, « la volonté intrinsèque d'apprendre le français » chez les lycéens est classée uniquement comme un facteur positif par rapport à la motivation. Nous incluons dans la catégorie de « volonté intrinsèque » les réponses dans lesquelles les élèves mentionnent que la motivation de continuer et de faire porter leurs efforts sur les études de français vient de l'intérieur et que c'est, par exemple, leur intérêt personnel envers le français qui a empêché leur motivation de faiblir. Les élèves expliquent que même dans les situations où ils ont failli perdre la motivation à étudier, leur propre volonté leur a fait continuer les études (voir réponse Q10E12).

Q10E12 : Les études en distanciel m'ont vraiment fait penser aux raisons pour lesquelles j'étudie le français. Pour moi personnellement, l'enseignement distanciel a posé beaucoup de nouveaux défis que je n'avais pas en présentiel ou qui étaient facilement maîtrisés. Au début, les études me paraissaient très dures et l'affaiblissement de la motivation était inévitable. Cependant, j'ai réussi à la retrouver en pensant à mes propres objectifs et aux rêves dont le français fait partie.

En plus de ces quatre catégories, les élèves ont mentionné d'autres facteurs qui influent la motivation, mais qui ne rentrent pas dans les catégories mentionnées. Ce sont, par

exemple, une attitude détendue de l'élève envers les études de français (comme s'il s'agissait d'un passe-temps) ou une attitude « préventive » (Q11E14 et Q29E14) : les élèves ne croyaient pas que l'enseignement distanciel serait aussi efficace que l'enseignement traditionnel et ils ont donc travaillé plus pour la réussite de leurs études.

Q29E13 : [...] La concentration était souvent difficile, ce qui a rendu plus difficile l'apprentissage des choses. C'était un facteur qui a affaibli la motivation. Cependant, ce qui a amélioré la motivation était que j'ai eu une attitude détendue envers les études de français, comme si elles étaient un hobby.

Q11E14 : Je pensais que l'enseignement distanciel ne fonctionnerait pas aussi bien que l'enseignement en présentiel. J'ai donc décidé d'étudier les choses d'une manière indépendante.

Q29E14 : [...] Ce qui m'a poussé à avancer, c'était la pensée que puisqu'on ne peut pas organiser l'enseignement en présentiel, je peux moi-même agir sur mon propre apprentissage.

Les lycéens ont décrit les facteurs sous-tendant les changements dans la motivation à étudier le français de façon assez détaillée, mais certaines catégories de réponses sont plus élaborées que les autres – indépendamment du lycée dans lequel le participant étudiait. Dans l'ensemble, même le changement dans la réalisation de l'enseignement n'a pas eu un effet aussi grave sur tous les élèves. Une idée générale que nous pouvons voir dans les réponses est que les élèves ont apprécié la modération dans les changements. Autrement dit, le passage à l'enseignement distanciel a été acceptée par les lycéens, mais ils ont été plus satisfaits quand les changements dans l'organisation étaient modérés et que les cours en ligne ressemblent aux cours traditionnels.

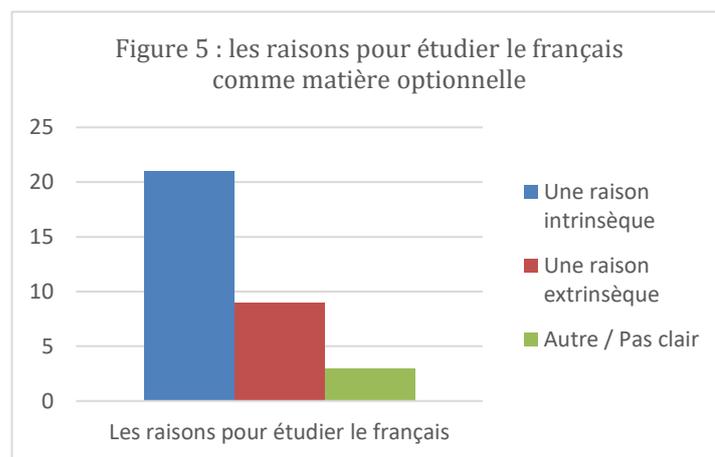
4.3 Différences selon le type de motivation

Lorsque les résultats nous ont montré des différences entre les changements dans la motivation envers les études de français et les études des matières obligatoires, nous sommes intéressés aux raisons pour lesquelles les élèves étudient le français pour tenter de savoir si le type de motivation est en relation avec les changements. Les résultats nous montrent que :

- les élèves ont remarqué des changements négatifs dans la motivation envers toutes les matières, indépendamment du type de motivation,

- les élèves intrinsèquement motivés ont remarqué des changements positifs dans la motivation envers le français, que les élèves extrinsèquement motivés n'ont pas remarqué, et,
- ce sont plus souvent les élèves intrinsèquement motivés qui n'ont pas remarqué de changements dans la motivation envers le français mais envers les matières obligatoires, oui.

Nous avons catégorisé les élèves selon leurs réponses à la question numéro 6. La figure 5 présente la répartition des réponses (de la question 6) et les trois catégories dans lesquelles nous pouvons diviser les réponses.



En examinant les réponses à la question 6, nous voyons que 21 élèves sur 33 (autrement dit, 64% des élèves interrogés) ont répondu que la volonté initiale d'étudier le français venait de l'intérieur (voir figure 5). Ils ont mentionné « la beauté » de la langue et l'intérêt envers la culture française comme raisons initiales pour commencer les études (voir réponses Q6E17 et Q6E2). Nous pouvons déduire que les raisons de ces 21 personnes sont intrinsèques, car elles n'ont pas mentionné une obligation extrinsèque d'étudier le français ou une valeur instrumentale comme la raison principale pour faire les études.

Q6E17 : J'étudie le français parce que je le trouve beau. J'aimerais pouvoir visiter la France donc cela pourrait aussi être utile dans le futur.

Q6E2 : J'aime la France comme pays, culture, langue et de toutes les autres manières et je m'y suis toujours été intéressée.

En revanche, neuf élèves sur 33 (soit 27% des participants) ont mentionné une raison clairement extrinsèque qui les a motivés à faire les études de français. Une telle raison pour être une obligation externe (par exemple la demande des parents de l'élève d'étudier le français) ou une valeur instrumentale des études du français, comme l'utilité de la

langue dans les études ou une future profession. L'élève ne s'est donc pas nécessairement intéressée à la langue en soi, mais il voit la possibilité de profiter des avantages de la langue étudiée.

Q6E18 : Je me suis intéressé à l'Europe et aux emplois internationaux et avoir une bonne connaissance des langues étrangères y serait utile.

Q6E8 : J'étudie le français parce que les études supplémentaires d'une langue étrangère font partie de ma ligne spécialisée au lycée.

Q6E1 : Originellement, l'idée d'étudier le français est venue de mes parents. [...]

Finalement, les réponses de trois personnes ont été catégorisées « autre / pas clair » parce qu'elles n'ont pas donné de raison exacte pour laquelle elles font du français. Les élèves ont expliqué, par exemple, qu'ils ont commencé leurs études déjà pendant les premières années d'école primaire et ils n'ont donc pas voulu les interrompre (ce qui était le cas pour l'élève de la réponse Q6E16). Dans une telle situation nous ne savons pas si la raison originale pour commencer les études a été intrinsèque ou extrinsèque ou si la forme de motivation a changé.

Q6E16 : J'ai commencé les études déjà pendant la cinquième année d'école primaire donc il aurait semblé bizarre d'arrêter au lycée.

Nous avons ensuite mis en regard les raisons pour les études (question 6) et les réponses aux questions sur les changements dans la motivation envers le français (questions 9 et 10) et les matières obligatoires (questions 26 et 27) pour pouvoir examiner le lien entre le type original de la motivation et les changements après le passage à l'enseignement distanciel. L'analyse des réponses ne nous fournit pas un lien clair entre les raisons sous-tendant les études et les changements, mais nous pouvons déceler quelques similarités.

Un tiers de participants dans tous les groupes (élèves dont les raisons pour étudier le français sont intrinsèques, élèves dont les raisons pour étudier sont extrinsèques et élèves dont les raisons ne font partie d'aucun des catégories précédentes) ont remarqué des changements négatifs envers toutes les matières – y compris le français. Par exemple un élève (E8), dont la raison d'étudier le français est extrinsèque, décrit les changements en répondant aux questions 10 et 27 de la manière suivante :

Q10E8 : Lorsque personne ne surveillait ce que je faisais, je ne faisais rien. Je ne m'intéressais pas à apprendre donc j'ai copié dans tous les examens et regardé les réponses modèles.

Q27E8 : Ma motivation à étudier a faibli dans toutes les matières et j'ai choisi la voie du moindre effort.

Une deuxième remarque qui a été faite par les élèves de tous les trois groupes est qu'ils ont éprouvé des changements négatifs dans la motivation envers les matières obligatoires, mais pas de changements envers le français. Les pourcentages entre les groupes ne varient pas notablement, car 19% des élèves avec la motivation intrinsèque, 22% des élèves avec une motivation extrinsèque et 33% des élèves dont le type de motivation n'est pas clair ont répondu de cette manière.

Ce qui distingue davantage les groupes, ce sont les remarques de changements positifs dans la motivation envers les études du français. 19% des élèves avec une motivation intrinsèque à étudier le français ont répondu qu'ils ont été plus motivés à étudier le français après le passage à l'enseignement distanciel, mais moins motivés envers les matières obligatoires. Ce pourcentage n'est pas particulièrement élevé, car le même nombre d'élèves avec une motivation intrinsèque envers le français ont répondu qu'ils n'ont remarqué des changements envers aucune des matières ou qu'ils n'ont pas eu des changements dans la motivation envers le français, mais envers les matières obligatoires, oui. Cependant, aucun des élèves avec une motivation autre qu'intrinsèque n'a remarqué de changements positifs seulement envers les études du français. Au sens strict, aucun des élèves des deux autres groupes (motivation extrinsèque ou « autre ») n'a même pas remarqué de changements positifs envers les matières obligatoires non plus.

Bien que les différences dans les résultats selon les types de motivation ne soient très significatives, nous pouvons voir qu'une motivation intrinsèque envers les études optionnelles a aidé les élèves à conserver ou entretenir une bonne motivation. D'après les réponses dans notre étude, le fait qu'une motivation ou un motivateur pour faire les études soient extrinsèques ne signifie pas automatiquement que l'élève perde la motivation plus facilement, mais les résultats montrent au moins que lorsque la volonté ou l'enthousiasme d'étudier une matière sont *intrinsèques*, ils ne se perdent pas facilement.

4.4 Synthèse-résumé

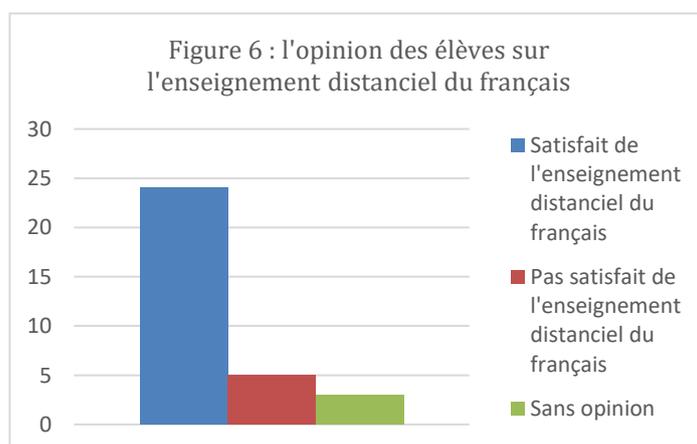
Les résultats de notre étude nous montrent que le passage brusque de l'enseignement présentiel à l'enseignement distanciel a incontestablement eu des effets sur la motivation à étudier chez les lycéens, mais que la gravité et la forme de ces effets varient en fonction de la matière étudiée. Par exemple, les changements dans la motivation à étudier le français n'ont pas été aussi notables que ceux envers les matières obligatoires, comme les mathématiques ou les matières modernes.

En outre, l'analyse des données de l'enquête de l'étude nous montre que :

- les élèves ont, plus souvent qu'autrement, remarqué des changements dans leur motivation à étudier pendant l'enseignement distanciel,
- les changements dans la motivation sont plus souvent de caractère négatif que de caractère positif,
- les facteurs qui influencent le plus la motivation à étudier chez les lycéens sont l'organisation de l'enseignement et le milieu d'étude de l'élève, et,
- une motivation intrinsèque pour étudier une matière optionnelle aide à entretenir une bonne motivation envers les études.

Tous les élèves ont envisagé leurs études et les changements dans leur motivation à étudier sous un angle différent, mais les mêmes phénomènes apparaissent dans les réponses des élèves de chaque lycée, sans lien avec une certaine ville ou une année.

Même si des changements positifs et négatifs ont été remarqués dans la motivation envers les études de français, aussi bien qu'envers les matières obligatoires, dans l'ensemble, l'enseignement distanciel du français réussit même dans une situation de crise où le temps pour les préparations a été limité. 24 élèves sur 33 rapportent qu'ils sont



satisfaits de la manière dont l'enseignement du français a été organisé dans leur lycée pendant la période de l'enseignement distanciel (Q16) et seulement 5 élèves ne sont pas satisfaits, 3 étant sans opinion (voir figure 6). La qualité de l'enseignement ou l'intérêt des élèves envers les études du français, n'ont donc pas subi de préjudice malgré les circonstances différentes de l'enseignement. En examinant les réponses, nous pouvons en déduire que le français restera une langue et une matière optionnelle que les élèves veulent étudier pour des raisons *intrinsèques* – même si l'enseignement était organisé en ligne.

En ce qui concerne les études de français, nous avons pu constater que :

- le français est le plus souvent étudié pour les raisons intrinsèques et il est considéré comme une matière « sympa »,
- les changements dans la motivation envers le français peuvent être positifs même si la motivation entre les autres matières a faibli,
- l'intérêt envers le français et la volonté de progresser motivent les élèves à travailler plus d'une manière indépendante, et
- lorsque la raison pour étudier le français vient de l'extérieur de l'élève, la motivation court un plus grand risque de faiblir.

Les réponses des lycéens nous montrent qu'ils prennent les études de français au sérieux et, s'ils ne comptent pas sur la réussite de l'enseignement distanciel, ils travaillent plus d'une manière indépendante pour garantir que leur progrès n'est pas compromis. La situation où la manière d'étudier change brusquement fatigue les élèves, mais, selon notre analyse, une motivation intrinsèque envers les études ne semble pas changer de forme ou disparaître facilement.

Au total, la motivation à étudier le français n'a pas subi des changements aussi graves que ce à quoi on aurait pu s'attendre : les changements dans la motivation ont été moins négatifs que les changements envers les matières obligatoires et aucun des élèves n'est devenu démotivé au point d'abandonner l'étude du français. Les facteurs affaiblissant la motivation à étudier ont été similaires envers toutes les matières, mais il y a eu plus de variation dans les facteurs renforçant la motivation.

5 Conclusion

L'objectif de notre étude a été de chercher à savoir si la transition brusque de l'enseignement traditionnel à l'enseignement distanciel a eu un effet sur la motivation à étudier chez les lycéens. En outre, au cas où un tel effet pouvait être identifié, nous avons cherché à savoir s'il est similaire envers les études d'une matière optionnelle et les matières obligatoires, et si le type de motivation chez l'élève a induit des changements dans la motivation. Notre corpus de réponses était constitué par les réponses à un questionnaire soumis à 33 élèves de lycées finlandais qui ont commencé à étudier le français au moins avant mars 2020, c'est-à-dire avant qu'une partie au moins des écoles passent à l'enseignement distanciel.

Nous avons demandé aux étudiants de répondre à des questions de trois catégories : les informations de base, les changements dans la motivation envers les études de français, et les changements dans la motivation envers les études de matières obligatoires. Nous avons utilisé les méthodes qualitative et quantitative pour analyser les réponses et les effets que l'enseignement distanciel dans une situation de crise peut avoir sur la motivation des élèves et quel sont les facteurs qui influent la motivation.

Pour l'analyse des réponses, nous avons utilisé la théorie de l'autodétermination d'Edward Deci et Richard Ryan (1985) et les concepts de « motivation intrinsèque » et « motivation extrinsèque ». L'autonomie des lycéens et leur possibilité d'agir sur le choix des cours se concrétise dans le concept d'autodétermination. Cependant, nous avons été amenée à déterminer nous-même le type de motivation des élèves selon leurs réponses à la question concernant les motivations à étudier le français et il est possible que si, dans le questionnaire nous avons utilisé expressément, en les expliquant, ou en les paraphrasant par d'autres termes, les notions et les termes de « motivation intrinsèque » et « motivation extrinsèque », en demandant aux élèves interrogés de réfléchir à cet aspect, les lycéens auraient répondu différemment, et nous auraient fourni ainsi une plus grande certitude sur leur type de la motivation.

L'analyse des réponses nous permet de voir que la plupart des élèves interrogés ont éprouvé des changements dans leur motivation générale à étudier après le commence-

ment de la pandémie Covid-19, qui a provoqué un basculement quasi généralisé vers l'enseignement en ligne. Cependant, les changements rapportés par les élèves ne sont pas uniquement de caractère négatif, certains élèves ayant pu tirer profit de la manière exceptionnelle d'étudier et se motiver plus que pendant l'enseignement traditionnel. Les résultats révèlent aussi que la motivation des lycéens envers les matières obligatoires, qu'ils n'ont pas choisi personnellement d'étudier, mais qui font partie du programme d'études, varie plus facilement que la motivation envers les matières que les lycéens trouvent agréables et choisissent personnellement d'étudier. Une telle matière est le français, envers lequel la plupart des participants de notre étude avaient une motivation intrinsèque.

En outre, l'analyse montre que les lycéens sont capables d'identifier de multiples facteurs qui affectent leur motivation à étudier, qui sont à la fois intrinsèques et extrinsèques par nature. Certains facteurs ressortent dans les réponses des élèves de chaque lycée, comme les contacts sociaux (ou leur absence), l'organisation de l'enseignement, le milieu d'études, et, la volonté intrinsèque d'étudier. Ces résultats confirment que les relations sociales, et le sentiment de faire partie d'un groupe social, sont nécessaires pour que naisse une motivation à l'étude (Järvenoja *et al.*, 2018 ; Salmela-Aro, 2018 ; Deci & Ryan, 1985) et que les élèves sont plus motivés lorsque la volonté d'agir vient de l'intérieur d'eux-mêmes et qu'ils ont la possibilité d'agir sur ce qu'ils font (Deci & Ryan, 1985). Même si l'éducation traditionnelle peut parfois sembler ennuyeuse et démodée, les élèves souhaitent toujours qu'il y ait un enseignant qui les contrôle, les dirige et leur dispense un enseignement « traditionnel », pour les aider à réussir dans leur apprentissage et maintenir ainsi leur motivation envers les études.

Les résultats de l'enquête correspondent au cadre théorique qui sert de base de notre étude. Un enseignement distanciel qui est réalisé en ligne peut être une solution aussi bonne que l'enseignement traditionnel, mais sa préparation prend du temps (Hodges *et al.*, 2020 ; Ubell, 2017). En outre, le concept des phases d'« impressionnabilité » de Salmela-Aro (2018) devient visible puisque le même phénomène d'enseignement distanciel, qui était organisé de manières similaires dans tous les lycées des élèves interrogés, a eu un effet notablement différent sur la motivation à étudier chez les lycéens différents. Ainsi, on ne doit pas oublier que, comme le constatent Williamson *et al.* (2020), « l'éducation n'est pas une chose et ne se vit pas de même manière » (p. 110). Les différents

types d'élèves doivent être pris en compte dans la préparation de l'enseignement, sans s'attendre à ce que les élèves s'acquittent du travail scolaire de la même manière qu'en classe.

Enfin, le plus important est de se rappeler que, comme tout ce qui est nouveau, il faut du temps pour s'habituer à l'enseignement à distance et en faire un ensemble fonctionnel. Organiser l'éducation distancielle et y participer sont des choses nouvelles pour tout le monde et « l'apprentissage actif doit être expérimenté, pour qu'on puisse s'y adapter » (Vivolo, 2017 : 19). Comme l'expliquent Hodges *et al.* (2020), l'enseignement distanciel dans une situation de crise, comme celle de la pandémie Covid-19, ne devrait pas être comparé avec un enseignement distanciel planifié et organisé longtemps à l'avance. La pandémie du Covid-19 a obligé les enseignants et les élèves à regarder à l'éducation d'une manière nouvelle, mais tout changement peut être assimilé tant qu'on lui donne une chance.

Bibliographie

- ALLY, M. (2008). Foundations of Educational Theory for Online Learning. Dans Anderson, T. (ed.), *The Theory and Practice of Online Learning*. Edmonton : AU Press. p. 15-44.
- ANDERSON, T. (2008). Towards a Theory of Online Learning. Dans Anderson, T. (ed.) (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*. Edmonton : AU Press. p. 45-74.
- BUSSE, V. et WALTER, C. (2013). « Foreign Language Learning Motivation in Higher Education : A Longitudinal Study of Motivational Changes and Their Causes ». *The Modern Language Journal*. N. 97(2), p. 435-456.
- DAVIS, A., LITTLE, P. et STEWART, B. (2008). Developing an Infrastructure for Online Learning. Dans Anderson, T. (ed.), *The Theory and Practice of Online Learning*. Edmonton : AU Press. p. 121-142.
- CAPLAN, D. et GRAHAM, R. (2008). The Development of Online Courses. Dans Anderson, T. (ed.), *The Theory and Practice of Online Learning*. Edmonton : AU Press. p. 265-276.
- DECI, E. (1971). « Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation ». *Journal of Personality and Social Psychology*. N. 18 (1), p. 105-115.
- DECI, E. et RYAN, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum Press.
- DECI, E. et RYAN, R. (2008). « Self-Determination Theory : A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health ». *Canadian Psychology*. N. 49(3), p. 182-185.
- DI DOMENICO, S. et RYAN, R. (2017). « The Emerging Neuroscience of Intrinsic Motivation : A New Frontier in Self-Determination Research ». *Frontiers in Human Neuroscience*. N. 11 :145, p. 1-14.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT. (2019). *Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteiden 2014 Muutokset ja Täydennykset Koskien A1-Kielen Opetusta Vuosiluokilla 1-2*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_a1-kielen_opetussuunnitelman_perusteet.pdf. Consulté le 13.4.2021.
- EL MOUSADIK, I. et ABENTAK, M. (2020). « Retour d'expérience d'un enseignement à distance en temps de crise COVID-19 : cas d'un public d'adultes allophones ». *The Journal of Quality in Education*. N. 10(16), p. 103-121.
- FÉDÉRATION DES PROFESSEURS DE LANGUES ÉTRANGÈRES EN FINLANDE (SUKOL). (2019). *Tilastotietoa kielivalinnoista*. https://www.sukol.fi/liitto/tilastot/tilastotietoa_kielivalinnoista. Consulté le 12.4.2021.
- GARRISON, D. et SHALE, D. (1990). « Tilting at windmills? Destroying mythology in distance education. » *International Council for Distance Education Bulletin*. N. 24, p. 42-46.
- HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T. et BOND, A. (2020). « The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning ». *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.

- JANG, B. G., CONRADI, K., MCKENNA, M. et JONES, J. (2015). « Motivation – Approaching an Elusive Concept Through the Factors That Shape It ». *The Reading Teacher*. N. 69(2), p. 239-247.
- JÄRVENOJA, H., KURKI, K. et JÄRVELÄ, S. (2018). Motivoidutaan yhdessä. Dans Salmela-Aro, K. (ed.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä : PS-Kustannus. p. 141-160.
- KINDERMANN, T. (2016). Peer group influences on students' academic motivation. Dans Wentzel, K. & Ramani, G. (ed.), *Handbook of social influences in school contexts*. New York : Routledge, p. 31-47.
- KIURU, N., NURMI, J., AUNOLA, K. et SALMELA-ARO, K. (2009). « Peer group homogeneity in adolescents' school adjustment varies according to peer group type and gender ». *International Journal of Behavioral Development*, N. 33(1), p. 65-76.
- LEE, S. (2007). « Vroom's expectancy theory and the public library customer motivation model ». *Library Review*, N. 56(9), p. 788-796.
- LEE, W., REEVE, J., XUE, Y. et XIONG, J. (2012). « Neural differences between intrinsic reasons for doing versus extrinsic reasons for doing : An fMRI study ». *Neuroscience Research*. N. 73, p. 68-72.
- LESTER, D. (2013). « Measuring Maslow's Hierarchy of Needs ». *Psychological Reports : Mental & Physical Health*. N. 133(1), p. 15-17.
- MARTY, O. (2016). « Penser l'enseignement à distance : Valeurs historiques, économiques et esthétiques d'un nouvel élitisme ». *La Revue internationale de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance*. N. 32(1), p. 1-7.
- MASLOW, A. (1943). « A Theory of human motivation ». *Psychological Review*, N. 50(4), p. 370-396.
- MORAN, C., DIEFENDORFF, J., KIM, T. et LIU, Z. (2012). « A profile approach to self-determination theory motivations at work ». *Journal of Vocational Behaviour*. N. 81, p. 354-363.
- PATEL, F. (2014). *Online Learning : an Educational Development Perspective*. New York : Nova Publishers.
- PATEL, F. et GOVIN, K. (2014). Pedagogical Discussions As the Essence of Online Pedagogy. Dans Patel, F. (ed.) *Online Learning : an Educational Development Perspective*. New York : Nova Publishers. p. 97-112.
- POWER, M. (2002). « Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur ». *Revue de l'éducation à distance*. N. 17(2), p. 57-69.
- ROVAI, A. (2002). « Building Sense of Community at Distance ». *International Review of Research in Open and Distance Learning*. N. 3(1), p. 1-16.
- RYAN, R. et DECI, E. (2000). « Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions ». *Contemporary Education Psychology*. N. 25(1), p. 54-67.
- SALMELA-ARO, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Dans Salmela-Aro, K. (ed.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä : PS-Kustannus.

- SANDELL, M. (2020). « Muutokset astuvat voimaan: Koronaviruksen aiheuttama poikkeustila sulkee koulut tänään, rajat kiinni torstaina ». *YLE*. <https://yle.fi/uutiset/3-11262175>. Consulté le 25.2.2021.
- SARRAZIN, P., PELLETIER, L., DECI, E. et RYAN, R. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. Dans Martin-Krumm, C. et Tarquinio, C. (ed.) *Traité de psychologie positive*. De Boeck, p. 273-312.
- TRANQUILLO, J. et STECKER, M. (2016). « Using intrinsic and extrinsic motivation in continuing professional education ». *Surgical Neurology International*. N. 7, p. S197-S199.
- UBELL, R. (2017). *Going online : Perspectives on Digital Learning*. New York : Routledge.
- UBELL, R. et MAYADAS, F. (2017). Migrating online. Dans Ubell, R. (ed.) (2017). *Going online : Perspectives on Digital Learning*. New York : Routledge. p. 67-82.
- VIPUNEN – STATISTIQUES DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION. (2017). *Kieli- ja muut ainevalinnat*. <https://vipunen.fi/fi-fi/lukio/Sivut/Kieli--ja-muut-ainevalinnat.aspx>. Consulté le 12.4.2021.
- VIVOLO, J. (2017). Active Learning : Interaction, Diversity, and Evolution in Online Learning. Dans Ubell, R. (ed.) (2017). *Going online : Perspectives on Digital Learning*. New York : Routledge. p. 18-32.
- WILLIAMSON, B., EYNON, R. et POTTER, J. (2020). « Pandemic politics, pedagogies and practices : Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency ». *Learning, Media and Technology*. N. 45(2), p. 107-114.

Annexes

Annexe A : Questionnaire original

Osa I	
Q1: Tämänhetkinen opiskeluvuotesi lukiossa.	1 / 2 / 3 / 4
Q2: Ranskaa opiskellut vuodet lukiossa.	1 / 2 / 3 / 4
Q3 : Opiskelin ranskaa keväällä 2020.	Kyllä / Ei
Q4: Olen ollut jonkin oppiaineen etäopetuksessa ennen kevättä 2020.	Kyllä / Ei
Q5: Aion osallistua ranskan ylioppilaskirjoituksiin.	Kyllä / Ei / En osaa sanoa
Q6: Kerro lyhyesti, miksi opiskelet ranskaa.	
Q7: Missä lukiossa opiskelet?	
Q8: Kuvaile omin sanoin, miten ranskan kielen opetus järjestettiin sinun ryhmässäsi koronapandemian alun jälkeen, maaliskuusta 2020 eteenpäin.	
Osa II	
Q9: Huomasin muutoksia ranskan opiskelu motivaatiossani etäopetukseen siirtymisen jälkeen.	Kyllä / Ei / En osaa sanoa
Q10: Jos vastasit kyllä, millaisia muutoksia huomasit opiskelumotivaatiossasi?	
Q11: Mistä uskot muutosten ranskan opiskelumotivaatiossasi johtuneen?	
Q12: Huomasin muutoksia ranskan oppimismenestyksessäni etäopetukseen siirtymisen jälkeen (esim. muutokset arvosanoissa, oma kokemus kehityksestä...)	Kyllä / Ei / En osaa sanoa
Q13: Jos vastasit kyllä, millaisia muutoksia ranskan oppimismenestyksessäsi huomasit?	
Q14: Huomasin muutoksia ajassa, jonka käytin ranskan opiskeluun etäopetukseen siirtymisen jälkeen.	Kyllä / Ei / En osaa sanoa
Q15: Jos vastasit kyllä, käytitkö opiskeluun enemmän vai vähemmän aikaa kuin ennen etäopetukseen siirtymistä?	
Q16: Olen tyytyväinen ranskan etäopetukseen.	Kyllä / Ei / En osaa sanoa
Q17: Jos vastasit kyllä, mihin erityisesti olet tyytyväinen etäopetuksessa?	
Q18: Jos vastasit ei, mitä etäopetuksesta muuttaisit?	
Q19: Mielestäni etäopetuksessa huomioitiin riittävästi kaikki kielenoppimisen osa-alueet (kuullun ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen, puhuminen ja kirjoittaminen).	Kyllä / Ei / En osaa sanoa

Q20: Jos vastasit ei, mihin osa-alueeseen olisi mielestäsi pitänyt keskittyä enemmän?	
Q21: Olisin valinnut ranskan valinnaisaineeksi myös siinä tapauksessa, että kaikki opetus olisi toteutettu etäopetuksena.	Kyllä / Ei / En osaa sanoa
Osa III	
Q22: Etäopetukseen siirtymisen jälkeen, huomasin eroja ranskan opiskelumotivaatiossani verrattuna pakollisiin oppiaineisiin.	Kyllä / Ei / En osaa sanoa
Q23: Jos vastasit kyllä, millaisia eroja huomasit?	
Q24: Etäopetukseen siirtymisen jälkeen käytin ranskan opiskeluun yhtä paljon aikaa kuin pakollisten oppiaineiden opiskeluun.	Kyllä / Ei / En osaa sanoa
Q25: Jos vastasit ei, käytitkö ranskan opiskeluun enemmän vai vähemmän aikaa kuin pakollisiin aineisiin?	Kyllä / Ei / En osaa sanoa
Q26: Etäopetukseen siirtymisen jälkeen huomasin muutoksia pakollisten oppiaineiden opiskelumotivaatiossani.	Kyllä / Ei / En osaa sanoa
Q27: Jos vastasit kyllä, millaisia muutoksia huomasit?	
Q28: Etäopetukseen siirtymisen jälkeen huomasin muutoksia pakollisten oppiaineiden opiskelumenestyksessäni.	Kyllä / Ei / En osaa sanoa
Q29: Kerro lyhyesti omin sanoin, miten ranskan opiskelusi sujui etäopetukseen siirtymisen jälkeen verrattuna aikaisempiin opintoihisi? Mitkä tekijät erityisesti vaikuttivat opiskelumotivaatioosi?	

