

**L'ANXIETE CHEZ LES FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE EN TURQUIE
FACE A LEUR AVENIR : UNE ETUDE MIXTE EXPLICATIVE AUPRES
D'ETUDIANTS DE FACULTES DE PEDAGOGIE.**

Yüksek Lisans Tezi

Aline SARIYILDIZ

Eskişehir 2021

**L'ANXIETE CHEZ LES FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE EN TURQUIE
FACE A LEUR AVENIR : UNE ETUDE MIXTE EXPLICATIVE AUPRES
D'ETUDIANTS DE FACULTES DE PEDAGOGIE.**

Aline SARIYILDIZ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Fransızca Eğitimi Programı
Danışman: Prof. Dr. Veda ASLIM YETİŞ**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Haziran 2021**

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1909E144 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Aline SARIYILDIZ'ın “L’anxiété chez les futurs enseignants de FLE en Turquie face à leur avenir: Une étude mixte explicative auprès d’étudiants de facultés de pédagogie” başlıklı tezi 11.06.2021 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından “Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği”nin ilgili maddeleri uyarınca, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Programında, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) :

Üye :

Üye :

Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitü
Müdürü

ÖZET

TÜRKİYE'DEKİ FRANSIZCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ GELECEK KAYGILARI: EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİYLE AÇIKLAYICI KARMA DESEN ÇALIŞMASI

Aline SARIYILDIZ

Yabancı Diller Anabilim Dalı

Fransızca Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran 2021

Danışman: Prof. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Çalışmamızın amacı da Türkiye'deki eğitim fakültelerin öğrenim görmekte olan Fransızca öğretmen adaylarının söz konusu durum karşısında atanamama kaygı düzeylerini belirlemek, kaygılarının kaynaklarını ortaya çıkarmak, atanamama düşüncelerinin ne tür endişelere sebep olabileceğini, geleceğe karşı belirsizlik duygusu ve güvence yoksunluğu yaşayıp yaşamadıklarını anlamaktır. Ayrıca da çalışmada, söz konusu durumun akademik motivasyonları üzerindeki etkisi de irdelenecektir. Bu kapsamda karma yaklaşım desenlerinden açıklayıcı desen kullanılarak, Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı ölçeğiyle ve Türkçeye uyarlanan Akademik Motivasyon ölçeğiyle nicel veriler toplanılacak ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile nitel veriler toplanılacaktır. Araştırmamızın sonuçları Fransızca öğretmen adaylarının Devlet okullarına atanamama olasılıklarının yüksek olmasından dolayı yaşadıkları sorunları ortaya çıkartmak, yükseköğretimin ve Milli Eğitim Bakanlığının politikaları kapsamında çözüm önerileri sunmaktır.

Anahtar Sözcükler: Fransızca yabancı dil, Atanma, Gelecek kaygısı, Motivasyon,
Açıklayıcı karma desen.

ABSTRACT

FUTURE ANXIETY OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE TRAINEE
TEACHERS IN TURKEY: A MIXED EXPLANATORY RESEARCH INVOLVING
FACULTY OF EDUCATION STUDENTS.

Aline SARIYILDIZ

Department of Foreign Languages

Programme in French Language Teaching

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, June 2021

Supervisor: Prof. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

The aims of this research are to determine the level of anxiety of FFL trainee teachers due to the lack of permanent job positions in the public teaching sector in Turkey, to identify the causes of this anxiety, to understand the concerns of the trainee teachers due to non-tenure and to understand if trainee teachers experience a feeling of uncertainty and / or insecurity towards their future as well as to also examine the impact of non-tenure on the trainee teachers' academic motivation. The research will be conducted following a mixed explanatory method in two consecutive stages starting with the collection quantitative data through the anxiety scale due to the non-tenure of trainee teachers and the Academic Motivation Scale (AMS) adapted to the Turkish context and then the collection of qualitative data through semi directed interview forms. The results of our research highlight the problems that FFL trainee teachers face regarding the lack of job positions for teachers in the public sector and allowed to reflect on possible solutions that could be implemented to solve this problem in order to influence the policies in higher education and at the level of the Ministry of Education in Turkey.

Keywords : French as a foreign language, Tenure, Anxiety, Motivation, Mixed explanatory method

RESUME

L'ANXIETE CHEZ LES FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE EN TURQUIE FACE A LEUR AVENIR : UNE ETUDE MIXTE EXPLICATIVE AUPRES D'ETUDIANTS DE FACULTES DE PEDAGOGIE.

Aline SARIYILDIZ

Département des Langues Etrangères

Programme de Français Langue Etrangère

Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Education, Juin 2021

Directrice de thèse : Prof. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Les objectifs de cette recherche sont de déterminer le niveau d'anxiété des futurs enseignants de FLE en Turquie liée à la non-titularisation, d'identifier les causes de cette anxiété, de comprendre les inquiétudes des futurs enseignants liées à leur non-titularisation et enfin de comprendre si les futurs enseignants éprouvent un sentiment de d'incertitude et / ou d'insécurité envers leur futur ainsi que l'impact de la non-titularisation sur la motivation académique des futurs enseignants. Une méthode mixte explicative se déroulant en deux temps est utilisée en commençant par la récolte de données quantitatives par échelles en utilisant l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants et la version turque de l'échelle de motivation académique (EMA) puis de données qualitatives par entretiens semi-directifs pour approfondir/expliquer les résultats des données quantitatives. Les résultats de notre recherche ont mis en lumière les problèmes auxquels font face les futurs enseignants de FLE en Turquie par rapport au manque de postes d'enseignants dans le secteur public et ont permis une réflexion sur les solutions envisageables pour remédier à ce problème afin d'influencer les politiques mises en place dans l'éducation supérieure ainsi qu'au niveau du ministère de l'éducation en Turquie.

Mots clés : Français langue étrangère, Titularisation, Anxiété, Motivation, Etude mixte explicative

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je tiens à remercier ma directrice de thèse Prof. Dr. Veda ASLIM YETİŞ pour ses conseils avisés et sa grande expertise ainsi que pour sa disponibilité et son soutien sans failles. Ce fût un grand plaisir de travailler avec elle.

Je remercie également les membres des départements de FLE des Facultés de Pédagogie des universités Anadolu, Bursa Uludağ, Çukurova, Dokuz Eylül, Gazi, Hacettepe, Marmara, et Ondokuz Mayıs pour leur collaboration.

Je souhaite bien sûr remercier ma famille qui m'a toujours soutenue dans toutes mes décisions, que ce soit ma famille en France ou en Turquie. Une pensée toute particulière à mes parents pour leur soutien à toute épreuve.

Enfin, je dédie cette thèse à mon mari, Prof. Dr. Temel SARIYILDIZ, et mes enfants, Dilhan et Emre, sans qui je n'aurais pu trouver la motivation de reprendre mes études après tant d'années. Merci pour leur soutien, leur aide, leur patience et leur compréhension.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Aline SARIYILDIZ

	<u>Page</u>
Recherches antérieures	15
Impact de l'anxiété sur la motivation des futurs enseignants	18
1.2. Objectifs de la Recherche	22
1.3. Importance de la Recherche	23
1.4. Délimitations de la Recherche	24
1.5. Définitions	25
2. METHODOLOGIE	27
2.1. Méthode et Devis de Recherche	27
2.2. Phase Quantitative	28
2.2.1. Population et échantillon de travail	28
2.2.1.1. Population	28
2.2.1.2. Echantillon de travail	28
2.2.2. Les outils de collecte de données quantitatives	30
2.2.2.1. Echelle d'anxiété liée à la non-titularisation	30
2.2.2.2. Echelle de motivation Académique	31
2.2.3. Déroulement de l'intervention	32
2.2.4. Analyse des données quantitatives	33
2.2.5. Fiabilité et validité des données quantitatives	33
2.2.5.1. Fiabilité	33
2.2.5.2. Validité	34
2.3. Phase Qualitative	34
2.3.1. Population et échantillon de travail	34
2.3.1.1. Population	34
2.3.1.2. Les participants de la phase qualitative	35
2.3.2. La collecte des données qualitatives	36
2.3.3. Déroulement de l'intervention	37
2.3.4. Analyse des données qualitatives	38
2.3.5. Fiabilité des données qualitatives	39
2.3.5.1. Crédibilité	39
2.3.5.2. Transférabilité	40
2.3.5.3. Fiabilité	40

	<u>Page</u>
2.3.5.4. Confirmabilité.....	41
3. ANALYSE	42
3.1. Analyse Quantitative	42
3.1.1. Echelle d'anxiété liée à la non-titularisation	43
3.1.2. Echelle de Motivation Académique (EMA)	54
3.2. Analyse Qualitative	68
3.2.1. Résultats concernant l'anxiété des participants	69
3.2.1.1. Anxiété générale	70
3.2.1.2. Anxiété envers le futur des participants.....	69
3.2.2. Résultats concernant les raisons de l'anxiété envers le futur des participants.....	71
3.2.2.1. Problèmes de titularisation.....	72
3.2.2.2. Etre malheureux dans la vie	73
3.2.2.3. Etre en filière FLE.....	74
3.2.3. Résultats concernant les dispositions prises par les participants pour lutter contre l'anxiété envers le futur	75
3.2.3.1. Travailler dans le secteur du FLE	76
3.2.3.2. Partir à l'étranger	77
3.2.3.3. Travailler dans un autre secteur d'activité.....	77
3.2.3.4. Acceptation de la situation.....	78
3.2.4. Résultats concernant les pistes de solutions proposées par les participants	80
3.2.4.1. Le Ministère de l'Education Nationale (MEB).....	80
3.2.4.2. Le Conseil de l'Education Supérieure (YÖK)	82
3.2.4.3. Le corps enseignant.....	83
3.3. Analyse Mixte	84
3.3.1. Le faible niveau d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants de FLE	84
3.3.2. La motivation académique et sa corrélation avec l'anxiété liée à la non-titularisation chez les futurs enseignants de FLE.....	86
3.3.3. Une anxiété plus vaste : l'anxiété envers le futur	89
3.3.4. Espoirs et attentes.....	91

	<u>Page</u>
4. CONCLUSION, DISCUSSION ET SUGGESTIONS.....	93
4.1. Le niveau d’anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants de FLE	93
4.2. Le niveau de motivation académique des futurs enseignants de FLE.....	95
4.3. L’anxiété envers le futur des futurs enseignants de FLE	97
4.4. Les propositions de solution émises par les participants	98
4.5. Discussion	99
4.6. Suggestions	103
BIBLIOGRAPHIE.....	106
ANNEXES	
Annexe 1: Formulaire de collecte des données quantitatives	
Annexe 2: Guide d’entretien semi-structuré	
Annexe 3: Authorisation du Comité d’Ethique de Recherche en Sciences Sociales et Humaines de l’Université Anadolu	
Annexe 4: Authorisation d’utilisation de l’échelle d’anxiété liée à la non- titularisation des futurs enseignants par Eskici (2016)	
Annexe 5: Authorisation d’utilisation de l’échelle de motivation académique adaptée au contexte turc par Can (2015)	
Annexe 6: Lettre du Ministère de L’Education Nationale turc numéro 49614598-42-E.24117852 datée du 04/12/2019	
Annexe 7: Documents d’éthique des universités concernées	
CURRICULUM VITAE	

LISTE DES TABLEAUX

	<u>Page</u>
Tableau 1. Langues étrangères enseignées en Turquie selon leur ordre d'importance depuis l'Empire Ottoman à nos jours.....	5
Tableau 2. Nombre total d'élèves suivant des cours de français, anglais et allemand langues étrangères dans les établissements scolaires en Turquie (secteur public et privé).....	5
Tableau 3. Nombre d'enseignants de français, anglais et allemand langues étrangères dans les établissements scolaires en Turquie (secteur public et privé)	6
Tableau 4. Nombre de postes d'enseignants en contrat à durée déterminée (sözleşmeli öğretmen) de français langue étrangère publiés par le Ministère de l'éducation turc (MEB) dans les écoles secondaires publiques turques pour les années 2017, 2018, 2019, 2020 et 2021....	7
Tableau 5. Population totale par université et par sexe	28
Tableau 6. Stratification des répondants par sexe selon la méthode de Bartlett et al. (2001)	29
Tableau 7. Répartition des répondants par année d'étude et par sexe	29
Tableau 8. Liste des items de l'échelle de motivation académique selon les différents types de motivation	32
Tableau 9. Population totale par université et par sexe pour les universités 1 et 2	35
Tableau 10. Echantillon de travail pour les entretiens semi-structurés.....	36
Tableau 11. Analyse de fiabilité du codage des entretiens	39

	<u>Page</u>
Tableau 12.1. Anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants de FLE	43
Tableau 12.2. Test de Corrélation entre peur de la non-titularisation et perception de soi des futurs enseignants de FLE (Test de Pearson)	43
Tableau 12.3. Différences entre les sous-échelles de l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants selon les sexes (t-test pour échantillons indépendants)	44
Tableau 12.4. Différences entre les sous-échelles de l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants selon l'université (Analyse de variance à un facteur - Anova)	45
Tableau 12.5. Différences entre les universités de l'Echelle d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants entre répondants du même sexe (Analyse de variance à deux facteurs - Anova)	46
Tableau 12.6. Différences par université entre les sous-échelles de l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants selon les sexes (t-test pour échantillons indépendants)	48
Tableau 12.7. Différences entre les sous-échelles de l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants selon l'année d'étude (Analyse de variance à un facteur - Anova)	50
Tableau 12.8. Différences entre les années d'étude de l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants selon les sexes (Test de variance à deux facteurs - ANOVA)	51

	<u>Page</u>
Tableau 12.9. Différences entre les sous-échelles de l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants selon le niveau socio-économique (Analyse de variance à un facteur – ANOVA)	52
Tableau 12.10. Différences entre les niveaux socio-économiques de l'Echelle d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants entre répondants du même sexe (Analyse de variance à deux facteurs – ANOVA)	53
Tableau 12.11. Statistiques descriptives de l'Echelle de Motivation Académique (EMA) des futurs enseignants de FLE	54
Tableau 12.12. Différences entre les sous-échelles de l'Echelle de Motivation Académique (EMA) des futurs enseignants selon les sexes (Mann Withney U)	55
Tableau 12.13. Différences entre les sous-échelles de l'Echelle de Motivation Académique (EMA) des futurs enseignants selon l'université (Test Kruksal Wallis et Mann Whitney U)	56
Tableau 12.14. Différences entre les sexes de l'Echelle de Motivation Académique (EMA) des futurs enseignants selon les universités (Test Mann Whitney U)	57
Tableau 12.15. Différences entre les sous-échelles de l'Echelle de Motivation Académique (EMA) des futurs enseignants selon l'année d'étude (Test Kruksal Wallis)	60
Tableau 12.16. Différences entre les sexes de l'Echelle de Motivation Académique (EMA) des futurs enseignants selon l'année d'étude (Test Mann-Whitney U)	61

	<u>Page</u>
Tableau 12.17. Différences entre les sous-échelles de l’Echelle de Motivation Académique (EMA) des futurs enseignants selon le niveau socio-économique (Test Kruksal Wallis H et Mann-Withney U)	64
Tableau 12.18. Différences entre les sexes de l’Echelle de Motivation Académique (EMA) des futurs enseignants selon les niveaux socio-économiques (Test Mann-Whitney U)	65
Tableau 12.19. Test de Corrélation entre anxiété et motivation entre répondants aux deux échelles (Test de Spearman)	67
Tableau 12.20. Test de Corrélation entre anxiété et motivation entre répondants du même sexe (Test de Spearman)	67
Tableau 13. Nombre de participants s’étant prononcés pour chaque Thème et sous-thème	69
Tableau 14. Récapitulatif des résultats concernant le niveau d’anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants de FLE selon les recherches précédentes	94

LISTE DES SCHEMAS

	<u>Page</u>
Schéma 1. Les trois cercles de l'anglais Lingua Franca de Braj Kachru	4
Schéma 2. Les 5 niveaux de la Théorie de la Motivation Humaine de A. H. Maslow (1970) présentés sous forme de pyramide	9
Schéma 3. Aptitude d'apprentissage en fonction du degré d'anxiété selon Cüceloğlu (2018)	11
Schéma 4. Déroulement de la recherche par une étude explicative mixte	27
Schéma 5. Thème 1 « Anxiété des participants » et ses sous-thèmes	70
Schéma 6. Thème 2 « Les raisons de leur anxiété envers le futur » et ses sous-thèmes	71
Schéma 7. Thème 3 « Les dispositions prises par les participants pour lutter contre l'anxiété envers le futur » et ses sous-thèmes	76
Schéma 8. Thème 4 « Les pistes de solutions proposées par les participants » et ses sous-thèmes	80

ABREVIATIONS

CECRL : Cadre Commun de référence pour les Langues

FLE : Français Langue Etrangère

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı (Ministère de l'Education Nationale Turc)

YÖK : Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (Conseil de l'Education Supérieure Turc)

1. INTRODUCTION

1.1. Problématique

De nos jours, le français n'est plus la langue étrangère la plus enseignée en Turquie. Elle se retrouve loin derrière l'enseignement de l'anglais qui est devenu un passage obligé pour les apprenants turcs. De manière à mieux comprendre la situation actuelle de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Turquie, il est cependant nécessaire de bien comprendre l'importance qu'a eu cette langue sous l'Empire Ottoman comme sous la jeune République Turque à travers l'histoire.

1.1.1. La langue française en Turquie à travers l'histoire

1.1.1.1. *Sous l'Empire Ottoman*

1.1.1.1.1. *La montée du français 1299-1839*

Longtemps l'arabe et le persan ont été les langues les plus communes avec le turc dans l'Empire Ottoman mais à partir du 17^{ème} siècle un changement s'opère et le français s'impose après l'arabe et le persan (Aksoy, 2007). Les relations diplomatiques entre la France et l'Empire se renforcent à partir de cette époque et la France se voit octroyer le droit de naviguer et de commercer dans les ports ottomans. Au 18^{ème} siècle, les Français vont commencer à contrôler économiquement de grands ports comme Istanbul, Izmir, Hatay, Beyrouth ou encore Damas et le français va s'imposer comme la langue privilégiée pour le commerce (Gümüş, 2009). Le français est alors utilisé et reconnu comme langue diplomatique dans le monde (Demircan, 1988, p. 64; Etensel Ildem, 2015) et les « levantins », comme on appelle les étrangers d'origine française résidant dans l'Empire Ottoman et vivant du commerce dans ses ports, vont promouvoir la propagation du français. On compte alors plus de trois millions de Francophones dans les territoires ottomans (Gümüş, 2009).

La France quant à elle souhaite renforcer sa présence en Turquie et participe à la modernisation de l'armée Ottomane sous le règne du sultan Sélim III (Demircan, 1988, p. 42). Dès 1793 le français langue étrangère est enseigné à l'école militaire "Kara Mühendisliği Okulu" avant de s'étendre à toutes les écoles militaires du pays. Après le règne de Sélim III, le français est reconnu comme langue scientifique et la première école de médecine fondée en 1834 suivra un programme entièrement en langue française (Demircan, 1988, p. 50).

Les relations étroites entre les pays occidentaux et l'Empire Ottoman vont générer un besoin en traducteurs, appelés « drogman » en turc, qui vont servir de « médiateurs multilingues et culturels » (Timur Ağildere, 2007). Les ottomans de confession musulmanes ne souhaitant pas apprendre les langues européennes qu'ils considèrent alors comme les langues des infidèles, les postes de traducteurs vont donc être confiés aux ottomans « Gayrimüslim », c'est-à-dire non-musulmans (Kartal et Parlak, 2014). Jusqu'aux insurrections grecques de 1821, les drogmans vont être choisis parmi la bourgeoisie grecque orthodoxe et arménienne d'Istanbul (Aksoy, 2007; Timur Ağildere, 2007 ; Kartal et Parlak, 2014). En 1821, le sultan Mahmut II fonde le Bureau de Traduction qui va employer des interprètes issus de familles turques et musulmanes pour des raisons de sécurité suite aux troubles avec la communauté grecque (Timur Ağildere, 2007; Aksoy, 2007). Ce Bureau de Traduction va surtout former des traducteurs de français, considéré comme la langue diplomatique et commerciale à cette époque.

Au 19^{ème} siècle, le français s'était tellement propagé dans le pays que de nombreux journaux paraissent même régulièrement en français sous l'influence des Levantins et des ambassades présentes dans le pays : on comptera jusqu'à 701 journaux et magazines publiés en français à la fin du 19^{ème} siècle (Demircan, 1988, p. 45; Uslu, 2010). Ces journaux vont avoir une grande influence sur la vie politique ottomane et arriver à leur apogée durant la période des Tanzimat.

1.1.1.1.2. De la période des « Tanzimat » à la République Turque 1839-1923

Avec le début de la période des Tanzimat en 1839 (mouvement de réforme et de modernisation qui secoue l'Empire Ottoman entre 1839 et 1878) des ambassadeurs, notamment issus du Bureau de traduction, sont envoyés en Europe pour essayer de combler les différences aux niveaux politique, commercial, militaire, culturel et artistique avec les pays européens. Durant cette période, l'enseignement des langues européennes gagne en importance et de nombreuses écoles privées, ou bien dites "à l'européenne", offrant un enseignement des langues étrangères de première qualité sont fondées (Aksoy, 2007). On retrouve des écoles françaises déjà existantes, ouvertes aux non musulmans ainsi que des écoles publiques pour les musulmans qui commencent à s'implanter et offrent un enseignement des langues étrangères. La première école publique de langues étrangères "Lisan Mektebi" est ainsi fondée en 1864. Pendant les quatre années d'études dans cette institution, aux côtés du français et de la langue ottomane, d'autres langues

comme le latin ou le grec sont enseignées. (Boyacıoğlu, 2015) Dans le cadre des écoles publiques, le lycée Galatasaray est créé en 1868 suite à un accord entre la France et l'Empire Ottoman à Istanbul. Ce lycée tient une place particulière car il est le premier lycée public dont l'enseignement est entièrement dispensé en langue étrangère. Il a fait beaucoup pour la diffusion de la langue française en Turquie (Aksoy, 2007) et est aujourd'hui encore un exemple de réussite.

Durant cette période, l'apprentissage du français est considéré nécessaire pour des raisons non seulement commerciales, scientifiques et diplomatiques mais également culturelles et littéraires de par la richesse de la littérature française dont des auteurs comme Corneille, Lafontaine, Molière et Victor Hugo sont appréciés des Ottomans. Malheureusement des méthodes d'enseignement peu adaptées et un manque d'enseignants qualifiés est synonyme d'échec (Demiryürek, 2013).

1.1.1.2. De la proclamation de la République de Turquie à nos jours : Après 1923

Avec la fin du Sultanat et la proclamation de la République Turque en 1923 juste après la première guerre mondiale, l'arabe et le persan laisseront la place aux langues européennes telle que le français, l'anglais, l'allemand et l'italien dans les écoles publiques. La Turquie connaît alors une période d'occidentalisation et une grande importance est donnée à l'enseignement/apprentissage des langues européennes et en particulier du français (Demiryürek, 2013). Seuls les lycées « Himam Hatip » offrant une formation religieuse enseignent l'arabe à cette époque.

La place de l'enseignement des langues étrangères européennes en Turquie prend alors de l'importance. En 1933, un département de français voit le jour au sein de l'Université d'Istanbul et en 1926 est fondé à Ankara l'Institut de Pédagogie Gazi pour la formation d'enseignants qualifiés. Un département pour la formation des enseignants de français y est créé en son sein en 1941 (Etensel Ildem, 2015).

Dans les années 50, certaines écoles turques où l'enseignement se fait entièrement en langue étrangère emboitent le pas au lycée Galatasaray notamment « Ankara Koleji » à Istanbul, Ankara, Izmir et Adana avec un enseignement entièrement en anglais (Demirel, 1987). Jusque dans les années 50, le français reste la langue étrangère la plus enseignée en Turquie.

Mais, à partir des années 60, l'enseignement de l'anglais prend le dessus par rapport aux autres langues et devient la langue étrangère la plus enseignée en Turquie et cela

continue à ce jour (Demircan, 1988, p. 102). Mais cette situation n'est pas typique à la Turquie mais bien un phénomène mondial. Selon Kachru (1985), l'anglais s'est propagé de telle façon dans le monde depuis les années 50 qu'il est devenu une langue universelle et internationale ; la nouvelle Lingua Franca. Kachru va jusqu'à catégoriser la langue anglaise en trois 'cercles' :

- Le cercle central qui englobe les pays dont l'anglais est la langue maternelle.
- Le cercle extérieur pour les pays où l'anglais est la langue seconde ou bien la langue administrative comme l'Inde par exemple.
- Le cercle en expansion où se retrouvent les pays dont l'anglais est une langue étrangère.

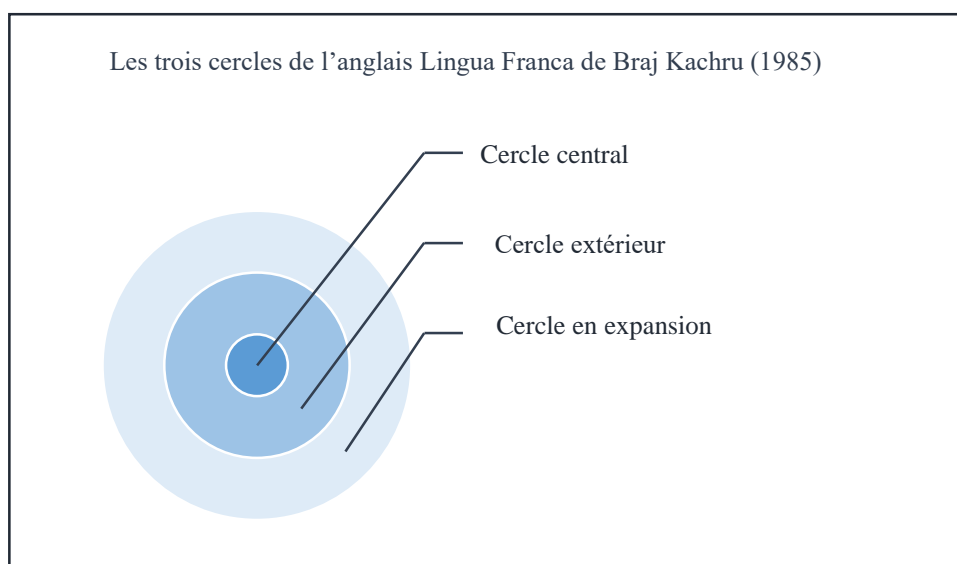


Schéma 1. Les trois cercles de l'anglais Lingua Franca de Braj Kachru

La Turquie se trouve donc, comme de nombreux pays, dans le cercle en expansion. Cette mondialisation de l'anglais dans les domaines économiques, scientifiques, technologiques et diplomatiques a évidemment joué un rôle dans le déclin de l'enseignement du français en Turquie qui s'est tournée vers l'anglais pour les mêmes raisons qui l'avait poussé à développer l'enseignement et l'utilisation du français durant la période ottomane. L'enseignement de l'anglais est donc aujourd'hui obligatoire dans tout le pays et est considéré comme 'La' langue qu'il faut absolument maîtriser. Cette situation peut être résumée par le tableau ci-dessous :

Tableau 1. *Langues étrangères enseignées en Turquie selon leur ordre d'importance depuis l'Empire Ottoman à nos jours*

Période	Avant 1773	De 1773 à 1923	De 1923 à 1950	De 1950 à 1980	Après 1980
Ordre					
1	Arabe	Arabe	Français	Anglais	Anglais
2	Persan	Persan	Anglais	Français	Allemand
3	Turc	Français	Allemand	Allemand	Français
4		Anglais	Arabe	Arabe	Arabe
5		Allemand		Persan	Persan

(Demircan, 1988, p. 116)

Le Tableau 1 met en évidence les langues étrangères enseignées en Turquie selon leur ordre d'importance ; de la plus enseignée (1) à la moins enseignée (5). Le déclin du français à partir des années 50 au profit principalement de l'anglais y est évident.

1.1.2. La situation actuelle des futurs enseignants de français en Turquie

1.1.2.1. *Place de l'enseignement du français dans le système éducatif public turc aux niveaux primaire et secondaire.*

Suite à la création de la République de Turquie en 1923, celle-ci va s'atteler à généraliser l'éducation de base dans tout le pays. De ce fait, le nombre d'élèves, d'établissements scolaires et d'enseignants va sans cesse augmenter à partir des années 1920 jusqu'à aujourd'hui.

En ce qui concerne les langues étrangères, entre les années 1950 et 1960, l'anglais et même l'allemand vont petit à petit prendre le dessus sur le FLE.

Tableau 2. *Nombre total d'élèves suivant des cours de français, anglais et allemand langues étrangères dans les établissements scolaires en Turquie (secteur public et privé)*

Année	1950-1951*	1960-1961*	1970-1971*	1980-1981*	1985-1986*	2018-2019**
scolaire						
Français	79.208	155.824	293.057	322.245	292.415	50.984
Anglais	48.434	217.926	840.848	1.540.138	1.552.189	15.136.652
Allemand	5.612	30.504	116.124	303.734	364.882	627.267

(*) Demircan, 1988, p 102)

(**) Ministère de l'Éducation Nationale turc (MEB), 2019, Courrier officiel 49614598-42-E.24117852 daté du 04.12.2019

Le nombre d'apprenants de FLE va effectivement continuer d'augmenter jusqu'au début des années 1980 mais à un rythme bien inférieur à l'anglais qui est devenu de nos

jours la première langue étrangère enseignée dans le pays. L'allemand se voit également propulsé à la deuxième place de la langue étrangère la plus enseignée, le français se contentant de la troisième place alors qu'il était jusque dans les années 1950 la première langue étrangère la plus enseignée en Turquie.

1.1.2.2. *La titularisation des futurs enseignants de FLE*

L'enseignement du français diminuant de manière dramatique en Turquie, obligatoirement le nombre d'enseignants a également largement diminué. Le tableau 3 illustre bien la situation du FLE par rapport à l'anglais et à l'allemand.

Tableau 3. *Nombre d'enseignants de français, anglais et allemand langues étrangères dans les établissements scolaires en Turquie (secteur public et privé)*

Année scolaire	1969-1970*	2018-2019**
français	1.682	1.081
anglais	2.940	37.513
allemand	674	7.236

(*) Demircan, 1988, p 107

(**) Ministère de l'Education Nationale turc (MEB), 2019, Courrier officiel 49614598-42-E.24117852 daté du 04.12.2019

Selon le Ministère de l'Education Nationale turc (MEB), en 2018-2019 le nombre d'enseignants de FLE dans les établissements scolaires turcs (publics et privés tous niveaux confondus du primaire au lycée) ne s'élève plus qu'à 1.081 pour 50.984 apprenants. Le nombre d'enseignants de français langue étrangère a donc dramatiquement chuté car selon Demircan (1988, p. 107), le nombre d'enseignants de FLE pour l'année scolaire 1969/1970 s'élevait à 1.682 pour environ 293.000 apprenants. Parallèlement à cette chute du nombre d'enseignants de FLE, on remarquera l'augmentation impressionnante du nombre d'enseignants d'anglais avec 37.513 enseignants pour 15.136.652 apprenants en 2018/2019.

Malheureusement, le nombre d'enseignants de FLE ne devrait pas voir d'augmentation. En effet le nombre de postes d'enseignants de FLE ces cinq dernières années est quasiment inexistant. Pour exemple en 2017, 2018, 2019, 2020 et 2021, le Ministère de l'Education Nationale a publié le nombre de postes en contrat à durée déterminée disponibles dont voici les chiffres pour les langues étrangères dans le Tableau 4 ci-dessous.

Tableau 4. *Nombre de postes d'enseignants en contrat à durée déterminée (sözleşmeli öğretmen) de français langue étrangère publiés par le Ministère de l'Education Nationale turc (MEB) dans les écoles secondaires publiques turques pour les années 2017, 2018, 2019, 2020 et 2021*

Filière	Nombre de postes mars 2017(a)	Nombre de postes mars 2018(b)	Nombre de postes novembre 2018(c)	Nombre de postes mars 2019(d)	Nombre de postes janvier 2020 (e)	Nombre de postes Juin 2020 (f)	Nombre de postes Mars 2021 (g)
Anglais	2.193	2.002	2.038	1.960	1.731	1.739	1.938
Allemand	105	98	101	200	138	200	210
Français	1	3	1	1	1	1	0

(a) http-1 : Ministère de l'Education Nationale turc (MEB) : Annonce des inscriptions et titularisations pour les postes d'enseignants en contrat à durée déterminée (sözleşmeli öğretmen) pour l'année 2017 (Mars)

(b) http-2 : Ministère de l'Education Nationale turc (MEB) : Annonce des inscriptions et titularisations pour les postes d'enseignants en contrat à durée déterminée (sözleşmeli öğretmen) pour l'année 2018 (Mars)

(c) http-3 : Ministère de l'Education Nationale turc (MEB) : Annonce des inscriptions et titularisations pour les postes d'enseignants en contrat à durée déterminée (sözleşmeli öğretmen) pour l'année 2018 (Novembre)

(d) http-4 : Ministère de l'Education Nationale turc (MEB) : Annonce des inscriptions et titularisations pour les postes d'enseignants en contrat à durée déterminée (sözleşmeli öğretmen) pour l'année 2019 (Mars)

(e) http-5 : Ministère de l'Education Nationale turc (MEB) : Annonce des inscriptions et titularisations pour les postes d'enseignants en contrat à durée déterminée (sözleşmeli öğretmen) pour l'année 2020 (Janvier)

(f) http-6 : Ministère de l'Education Nationale turc (MEB) : Annonce des inscriptions et titularisations pour les postes d'enseignants en contrat à durée déterminée (sözleşmeli öğretmen) pour l'année 2020 (Juin)

(g) http-7 : Ministère de l'Education Nationale turc (MEB) : Annonce des inscriptions et titularisations pour les postes d'enseignants en contrat à durée déterminée (sözleşmeli öğretmen) pour l'année 2021 (Mars)

Rappelons que depuis 2006, le Ministère de l'Education Nationale turc (MEB) recrute les enseignants du primaire et du secondaire en contrat à durée déterminée (sözleşmeli öğretmen) pour pallier aux manques d'enseignants. Les postes de titulaires sont ensuite proposés par inscriptions en interne. Selon le ministère, les enseignants sont recrutés en contrat à durée déterminée pour manquer aux fluctuations d'enseignants dans le secteur public. Les conditions de sélection sont les mêmes que celles des enseignants en poste fixe (examen du KPSS et entretien d'embauche) mais leur contrat est renouvelé tous les ans et leur salaire est moins élevé. De plus ils sont affectés à un établissement précis et ne peuvent prétendre à une mutation (http-11).

D'autre part, la Turquie compte encore 10 facultés de pédagogie formant des enseignants de FLE dont plus de deux cents diplômés sortent chaque année (http-8). Les universités Anadolu, Bursa Uludağ, Ondokuz Mayıs, Marmara, Istanbul-Cerrahpaşa,

Hacettepe, Gazi, Dokuz Eylül, Çukurova et Atatürk offrent effectivement une formation de FLE dans leurs facultés de pédagogie recrutant activement des étudiants chaque année. A noter que l'université Atatürk ne recrutait plus de futurs enseignants de FLE dans sa faculté de pédagogie depuis de nombreuses années. Mais en Septembre 2019, avec l'accord du Conseil de l'Education Supérieure Turc ([http-8](http://8)), la faculté de pédagogie de l'Université Atatürk a de nouveau accepté des étudiants en classe préparatoire de FLE. Le nombre de diplômés de futurs enseignants de FLE ne devrait donc pas diminuer, voire augmenter d'ici quelques années.

De cette situation (de nombreux diplômés et une offre de postes quasi inexistante) résulte la non-titularisation pour de nombreux futurs enseignants de FLE qui vont donc devoir faire face à un problème désormais récurrent pour cette filière et cela va avoir un impact psychologique sur ces derniers.

1.1.2.3. *L'anxiété chez les futurs enseignants de FLE*

1.1.2.3.1. *Théorie de la motivation humaine*

Notre recherche vise à étudier l'impact de la non titularisation sur les futurs enseignants suivant un cursus de FLE dans les facultés de pédagogie turques et de comprendre l'anxiété face à leur avenir que peuvent ressentir ces derniers. Les étudiants vont certainement avoir de grandes difficultés à trouver un emploi pour lequel ils ont été formés et à subvenir à leurs besoins les plus primaires s'ils n'ont pas de revenus. Selon la théorie de la motivation humaine de Maslow (1970), les besoins des individus peuvent être classés par ordre d'importance. Maslow décrit cinq niveaux selon une hiérarchie des besoins.

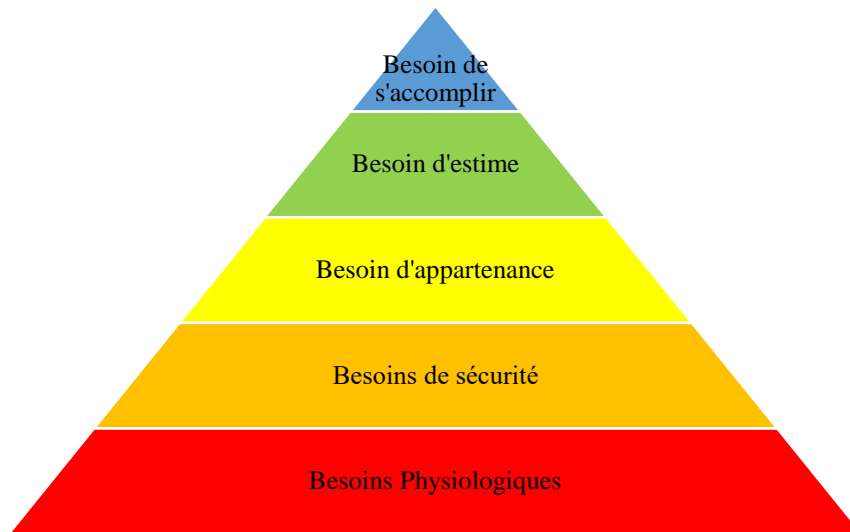


Schéma 2 *Les 5 niveaux de la Théorie de la Motivation Humaine de A. H. Maslow (1970) présentés sous forme de pyramide*

Maslow considère que les objectifs d'un individu changent en fonction de ses besoins en suivant la hiérarchie présentée dans sa théorie de la motivation (Maslow, 1970, p. 39). Le premier palier de cette hiérarchie est constitué des besoins physiologiques. En effet ces besoins de toute première nécessité comme se nourrir, se vêtir ou dormir peuvent faire oublier tout autres besoins s'ils ne sont pas satisfaits. La satisfaction de ces besoins de base devient alors une fin en soi (Maslow, 1970, p. 35). Un individu devra, dans un premier temps, satisfaire correctement ses besoins physiologiques de base pour pouvoir ensuite passer au deuxième niveau et satisfaire ses besoins de sécurité.

Les besoins de sécurité englobent les besoins de logement, d'emploi, de santé et de famille. Une fois de plus, un individu va concentrer toute son énergie à satisfaire ces besoins et par la même occasion changer sa vision du monde. Même si le besoin de satisfaire ses besoins de sécurité est moindre par rapport au premier palier des besoins physiologiques, tout paraîtra moins important que de satisfaire ceux-ci (Maslow, 1970, p. 39). Maslow souligne également que la quête de sécurité chez certains individus peut être source d'anxiété face à l'imprévu et à l'inconnu (Maslow, 1970, p. 42).

Et ainsi de suite un individu aura tout au long de sa vie des objectifs différents selon le palier où il se trouve. Les besoins de sécurité satisfaits, un individu se consacrera à satisfaire son besoin d'appartenance, c'est-à-dire d'avoir des amis, de faire partie d'un groupe, puis son besoin d'estime qui est un besoin de reconnaissance et de confiance en

soi pour enfin satisfaire son besoin de s'accomplir, ou en d'autres termes, de mettre en valeur son potentiel, de créer et d'inventer (Maslow, 1970).

Si on considère cette hiérarchie des besoins humains, le besoin de sécurité et de stabilité, c'est à dire le deuxième niveau, est à la base du développement des individus juste après les besoins physiologiques qui sont les besoins de base nécessaires pour survivre. Les futurs enseignants de FLE se retrouvent donc tout en bas de la pyramide de Maslow, à la recherche de sécurité. On comprendra ici la sécurité des revenus et tout ce qui peut en découler comme la stabilité familiale, le logement ou les frais de santé par exemple.

1.1.2.3.2. *Anxiété : définitions*

Nous souhaitons donc par cette recherche voir si ce besoin de sécurité est source d'anxiété pour les futurs enseignants de FLE.

Le mot anxiété vient du grec « *anxietas* » et englobe les termes d'appréhension constante et durable, d'angoisse et d'inquiétude (Kaya et Varol, 2004 ; Köknel, 2013, p. 17). Selon Martin Heidegger et Jean-Paul Sartre, l'anxiété est un sentiment de base chez l'être humain (Köknel, 2013, p. 17).

Le dictionnaire Larousse en ligne définit l'anxiété non seulement comme « une inquiétude pénible, une tension nerveuse, qui serait causée par l'incertitude et l'attente » mais également « un trouble émotionnel se traduisant par un sentiment indéfinissable d'insécurité » ([http-9](http://9)). On retrouve ici le besoin de sécurité mis en avant par Maslow. Le manque de sécurité ressenti par les futurs enseignants pourrait donc être source d'anxiété.

Selon Le Gall, le terme d'anxiété est souvent associé au terme d'angoisse. Il ajoute que « l'anxiété normale est l'état de l'affectivité qui résulte de la prévision ou de la crainte d'un danger prochain, généralement assez bien déterminé, pour soi ou pour d'autres » (Le Gall, 1976, p. 5). Il ajoute que des symptômes comme une transpiration excessive, de la tachycardie, des troubles respiratoires ou bien des jambes qui vacillent sont des signes d'anxiété (Le Gall, 1976).

D'après Spielberger (1972), l'anxiété est une expérience désagréable qui consiste en des sentiments d'appréhension, de tension et d'angoisse. Il catégorise l'anxiété en deux concepts : l'anxiété en tant que trait de la personnalité d'un individu (Trait anxiety) et l'anxiété passagère liée à une situation donnée (State anxiety). L'anxiété liée au caractère d'un individu réfère à des différences individuelles plutôt stables et prônes à l'anxiété

c'est-à-dire des différences entre individus ayant tendance à percevoir une situation stressante comme dangereuse ou menaçante et qui réagissent à ces situations par une augmentation de l'intensité de leurs réactions dans une situation d'anxiété passagère. Les réactions d'un individu au caractère anxieux diffèrent donc autant par la fréquence que par l'intensité face à des situations d'anxiété passagère. Plus un individu est anxieux de caractère, plus l'intensité de son anxiété passagère augmente lorsqu'il se trouve dans une situation menaçante. (Spielberger, 1983, p. 5).

Selon Cüceloğlu (2018, p. 437) tous les êtres humains ressentent de l'anxiété mais à des degrés différents et c'est le type et le degré d'anxiété qui sont de toute importance, en particulier lorsqu'on parle d'apprentissage. En effet, la hausse de l'intensité et la durée du sentiment d'anxiété affecte l'apprentissage. Cüceloğlu propose un schéma montrant la relation entre l'aptitude d'apprentissage et le degré d'anxiété.

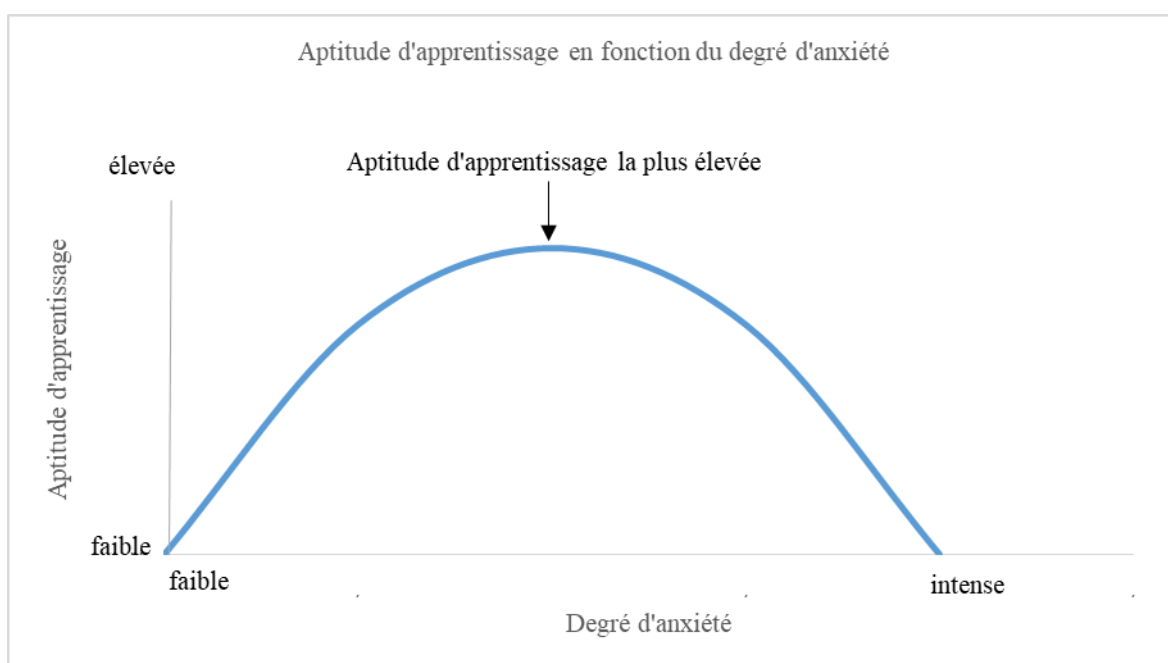


Schéma 3. *Aptitude d'apprentissage en fonction du degré d'anxiété selon Cüceloğlu (2018)*

D'après le schéma ci-dessus, l'anxiété est propice à l'apprentissage. Trop peu d'anxiété contribuerait même à une aptitude d'apprentissage faible. Une anxiété de degré moyen est celle qui est la plus productive en terme d'apprentissage. On parle alors d'anxiété facilitatrice. Alors qu'une anxiété trop intense entraîne une baisse de l'aptitude d'apprentissage. On la qualifie alors d'anxiété inhibitrice (Cüceloğlu, 2018 ; Bekleyen, 2004).

Les termes d'angoisse, d'inquiétude, d'incertitude et d'insécurité traduisent bien les sentiments liés aux problèmes rencontrés par les futurs enseignants de FLE et que nous avons tenté d'expliquer : l'incertitude face au nombre de postes très limité qui seront à pourvoir chaque année, l'inquiétude de ne pas réussir à l'examen de sélection des fonctionnaires au cas où des postes seraient disponibles, et bien sûr l'insécurité concernant leur avenir tant professionnel que personnel.

1.1.2.3.3. Types d'anxiété des futurs enseignants de FLE

De nombreuses recherches portent sur l'anxiété chez les étudiants d'université. On peut distinguer plusieurs types d'anxiété à travers de nombreuses recherches réalisées en Turquie notamment.

On pensera tout d'abord bien sûr à l'anxiété liée à la réussite universitaire. De nombreuses recherches traitent de l'anxiété ressentie par les étudiants durant les périodes d'examens et les conséquences positives ou négatives de celle-ci sur les résultats académiques de ces derniers (Bozkurt et al, 2017). Bozkurt et al. parlent d'un problème fréquent chez les étudiants et que l'on retrouve dans beaucoup de pays, notamment en Turquie.

Une anxiété particulière liée au sujet étudié peut également apparaître. On pensera à l'anxiété des mathématiques par exemple. Selon Mutlu et al. (2017), on parle d'anxiété des mathématiques lorsque dans la vie courante, à l'école ou lors de travaux d'ordre académique nécessitant l'utilisation des chiffres ou la résolution d'un problème mathématique, apparaissent des symptômes psychologiques tels que de l'inquiétude, de l'angoisse, de la peur ou de la nervosité ; des symptômes physiques tels que des mains moites, une augmentation du rythme cardiaque, des maux de tête et des maux de ventre ou bien des symptômes cognitifs tels que des pertes de mémoire.

Similaire à l'anxiété des mathématiques, en classe de langue étrangère on parlera d'anxiété langagière. Elle se manifeste par une appréhension à communiquer, une anxiété des examens et la peur d'une évaluation négative ; tout ceci ayant un effet négatif sur l'apprentissage de la langue (Çapan Tekin et Aslım-Yetiş, 2016).

L'anxiété langagière pourra être ressentie par les apprenants d'une langue étrangère lors de l'acquisition des quatre compétences langagières (compréhension et production orale ; compréhension et production écrite) (Aslım Yetiş, 2012). Selon Bekleyen (2004), les apprenants de langue étrangère sont susceptibles de ressentir de l'anxiété due entre

autres à la peur d'être jugés et cela tout particulièrement s'ils ne savent pas selon quels critères ils seront jugés, aux limites langagières, à l'angoisse d'être dans une situation peu familière ou bien si l'apprenant a déjà vécu une expérience de peur ou d'échec similaire auparavant. Aslım Yetiş (2012) ajoute que la personnalité de l'apprenant ainsi que celle du professeur ont également une influence non négligeable sur l'anxiété langagière ressentie par les apprenants.

Selon Aydın et Ustuk (2020), ce type d'anxiété valable pour tout apprenant de langue étrangère est également valable pour les futurs enseignants de langue étrangère si la langue en question n'est pas leur langue maternelle. D'ailleurs, la même recherche met en avant plusieurs facteurs d'anxiété que l'on retrouve chez les futurs enseignants de langue étrangère et les classifie en cinq catégories :

- La perception de ses compétences linguistiques : Cette catégorie englobe l'anxiété ressentie lorsque les futurs enseignants font des erreurs en langue étrangère en classe, lorsqu'ils ont des difficultés à enseigner certains sujets, ou bien encore lorsque certains étudiants ont un niveau de langue supérieur au leur.

- Le manque d'expérience, qui peut être source d'anxiété chez les jeunes enseignants.

- Le manque d'intérêt des apprenants, qui peut engendrer de l'anxiété, du stress et du découragement chez les futurs enseignants.

- La peur d'une évaluation négative, notamment lors d'une évaluation par son superviseur à l'université lors de stage ou bien par les apprenants eux-mêmes.

- Les difficultés liées à la gestion du temps, c'est-à-dire le manque de préparation pour un cours ou bien l'anxiété liée au fait de finir un cours en avance ou bien de ne pas pouvoir finir à temps.

L'anxiété langagière ne devrait donc pas être minimisée chez les futurs enseignants de FLE.

Mais tous ces facteurs d'anxiété relevés par Aydın et Ustuk (2020) sont spécifiques aux enseignants de langue étrangère et il faudra ajouter à ceux-ci d'autres facteurs d'anxiété des futurs enseignants toutes filières confondues qui sont eux aussi très divers. La majorité des recherches existantes étudient l'anxiété professionnelle et de compétences personnelles. On y retrouve différents facteurs d'anxiété comme l'anxiété liée aux relations avec les collègues, la direction de l'école, les élèves et les parents d'élèves ou bien l'anxiété socio-économique (c'est-à-dire la capacité à subvenir à ses

besoins et à ceux de sa famille) ou encore l'anxiété de compétences personnelles non seulement relatives au sujet enseigné mais également aux compétences techniques et au développement personnel (Dursun et Karagün, 2012 ; Cabı et Yalçınalp, 2013; Pehlevan et al., 2017 ; Teke et Koç, 2017 ; Sadıkoğlu et al., 2018).

Une autre cause d'anxiété est celle liée aux examens auxquels doivent se soumettre les futurs enseignants pour pouvoir prétendre à devenir enseignant dans le secteur public en Turquie. En effet depuis 2002, les futurs enseignants diplômés de licence doivent passer un examen de recrutement des fonctionnaires (KPSS) pour ensuite pouvoir être titularisés (Doğan Altun et al, 2017). Cet examen est une étape supplémentaire pour tous les futurs enseignants souhaitant travailler dans une école publique en Turquie. De nombreuses recherches ont été effectuées quant à l'anxiété causée par cet examen sur les postulants au métier d'enseignant (Baştürk, 2007; Karaçanta, 2009; Çetin, 2013; Doğan Altun et al., 2017). Toutes ces recherches sont d'ordre quantitatif et donc offrent une vision limitée du problème. Selon ces recherches, cette anxiété serait due à différentes variables. Elles ont particulièrement étudié l'anxiété liée à la préparation et à la peur de l'échec à l'examen ainsi que l'anxiété plus chronique liée à l'avenir professionnel et personnel en général (peur de ne pas pouvoir devenir enseignant, de voir son avenir lié à un seul examen) et également la perception de soi (la confiance en soi et le sentiment de réussite ou d'échec selon le cas) qui peut être cause d'anxiété elle aussi (Karaçanta, 2009). Mais les difficultés des futurs enseignants de FLE ne s'arrêtent pas là car cet examen n'est pas le seul obstacle auquel ils doivent faire face. Le manque de postes d'enseignants de FLE est un barrage encore plus difficile à franchir que l'examen de recrutement des fonctionnaires pour les futurs enseignants.

1.1.2.3.4. *L'anxiété liée à la non-titularisation*

C'est pourquoi notre recherche s'attelle à étudier l'anxiété due à la non-titularisation des enseignants de FLE. En effet de manière à pouvoir enseigner dans les écoles publiques turques, les futurs enseignants ayant réussi l'examen de recrutement des fonctionnaires doivent ensuite attendre la publication par le ministère de l'éducation nationale turc des postes disponibles chaque année en fonction de la matière qu'ils enseignent.

Comme nous l'avons vu, du fait de la baisse de l'enseignement du français en Turquie, le nombre de postes d'enseignants de FLE dans les écoles publiques proposé

chaque année par le Ministère de l'Éducation Nationale turc est limité et en diminution (voir le tableau 4). Il faut ajouter à cela que dix facultés de pédagogie forment des enseignants de FLE dont presque deux cents diplômés sortent chaque année (http-8). De cette situation résulte la non-titularisation pour de très nombreux futurs enseignants de FLE qui pourrait entraîner de l'angoisse, de l'inquiétude, de l'incertitude et de l'insécurité et donc de l'anxiété chez ces derniers.

Recherches antérieures

Les problèmes de titularisation des futurs enseignants sont un réel problème en Turquie largement évoqué dans de nombreuses recherches (Gündoğdu et al., 2008 ; Can et Can, 2011 ; Safran et al., 2014 ; Ari et Yılmaz, 2015). Or comme l'évoque Yalçın (2014), l'anxiété d'être ou non titularisé chez les futurs enseignants est bien réelle. En effet, ce n'est qu'en étant titularisés que les enseignants peuvent travailler dans le secteur public en Turquie. Les enseignants non titulaires doivent donc se rabattre sur le secteur privé avec tous les inconvénients que cela peut apporter à savoir le manque de sécurité du travail, des salaires moindres ainsi que des heures de travail ou de présence plus importantes par rapport au secteur public. Mais le problème de l'anxiété liée à la non titularisation, c'est-à-dire le manque d'offre de postes de titulaires en Turquie pour les futurs enseignants n'a été étudié que de façon très sommaire. On ne retrouve que trois études concernant le sujet. Tout d'abord le travail de Eskici (2016) qui a concentré son étude sur l'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants en Turquie pour la première fois et a donc dû créer sa propre échelle en treize points de façon à collecter des données quantitatives sur ce problème. Nous allons réutiliser cette échelle créée par Eskici lors de notre recherche. L'échantillon utilisé par Eskici inclue des futurs enseignants de différents départements tels que l'enseignement en maternelle, en primaire, d'arts plastiques, de turc langue maternelle, d'anglais, d'allemand, de musique et de sciences. Les résultats de son étude n'ont pas montré de différences de niveau d'anxiété entre les différentes filières. Une analyse comparative avec la filière FLE est donc manquante.

Une deuxième étude, celle de İnce-Aka et Yılmaz (2018), est un peu plus complète que la première car elle se déroule en deux temps. Tout d'abord en administrant l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants de Eskici (2016) pour déterminer le niveau d'anxiété des participants ; puis en faisant appel à une enquête à

questions ouvertes de manière à mieux comprendre d'une part les raisons de l'anxiété des futurs enseignants et d'autre part connaître les suggestions de ces derniers pour limiter/éradiquer cette anxiété. İnce-Aka et Yılmaz se sont limités aux futurs enseignants de sciences pour leur échantillon et donc une analyse comparative avec la filière FLE est ici aussi de tout intérêt.

Finalement, Özcan (2019) utilise lui aussi l'échelle d'Eskici (2016) et ne réalise encore une fois qu'une recherche quantitative. De plus, cette recherche prend en compte plusieurs départements d'une faculté de pédagogie d'une université publique turque mais encore une fois sans futurs enseignants de FLE. Il ressort également de cette recherche que les futurs enseignants ressentent de l'anxiété mais sans trouver de différences notables entre les sexes, les départements ou la réussite universitaire.

Les trois recherches précédentes ont également obtenu des résultats différents concernant l'étude du niveau d'anxiété selon les sexes avec Eskici (2016) trouvant un niveau d'anxiété plus élevé chez les futurs enseignants de sexe féminin alors que İnce-Aka et Yılmaz (2018) et Özcan (2019) n'ont pas trouvé de différence notable entre les sexes. Il est donc nécessaire de réitérer l'analyse pour les futurs enseignants de FLE car il est reconnu que les femmes sont davantage prônes à l'anxiété que les hommes tout au long de leur vie (McLean et al, 2011; Hantsoo et Epperson, 2017; Jalnapurkar et al, 2018).

De plus, certaines recherches mettent en évidence le fait que l'anxiété est plus importante chez les futurs enseignants à la fin de leurs études universitaires lorsque les inquiétudes liées à l'examen de sélection des fonctionnaires et à la titularisation deviennent des échéances bien réelles pour ces derniers (Yalçın, 2014; Teke et Koç, 2017). Ce qui paraît normal car les étudiants vont devoir subvenir à tous leurs besoins physiologiques à leur sortie de l'université. Cependant, on retrouve également des recherches indiquant que les étudiants de première année à l'université sont davantage sujets à l'anxiété due aux changements dans leur vie (changement dans leur éducation, de ville, de logement, de nourriture, d'amis etc.) (McCready, 2018; Liu et al, 2019; Islam et al, 2020). Or, seul Özcan (2019) a étudié les différences entre les étudiants de 1ère et de dernière année d'université sans trouver de différences significatives. Au vu de tous ces résultats, il serait intéressant de voir si des différences notables apparaissent entre les futurs enseignants de FLE de première et de dernière année.

De même, le niveau socio-économique des futurs enseignants peut avoir une influence sur le niveau d'anxiété de ces derniers. Les futurs enseignants issus de familles

à revenus moindres sont, selon plusieurs recherches, davantage sujets à ressentir de l'anxiété (Kaya et Varol, 2004; Şanlı Kula et Saraç, 2016). Selon Kaya et Varol (2004) ceci s'expliquerait par le fait que les futurs enseignants à revenus moindres souhaitent terminer leurs études et trouver un emploi le plus tôt possible de manière à subvenir à leurs besoins de base. Cependant selon Doğan Altun et al. (2017), ce serait les futurs enseignants à revenus plus élevés qui ressentiraient davantage d'anxiété par peur de voir une baisse du niveau de vie auquel ils sont habitués. D'autres recherches n'ont cependant pas trouvé de différences significatives selon le niveau socio-économique des futurs enseignants (Tümerdem, 2007 ; Dursun et Karagün, 2012). Il semble donc important de vérifier cette variable de nouveau et ainsi de comprendre les raisons évoquées par les apprenants interrogés via les entretiens.

Lors de leur recherche sur le niveau d'anxiété professionnelle des futurs enseignants de sciences en Turquie, Sadıkoğlu, Hastürk et Polat (2018) ont montré des différences remarquables entre la réussite universitaire et le niveau d'anxiété. De même selon Vitasari et al. (2010), l'anxiété est un indicateur majeur de la réussite scolaire et ajoute qu'un niveau élevé d'anxiété entraîne une baisse de la réussite universitaire. Par contre, selon Özcan (2019), il n'y aurait pas de lien notable entre anxiété et réussite universitaire. Ce point est effectivement important car la réussite universitaire est nécessaire pour tout étudiant désireux décrocher son diplôme de Licence, obtenir un résultat satisfaisant à l'examen de sélection des fonctionnaires et trouver un emploi plus facilement à la fin de ses études. Cependant, de nombreuses recherches ont déjà été réalisées sur ce vaste sujet qui ne sera donc pas abordé lors de cette recherche car notre objectif est d'étudier l'anxiété et la motivation académique des futurs enseignants de FLE et non leur réussite scolaire. Mais en même temps, il va de soi que la motivation académique et la réussite scolaire sont deux concepts qui s'influencent. En effet, comme le mentionnent de nombreuses études, une motivation élevée entraîne à une meilleure réussite scolaire (Gagné et Archambault, 1987 ; Viau, 2009 ; Lieury et Fenouillet, 2019).

C'est dans ce contexte que cette recherche aura pour objectifs entre autres d'étudier le niveau d'anxiété des futurs enseignants de FLE selon les variables indépendantes que sont le sexe, l'année d'étude et le niveau socio-économique des étudiants. Mais parce que nous pensons que l'environnement éducatif peut avoir une influence sur le niveau d'anxiété des futurs enseignants de FLE, une analyse des résultats quantitatifs selon les

universités sera aussi réalisée. Cette variable indépendante différenciant notre étude des recherches précédentes.

Cette première phase quantitative sera complétée par une deuxième phase qualitative visant à compléter les résultats quantitatifs obtenus. Cette étape qualitative dont les résultats seront obtenus par le biais d'entretiens semi-dirigés permettra de mieux comprendre les causes de l'anxiété ressentie par les futurs enseignants de FLE.

Impact de l'anxiété sur la motivation des futurs enseignants

L'anxiété peut également avoir une influence sur la motivation des futurs enseignants. D'après le dictionnaire Larousse en ligne la motivation est définie comme les "raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action" et une "grande catégorie de déterminants internes des comportements, des activités psychologiques et des états subjectifs" ([http-9](#)).

Une autre définition utilisée dans le cadre de la Théorie de l'Autodétermination (TAD) est que "le concept de la motivation peut être défini comme un construit hypothétique utilisé pour décrire les forces intérieures et/ou extérieures qui engendrent l'initiation, la direction, l'intensité et la persistance du comportement" (Vallerand et Thill, 1993, cités par Vallerand et al, 2019, p. 49). De plus, selon Deci et Ryan (1985), l'autodétermination est une question de choix de comportement qui se base sur les concepts de volonté et d'intentionnalité et qui est perçu comme un besoin. Un individu a plusieurs besoins psychologiques : le besoin d'autonomie c'est-à-dire de pouvoir décider de ses propres actions, le besoin de compétence c'est-à-dire de pouvoir exercer ses capacités et d'interagir avec son environnement et finalement le besoin d'appartenance sociale qui implique le sentiment de faire partie intégrante d'un groupe, d'interagir avec les autres (Vallerand et al, 2019, p. 55).

Selon la TAD, l'important sera le type de motivation et non le degré de motivation (Akpur et Yurtseven, 2018). Cette théorie différencie deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque va amener un individu à se comporter de telle ou telle façon par intérêt et par plaisir. Le désir d'explorer, de découvrir, de comprendre et de savoir est dans la nature intrinsèque de tout individu et est un outil majeur de la motivation dans le processus éducatif (Deci et Ryan, 1985). Par exemple, le plaisir d'apprendre une langue étrangère, d'améliorer ses

compétences linguistiques et personnelles pourra être source de motivation intrinsèque pour certains futurs enseignants de FLE.

La motivation extrinsèque sera incitée par un objectif à atteindre comme une récompense, un but imposé ou bien une menace (Deci et Ryan, 1985 ; Vallerand et al, 2019, p. 52). Dans le domaine de l'éducation, on pensera ici aux récompenses, aux notes, aux devoirs ou bien au respect des règles scolaires. Pour les futurs enseignants de FLE, les notes, l'obtention du diplôme de Licence, le concours de sélection des fonctionnaires et la titularisation pourront être source de motivation extrinsèque.

A ces deux types de motivation, Vallerand ajoute l'amotivation, qui représente une absence de motivation c'est-à-dire un manque de raison de produire un comportement (Vallerand, 1997 cité par Vallerand et al, 2019, p. 52 ; Viau, 2009). Selon Vallerand (1992), un individu ressent de l'amotivation lorsqu'il se sent incompetent et/ou que ses comportements sont dirigés par des forces hors de son contrôle. Dans le cas de notre recherche, la titularisation qui est l'objectif à atteindre pour les futurs enseignants de FLE pourra, selon les cas, être considérée comme facteur de motivation extrinsèque ou bien d'amotivation. Cette dernière impliquerait alors l'impossibilité pour les futurs enseignants de satisfaire leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Ce concept d'amotivation est important car il pourrait expliquer en partie la faible motivation académique de certains futurs enseignants entraînant le manque de réussite universitaire et l'abandon de ceux-ci avant même l'obtention de leur diplôme. On comprendra par le terme de motivation académique, la motivation dans le milieu éducatif et plus particulièrement au niveau universitaire dans le cadre cette recherche (Vallerand et al., 1992).

De nombreuses recherches ont été effectuées concernant la motivation académique des étudiants de niveau universitaire et en particulier les futurs enseignants en Turquie (Gençay et Gençay, 2007 ; Eymür et Geban, 2011 ; Küçükosmanoğlu, 2015 ; Yılmaz et al., 2016 ; Bektaş et Karagöz, 2017, Taşkesen, 2019). Ces recherches antérieures prennent majoritairement en compte les variables indépendantes de sexe, de niveau d'étude, de département et de réussite scolaire.

Selon certaines de ces études la motivation académique des futurs enseignants femmes serait plus élevée que celle des hommes, en particulier la motivation intrinsèque (Gençay et Gençay, 2007 ; Küçükosmanoğlu, 2015). Cependant le contraire se retrouve dans d'autres études telles que celle de Yılmaz et al. (2016) ou bien apportent des résultats

mitigés comme Eymür et Geban (2011) selon lesquels le niveau de motivation varierait entre les hommes et les femmes selon les sous-catégories de motivation (intrinsèque, extrinsèque et amotivation). Il est donc important de vérifier cette variable lors de l'analyse quantitative.

Selon plusieurs recherches (Gençay et Gençay, 2007 ; Küçükosmanoğlu, 2015 ; Taşkesen, 2019), l'année d'étude a également un effet sur la motivation académique des futurs enseignants avec une baisse de la motivation en dernière année d'étude à l'université. Ceci s'expliquerait selon eux par l'approche de l'examen du KPSS et le nombre insuffisant de postes de titulaires proposés chaque année par le Ministère de l'Education Nationale en Turquie.

Les recherches précédentes ont toutes été réalisées auprès de futurs enseignants issus d'une même université. Vu que notre recherche prend en compte les futurs enseignants de FLE de plusieurs universités en Turquie situés dans différentes zones géographiques du pays, il est de tout intérêt de voir si des différences de motivation académique apparaissent entre les universités.

Lors des recherches précédentes, le niveau socio-économique des futurs enseignants n'a pas été pris en compte comme variable indépendante lors des recherches réalisées auprès d'étudiants en Turquie. Selon une étude réalisée aux Etats-Unis par Young et al. (2011), cette variable socio-économique n'aurait pas d'influence sur la motivation académique des étudiants de niveau universitaire. Or, comme nous l'avons vu pour le niveau d'anxiété (Kaya et Varol, 2004), un étudiant à revenus modestes pourrait montrer un niveau de motivation élevé s'il souhaite terminer ses études le plus rapidement possible pour ensuite pouvoir trouver du travail pour subvenir à ses besoins physiologiques de base (logement, nourriture etc). Ou bien, au contraire, seraient-ce les étudiants à revenus élevés s'inquiétant de perdre de leur niveau de vie qui montreraient un niveau de motivation académique plus élevé ? (Doğan Altun et al., 2017). Cette variable semble donc tout aussi importante à analyser pour la motivation académique que pour l'anxiété.

De plus, toutes ces recherches ont réalisé une analyse du niveau de motivation académique des futurs enseignants de différents départements (futurs enseignants de sport, de musique, d'arts plastiques, de chimie, d'anglais, de primaire etc...) dans des universités de Turquie mais aucune ne prend en compte les futurs enseignants de FLE. Il semble intéressant de vérifier si les résultats obtenus avec des futurs enseignants de FLE

concordent avec les résultats des recherches précédentes réalisées avec des étudiants issus de département différents.

La relation entre réussite scolaire et motivation académique a fait l'objet de nombreuses recherches (Singh, 2011 ; Eymür et Geban, 2011 ; Yılmaz et al., 2016 ; Taşkesen, 2019 ; Cosnefroy et Fenouillet, 2019). Selon Eymür et Geban (2011), la motivation académique et la réussite scolaire montre un lien de corrélation positif ou les étudiants ayant un taux de réussite scolaire plus élevé tendent à avoir un taux de motivation académique intrinsèque élevé. Par contre selon Yılmaz et al. (2016) et Taşkesen (2019), il n'y aurait qu'une faible corrélation entre motivation académique et réussite scolaire. Ce sujet ne sera cependant pas étudié lors de cette recherche car notre objectif est d'étudier l'anxiété et la motivation académique des futurs enseignants de FLE et non leur réussite scolaire.

De nombreuses recherches sur la motivation vont dans le sens où la motivation des individus est influencée par de nombreux facteurs externes et peut aboutir à différentes conséquences (Vallerand et al, 2019, p. 59). Selon Wood et al. (2014), des facteurs tels qu'atteindre ses objectifs de carrière, se créer un meilleur futur ou bien rendre sa famille fière sont des facteurs influant sur la motivation académique des étudiants. Dans le cadre de cette recherche, on pensera encore une fois au manque de postes d'enseignants de FLE dans le secteur public comme étant un facteur externe très important qui pourrait avoir un effet sur la motivation académique des futurs enseignants de FLE. Effectivement, des recherches ont montré que des apprenants motivés extrinsèquement étaient plus prônes à ressentir de l'anxiété et un manque de confiance en eux par rapport aux apprenants motivés intrinsèquement (Eison et Milton, 1981 cités par Deci et Ryan, 1985). Selon Viau (2009), la perception qu'ont les apprenants d'eux-mêmes et de leur environnement détermine leur choix de s'impliquer ou non dans leur apprentissage. De plus, selon Dai et Steinberg (2004), l'anxiété est un facteur qui aura dans certains cas un effet positif sur la motivation et dans d'autres un effet négatif. Develi (2006) ajoute d'ailleurs que l'anxiété est source de motivation à condition qu'elle ne soit pas une anxiété de type extrême. Cette recherche vise donc à déterminer le niveau d'anxiété des futurs enseignants de FLE et d'étudier le niveau de corrélation anxiété-motivation de manière à mieux comprendre l'impact de la non-titularisation sur la motivation académique des futurs enseignants.

L'analyse des données recueillies par l'échelle de motivation académique sera réalisée d'une part selon les mêmes variables indépendantes que sont le sexe, l'université,

l'année d'étude ou le niveau socio-économique des étudiants et d'autre part selon les différents types de motivation en répartis sous-échelles (motivation extrinsèque, motivation intrinsèque et amotivation).

En effet, plusieurs recherches montrent des différences de motivation entre les sexes (Meece et al, 2006; Karataş et Erden, 2014). Selon Meece et al (2006), ces différences seraient principalement liées à l'influence parentale, aux influences scolaires et enfin aux influences socio-culturelles et entraîneraient des différences de type de motivation selon les sexes. Des différences entre les types de motivation (intrinsèque, extrinsèque et amotivation) ont également été mis en évidence par Karataş et Erden (2014) concernant non seulement le sexe des étudiants mais également l'année d'étude. De plus, leur recherche prend en compte des étudiants d'université en sciences appliquées et en sciences sociales d'une université turque et donc il semble important de vérifier si ces résultats (différences selon les sexes et l'année d'étude) s'appliquent également aux futurs enseignants de FLE.

Concernant l'influence du niveau socio-économique des étudiants sur leur motivation, selon Young et al. (2011) il semblerait que cette variable seule n'ait pas d'influence sur la motivation académique.

1.2. Objectifs de la Recherche

Du fait de la diminution de l'enseignement du français en Turquie, le nombre de postes d'enseignants de FLE dans les écoles publiques proposés chaque année par le ministère de l'éducation est limité et en diminution. De cette situation résulte la non-titularisation pour de nombreux futurs enseignants de FLE. L'objectif principal de la recherche est donc d'identifier si les futurs enseignants de FLE sont sujets ou non à de l'anxiété due à leur non-titularisation. Notre recherche vise également à comprendre : les inquiétudes des futurs enseignants liées à leur non-titularisation, l'impact de la non-titularisation sur la motivation académique de ceux-ci et leurs sentiments envers leur futur. Notre objectif est donc d'étudier si les futurs enseignants de FLE présentent de l'anxiété face à leur futur et cela en fonction de différentes variables, telles celles sociodémographiques, qui pourraient être liées à celle-ci.

En tenant compte des objectifs ci-dessus, notre recherche vise à répondre aux questions suivantes :

1- Les futurs enseignants de FLE sont-ils sujets à l'anxiété en général ? Les problèmes de titularisation dans les écoles publiques en Turquie auxquels font face les futurs enseignants de FLE ont-ils une influence sur le niveau d'anxiété de ces derniers ?

2- Le niveau d'anxiété des futurs enseignants de FLE diffère-t-il selon les variables indépendantes que sont le sexe, l'université, l'année d'étude ou le niveau socio-économique des étudiants ?

3- Quel est le niveau de motivation académique des futurs enseignants de FLE selon les variables indépendantes que sont le sexe, l'université, l'année d'étude ou le niveau socio-économique des étudiants ?

4- Y-a-t-il corrélation, positive ou négative, entre anxiété et motivation académique ? En cas de corrélation, les futurs enseignants de FLE sont-ils sujets à une anxiété facilitatrice ou bien inhibitrice ?

5- Quelles sont les raisons des résultats obtenus via les instruments de la phase quantitative des futurs enseignants de FLE ? Les futurs enseignants de FLE éprouvent-ils un sentiment d'incertitude et/ou d'insécurité envers leur futur ? Quelles sont leurs opinions sur le sujet ?

De manière à répondre aux questions de recherche et remplir nos objectifs, cette recherche est une étude mixte explicative et se déroule en deux temps avec une première phase quantitative utilisant des échelles. Une deuxième phase qualitative est réalisée par le biais d'entretiens semi-structurés auprès de 18 étudiants ayant pris part à la phase quantitative préliminaire. Après les analyses séparées des données quantitatives et qualitatives une analyse comparative des données sera réalisée.

1.3. Importance de la Recherche

Le problème de la titularisation des enseignants est un problème récurrent en Turquie. Chaque année, les candidats au métier d'enseignant passent l'examen de recrutement des fonctionnaires turcs (KPSS) ; un examen nécessaire pour tous les futurs enseignants souhaitant travailler dans une école publique en Turquie. Mais malgré l'obtention d'une note élevée à cet examen, la grande majorité des candidats ne pourra être titularisé car le nombre de postes de titulaires proposés chaque année par le Ministère de l'Education Nationale turc est en baisse depuis longtemps et est quasi inexistant ces trois dernières années. Seul un poste est à pourvoir pour l'année 2019 par exemple et même aucun pour l'année 2021. Or la Turquie compte encore 10 facultés de pédagogie

formant des enseignants de FLE dont plus de 200 diplômés sortent chaque année (http-8). Ces chiffres montrent bien toute la difficulté d'être titularisé. Les autres filières universitaires suivent bien sûr le même parcours mais les futurs enseignants de FLE étant moins plébiscités par le Ministère de l'Education Nationale, leur situation semble plus critique que pour les autres filières comme l'anglais, l'allemand ou l'arabe par exemple pour lesquels le nombre de postes de titulaires est bien plus conséquent (Tableau 4).

Les futurs enseignants de FLE sont donc face à un obstacle de taille et cette situation peut être source d'angoisse, d'inquiétude, d'incertitude et d'insécurité pour les futurs enseignants, des sentiments propres à l'anxiété. De plus, tout cela peut également affecter la motivation académique des futurs enseignants de FLE si malgré un travail acharné ils n'obtiennent pas de postes de titulaire dans leur filière.

Trois études concernant le niveau d'anxiété lié à la non-titularisation des futurs enseignants ont été réalisées dans le contexte turc. Mais ces travaux ne prennent malheureusement pas en compte les futurs enseignants de FLE alors que ce problème les concerne tout particulièrement. De plus aucune de ces recherches n'a étudié le lien de corrélation entre anxiété et motivation académique.

De plus, il est important de préciser que la présente recherche est une recherche mixte explicative. La phase quantitative de la recherche sera donc suivie d'une phase qualitative qui permettra de mieux comprendre les causes de l'anxiété des futurs enseignants de FLE et d'obtenir des résultats plus complets. Puis suivra la phase mixte qui aura non seulement un objectif de complémentarité visant à mieux comprendre les résultats quantitatifs mais également un objectif d'expansion grâce aux nouveaux éléments mis en lumière lors de la phase qualitative de la recherche. L'utilisation d'une recherche mixte est de toute importance pour obtenir des résultats plus complets, plus fiables et réaliser une recherche originale.

Les résultats obtenus lors de notre recherche visent donc à mettre en lumière les problèmes auxquels font face les futurs enseignants de FLE par rapport au manque de postes d'enseignants dans le secteur public et d'essayer de trouver des pistes de solutions afin d'influencer les politiques mises en place dans l'éducation supérieure ainsi qu'au niveau du Ministère de l'Education Nationale en Turquie.

1.4. Délimitations de la Recherche

L'interprétation et la généralisation des résultats quantitatifs de cette recherche :

- ne sont valables que pour la population de la phase quantitative de cette étude ;
- sont limitées aux réponses données aux échelles par les futurs enseignants constituant l'échantillon pour la phase quantitative de l'étude ;

Les données qualitatives de cette recherche et leurs interprétations sont :

- valables et généralisables dans le cadre de l'échantillon sélectionné en fonction de la méthode d'échantillonnage de commodité de la phase qualitative de cette étude,
- limitées aux réponses données lors des entretiens semi-dirigés par les futurs enseignants choisis en fonction de la méthode d'échantillonnage avec écart maximal pour la phase qualitative de l'étude.

1.5. Définitions

Futurs enseignants : Les étudiants des programmes de français langue étrangère des facultés de pédagogie des universités turques (Anadolu, Bursa Uludağ, Çukurova, Marmara, Hacettepe, Eylül, Ondokuz Mayıs, Gazi, Istanbul-Cerrahpaşa et Atatürk) qui se destinent à devenir enseignants de FLE dans les écoles du premier degré et du secondaire du secteur public en Turquie.

Enseignant en contrat à durée déterminée (Sözleşmeli öğretmen) : Statut d'enseignant dans le secteur public en Turquie. Les conditions de sélection sont les mêmes que celles des enseignants en poste fixe (examen du KPSS et entretien d'embauche) mais leur contrat est renouvelé tous les ans et leur salaire est moins élevé. De plus ils sont affectés à un établissement précis et ne peuvent prétendre à une mutation qu'après quatre ans dans le même établissement. (http-11). Ces enseignants peuvent postuler à un poste fixe auprès de MEB en interne.

Français langue étrangère (FLE) : le terme de Français Langue Etrangère (FLE) s'applique à l'enseignement/apprentissage du français en tant que langue étrangère à des apprenants non natifs (Cuq et Gruca, 2017).

Mahmut II : Né le 20 juillet 1785 à Istanbul, il monte sur le trône en 1808 et règne sur l'Empire Ottoman jusqu'à sa mort en 1839. Il continue les réformes d'occidentalisation mise en œuvre par Sélim III malgré les défaites militaires essuyées par son armée et la perte de nombreux territoires. (http-10).

Sélim III : Né le 24 Décembre 1761 à Istanbul, il monte sur le trône en 1789 pour succéder à son oncle Abdülhamid I. Il règne sur l'Empire Ottoman jusqu'en 1807 et

entreprend un programme d'occidentalisation alors influencé par la révolution française (http-10).

State anxiety : ou anxiété passagère.

Tanzimat : Mouvement de réforme et de modernisation de l'Empire Ottoman. Cette vague de réformes des institutions commence sous le règne du Sultan Abdülmeçid en 1839 et continuera jusqu'en 1878.

Trait anxiety : ou anxiété comme trait de personnalité.

2. METHODOLOGIE

2.1. Méthode et Devis de Recherche

Une méthode mixte a été choisie pour la réalisation de cette recherche et plus particulièrement une méthode mixte explicative. Cette méthode se caractérise par la mise en place combinée d'une recherche quantitative et qualitative soit en parallèle soit à la suite (Creswell et Plano Clarck, 2017).

La méthode mixte explicative que nous allons suivre se déroule à la suite en trois temps. Après avoir recueilli et analysé les données quantitatives, on s'appuie sur celles-ci pour préparer les questions qualitatives pour des entretiens semi-directifs de manière à approfondir et expliquer les résultats des données quantitatives. Une fois l'analyse des données quantitatives et qualitatives effectuée séparément, une analyse comparative est ensuite réalisée (Creswell et Plano Clarck, 2017). Donc, seront d'abord analysées les données quantitatives puis qualitatives séparément puis elles seront combinées et interprétées ensemble.

Le déroulement de la recherche est expliqué par le schéma 4 ci-dessous. Une phase quantitative est suivie par une phase qualitative pour finir par une phase mixte.

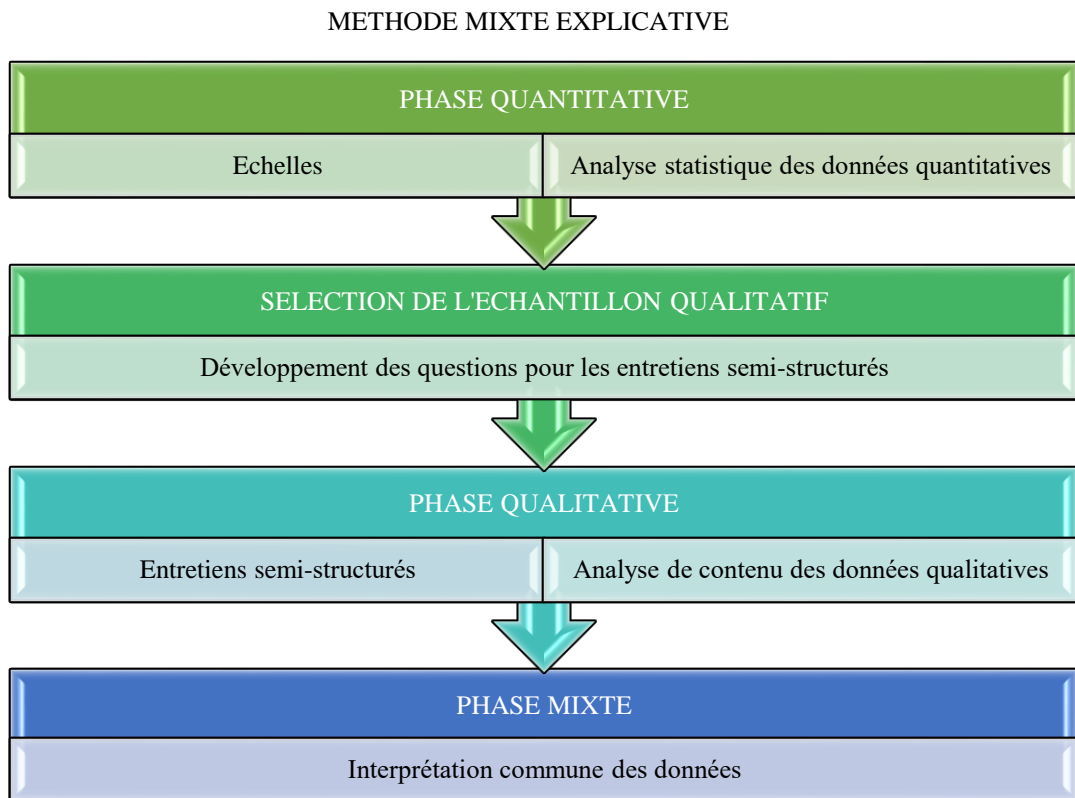


Schéma 4. Déroulement de la recherche par une étude explicative mixte

2.2. Phase Quantitative

La phase quantitative est la première phase de cette recherche et se déroule durant le premier semestre de l'année scolaire 2019-2020.

2.2.1. Population et échantillon de travail

2.2.1.1. Population

La population de cette recherche se forme des futurs enseignants toutes années d'étude confondues (1ère, 2ème, 3ème et 4ème année d'études) inscrits en filière FLE des facultés de pédagogie de neuf universités turques. Seule une université n'a pas été intégrée à la population de cette recherche du fait que la faculté de pédagogie n'ait recommencé à recruter des étudiants que depuis l'année scolaire 2019-2020, et donc que la très grande majorité de ses étudiants sont seulement en classe préparatoire de français. Notre population pour l'année scolaire 2019-2020 s'élève à 2.239 étudiants dont 1.394 femmes (62%) et 845 hommes (38%) (http-8).

Tableau 5. Population totale par université et par sexe (http-8)

Université	Population Totale Année scolaire 2019/2020	Pourcentage de la population totale	Population Année scolaire 2019/2020 Femmes	Pourcentage de femmes par université	Population Année scolaire 2019/2020 Hommes	Pourcentage d'hommes par université
	N	%	N	%	N	%
Université 1	205	9	125	60	80	40
Université 2	309	14	202	65	107	35
Université 3	261	12	149	57	112	43
Université 4	232	10	142	61	90	39
Université 5	243	11	161	66	82	34
Université 6	234	10	133	57	101	43
Université 7	258	12	158	61	100	39
Université 8	271	12	188	69	83	31
Université 9	226	10	136	60	90	40
TOTAL	2.239	100	1.394	62	845	38

2.2.1.2. Echantillon de travail

L'échantillon de recherche se compose de tous les étudiants toutes années d'étude confondues (1ère, 2ème, 3ème et 4ème année d'études) inscrits en filière FLE de facultés de pédagogie de 6 universités turques. Trois universités diffèrent par rapport à la population de la recherche. Tout d'abord l'université 9 du fait de la réponse tardive de cette dernière pour l'administration des échelles auprès de ses étudiants. Les futurs

enseignants de cette université n'ont donc pas pu être interrogés. Ensuite, les échelles administrées aux universités 7 et 8 étant insuffisantes en nombre, il a été décidé de ne pas inclure ces résultats à la recherche.

La taille de l'échantillon est calculée selon la méthode largement reconnue de Bartlett, Kotrlik et Higgins (2001), pour que l'échantillon soit représentatif de la population. La taille de l'échantillon est déterminée selon la méthode pour les données catégoriques.

Tableau 6. Stratification des répondants par sexe selon la méthode de Bartlett et al. (2001)

	Population Totale	Pourcentage de la population Totale	Nombre minimum de futurs enseignants à interroger	Nombre de futurs enseignants interrogés	Pourcentage de futurs enseignants interrogés
	Année scolaire 2018/2019				
	N	%	N	N	%
Femmes	1394	62	203	303	72
Hommes	845	38	125	125	28
Total	2.239	100	328	428	100

Le nombre de répondants nécessaires à une représentation de la population acceptable par Bartlett et al. (2001) est de 328 répondants. Ce seuil est largement dépassé avec un nombre de répondants total de 428.

De plus, un échantillonnage aléatoire stratifié a été réalisé de manière à respecter la proportion par année d'étude ainsi que la proportion hommes-femmes.

Tableau 7. Répartition des répondants par année d'étude et par sexe

Classe	Sexe	Nombre de répondants	Pourcentage de répondants
		N	%
1 ^{ère} année	Femmes	100	71
	Hommes	40	29
	Total	140	
2 ^{ème} année	Femmes	64	70
	Hommes	28	30
	Total	92	
3 ^{ème} année	Femmes	66	70
	Hommes	28	30
	Total	94	

Tableau 7. (suite) *Répartition des répondants par année d'étude et par sexe*

4ème année	Femmes	73	72
	Hommes	29	28
	Total	102	
Total	Femmes	303	71
	Hommes	125	29
	Total	428	100

Le nombre de répondants à la phase quantitative de la recherche est de 428 au total comprenant 303 répondants femmes et 125 répondants hommes. La proportion hommes-femmes des répondants varie de la proportion de notre échantillon avec 71% de femmes contre 62% pour notre population et 29% d'hommes contre 38% pour la population. La proportion de femmes ayant répondu aux échelles est donc supérieure la proportion de femmes de l'échantillon de travail.

2.2.2. Les outils de collecte de données quantitatives

Deux échelles sont utilisées pour collecter des données quantitatives pour répondre aux questions de recherche. L'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants préparée par Eskici (2016) et la version turque de l'échelle de motivation académique de Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal, et Vallières (1992) adaptée au contexte turc par Gürhan Can (2015).

Les deux échelles mentionnées ci-dessus sont administrées aux répondants avec un message d'introduction de la recherche effectuée garantissant la confidentialité des réponses et le droit de ne pas participer au travail sur la base du volontariat. Des informations personnelles telles que le sexe, l'université, l'année d'étude, la moyenne de notes et le niveau socio-économique des répondants sont également demandées. Le formulaire distribué aux futurs enseignants peut être consulté en Annexe 1.

2.2.2.1. Echelle d'anxiété liée à la non-titularisation

Cette échelle de type Likert à cinq points préparée par Eskici en 2016 permet de recueillir des données quantitatives relatives au niveau d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants de FLE. L'homogénéité de l'échelle est satisfaisante avec un coefficient Alpha de Cronbach d'une valeur de 0,96. Elle se compose de 13 affirmations et de deux sous-échelles distribués comme suit :

Dix (10) affirmations traitent de l'anxiété liée à la non-titularisation comme par exemple « Ne pas obtenir de poste d'enseignant après quatre ans d'études universitaires m'inquiète ». Il s'agit des items 1 à 10.

Trois (3) affirmations portent sur la perception de soi avec comme exemple la question « L'idée de ne pas obtenir de poste d'enseignant me fait me sentir inutile et insignifiant ». Il s'agit des items 11 à 13. Les répondants ont le choix de répondre par 1- Tout à fait d'accord, 2- D'accord, 3- Ni en désaccord, ni d'accord (indécis), 4- Pas d'accord et 5- Pas du tout d'accord.

Cette échelle, lors de sa création, a été contrôlée par 3 académiciens dont un spécialiste en langue turque et une échelle pilote a ainsi été développée et testée auprès de 197 futurs enseignants issus de différentes filières. De l'analyse factorielle confirmatoire de l'échelle finale, les indices de cohésion suivants ont été calculés démontrant un niveau de cohésion adéquate : $\chi^2/df= 4.88$, TLI= .92, CFI= .94 et RMSEA= .091 (Eskici, 2016).

2.2.2.2. Echelle de motivation Académique

La deuxième échelle utilisée est l'Echelle de Motivation Académique de Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal, et Vallières (1992). Cette échelle est une échelle en français qui a été ensuite traduite en anglais. L'adaptation en anglais a nécessité l'administration de l'échelle à 745 étudiants d'université puis a ensuite été retraduite en français. Les traductions ont été réalisées par deux psychologues bilingues et deux étudiants diplômés en psychologie sociale bilingues. Les traductions ont ensuite été contrôlées par un comité composé des traducteurs ainsi que des créateurs de l'échelle et l'échelle a pris sa forme finale. Les indices de cohésion suivants ont ainsi été obtenus pour l'échelle ($\chi^2 = 748.64$, $df= 303$, $p \leq .001$), NFI=.93 AGFI=.91 et GFI=.94. L'homogénéité de l'échelle originale de Vallerand et al. est satisfaisante avec une moyenne des coefficients Alpha de Cronbach de 0,86 pour les sous-échelles de l'échelle (Motivation extrinsèque, motivation intrinsèque et amotivation).

Cette échelle a ensuite été adaptée au contexte turc par Can (2015) et c'est celle-ci que nous avons utilisé de manière à recueillir les données quantitatives sur la motivation académique des futurs enseignants de FLE. Lors de l'adaptation au contexte turc, l'échelle en anglais a tout d'abord été traduite en turc par un expert bilingue. Le même processus a été utilisé pour retraduire l'échelle en turc par plusieurs experts bilingues. Ces

traductions ont ensuite été contrôlées par un comité d'experts de manière à s'assurer de l'adaptation culturelle, l'équivalence des notions et vérifier le biais potentiel des items. L'échelle a ensuite été administré à 797 étudiants des universités Anadolu et Osmangazi. Les analyses factorielles confirmatoires ont montré des indices de cohésion satisfaisants avec l'échelle originale ($\chi^2 = 1,076.46$, $df = 329$, $p < .01$), NNFI=.96 AGFI=.97, GFI=.98, SRMR=.059, RMSEA=.071) (Karagöl, 2020).

Cette échelle de type Likert à 7 points est formée de vingt-huit (28) réponses à la question « Pourquoi vas-tu à l'université ? » et les réponses sont divisées en trois (3) sous-ensembles.

Quatre réponses traitent de l'amotivation, comme par exemple « Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'université. ».

Douze items traitent de la motivation extrinsèque avec pour exemple « Parce que selon moi des études universitaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie. ».

Douze items traitent de la motivation intrinsèque dont on peut citer comme exemple « Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une multitude de choses qui m'intéressent. ».

Tableau 8. Liste des items de l'échelle de motivation académique selon les différents types de motivation

Type de Motivation	Items
Amotivation	5, 12, 19, 26
Motivation Extrinsèque (ME)	1, 3, 7, 8, 10, 14, 15, 17, 21, 22, 24, 28
Motivation Intrinsèque (MI)	2, 4, 6, 9, 11, 13, 16, 18, 20, 23, 25, 27

Les répondants sélectionnent leurs réponses sur une échelle de Likert à 7 points allant de 1- Pas du tout d'accord à 7- Tout à fait d'accord. Les réponses concernant l'amotivation (voir tableau ci-dessus) sont soumises à une pondération inverse et ont donc été recodées à l'inverse avec un logiciel conçu pour les analyses statistiques.

2.2.3. Déroulement de l'intervention

Les échelles ont été administrées en format papier et en turc auprès de l'échantillon de recherche durant le premier semestre de l'année scolaire 2019-2020. Elles ont été administrées soit par le chercheur en personne soit par l'intermédiaire de personnels

académiques des départements de FLE des facultés de pédagogie de l'échantillon. Les données une fois recueillies ont été saisies dans le logiciel conçu pour les analyses statistiques par le chercheur pour être analysées.

2.2.4. Analyse des données quantitatives

L'analyse des données quantitatives est réalisée à l'aide d'un logiciel conçu pour les analyses statistiques.

Concernant l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation de Eskici (2016), les différents tests empiriques et statistiques descriptives réalisés pour chaque variable indépendante montrent que l'échantillon de recherche est conforme à la loi normale. Le coefficient d'asymétrie (Skewness) montre des valeurs comprises dans la tranche de valeurs -1,96 et +1,96 nécessaire pour un intervalle de confiance à 95% (Can, 2018, p. 84). Ce sont donc des tests paramétriques qui ont été réalisés lors de l'analyse quantitative des données recueillies auprès des futurs enseignants par le biais de l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation de Eskici (2016).

En ce qui concerne l'Echelle de Motivation Académique (EMA) adaptée au contexte turc par Can (2015), les différents test empiriques et statistiques réalisés montrent que l'échantillon de recherche n'est pas conforme à la loi normale. Le coefficient d'asymétrie (Skewness) et le coefficient d'aplatissement (Kurtosis) pour cette échelle montrent des valeurs comprises en dehors de la tranche de valeurs -1,96 et +1,96 nécessaire pour un intervalle de confiance à 95% (Büyüköztürk, 2018). Ce sont donc des tests non-paramétriques qui ont été réalisés lors de l'analyse quantitative des données recueillies auprès des futurs enseignants par le biais de cette échelle.

2.2.5. Fiabilité et validité des données quantitatives

2.2.5.1. *Fiabilité*

De manière à assurer la fiabilité de la phase quantitative de la recherche, ont été utilisées des échelles ayant déjà été administrées dans le contexte turc lors de recherches antérieures. En effet l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation de Eskici (2016) a été utilisée dans le cadre de trois recherches antérieures. L'échelle de motivation académique quant à elle est une échelle mondialement reconnue et utilisée et la version adaptée au contexte turc de Can (2015) présente une moyenne des coefficients Alpha de Cronbach satisfaisante.

La présente recherche utilise une méthode mixte explicative se composant d'échelles suivies par des entretiens semi-dirigés. Selon Patton (2014, p. 478), la combinaison de méthodes par l'utilisation de données quantitatives et qualitatives consolide la recherche.

2.2.5.2. Validité

La validité de la présente recherche peut être déterminée par les caractéristiques suivantes :

Les deux échelles ont été administrées à une population importante (428 répondants).

Les échelles ont été administrées dans différentes universités de Turquie, présentes dans des zones géographiques pour une meilleure représentation de la population.

Les résultats ont été obtenus par le biais d'un logiciel conçu pour les analyses statistiques et rapportés avec le plus de détails possibles.

2.3. Phase Qualitative

La phase qualitative est la deuxième phase de la recherche et se déroule à la fin du deuxième semestre de l'année scolaire 2019-2020.

2.3.1. Population et échantillon de travail

2.3.1.1. Population

Pour des raisons de facilité pour le chercheur, la population retenue se compose des futurs enseignants de FLE des facultés de pédagogie des universités 1 et 2. Cette population pour l'année scolaire 2019-2020 s'élève à 514 étudiants dont 327 femmes (64%) et 187 hommes (36%) (http-8).

Tableau 9. Population totale par université et par sexe pour les universités 1 et 2 ([http-8](#))

Université	Population Totale Année scolaire 2019/2020	Pourcentage de la population totale	Population Année scolaire 2019/2020 Femmes	Pourcentage de femmes par université	Population Année scolaire 2019/2020 Hommes	Pourcentage d'hommes par université
	N	%	N	%	N	%
Université 1	205	40	125	60	80	40
Université 2	309	60	202	65	107	35
TOTAL	514	100	327	64	187	36

2.3.1.2. Les participants de la phase qualitative

Pour sélectionner les participants aux entretiens semi-structurés en se limitant à deux universités, il a été recours à la méthode d'échantillonnage de convenance. Selon Creswell (2012, p. 145), cette méthode d'échantillonnage se fait à partir de participants choisis car ils sont disponibles et acceptent de participer à des entretiens. Les participants sont en fait choisis en raison de leur proximité du chercheur et de leur accessibilité facile.

Vingt entretiens semi-structurés ont été planifiés mais il a été décidé de s'arrêter au bout de dix-huit entretiens car les réponses des participants se répétaient et donc davantage d'entretiens n'auraient pas contribué davantage à cette recherche. Les participants sont donc 18 futurs enseignants de FLE des facultés de pédagogie des universités 1 et 2. Les répondants ont été sélectionnés parmi les participants à la phase quantitative de la recherche après analyse des données qualitatives recueillies préalablement et sur la base du volontariat (Tableau 10). La méthode d'échantillonnage avec écart maximal a été retenue pour la sélection des participants parmi les futurs enseignants ayant participé à la phase quantitative de la recherche et montrant de grandes différences de niveaux d'anxiété et de motivation académique ainsi que parmi les participants montrant de grandes similitudes. Selon Miles et Huberman (1994, p. 28), ce type d'échantillonnage implique d'examiner les cas extrêmes pour vérifier que la conformité au modèle principal. Pour chaque année d'étude, 1 ou 2 participants ont été sélectionnés selon qu'ils présentaient un niveau d'anxiété liée à la non-titularisation élevé ou faible. Cette sélection a été réalisée en prenant en compte les réponses des participants à l'enquête d'anxiété liée à la non-titularisation d'Eskici (2016).

Tableau 10. Echantillon de travail pour les entretiens semi-structurés

	Sexe	Année d'étude	Durée de l'entretien (en minutes)	Niveau socio-économique *	Résultats Quantitatifs (Moyenne / 5)	
					Echelle 1**	Echelle 2***
Université 1						
Participant 1	Femme	1 ^{ère} année	32	2	1,31	3,39
Participant 2	Homme	1 ^{ère} année	47	2	4,54	2,75
Participant 3	Femme	2 ^{ème} année	44	2	1,15	3,29
Participant 4	Homme	2 ^{ème} année	52	2	1,00	3,25
Participant 5	Femme	3 ^{ème} année	45	2	4,08	4,36
Participant 6	Homme	3 ^{ème} année	39	2	3,46	4,29
Participant 7	Femme	4 ^{ème} année	44	1	4,62	4,61
Participant 8	Homme	4 ^{ème} année	44	-	1,15	3,18
Participant 9	Femme	4 ^{ème} année	49	3	2,31	3,46
Université 2						
Participant 10	Femme	1 ^{ère} année	36	3	2,38	4,07
Participant 11	Homme	1 ^{ère} année	37	2	3,15	4,25
Participant 12	Femme	2 ^{ème} année	49	1	2,46	4,29
Participant 13	Femme	3 ^{ème} année	31	2	3,00	4,46
Participant 14	Homme	3 ^{ème} année	48	2	4,46	3,43
Participant 15	Femme	4 ^{ème} année	52	1	1,38	4,25
Participant 16	Homme	4 ^{ème} année	70	1	1,00	3,43
Participant 17	Femme	4 ^{ème} année	55	3	4,23	3,32
Participant 18	Homme	4 ^{ème} année	40	2	3,77	4,43

* Niveaux socio-économiques : 1= inférieur à 3.700, 2= entre 3.700 et 7.400, 3= supérieur à 7.400 Lires Turques

** Echelle d'anxiété liée à la non-titularisation (Eskici, 2016)

*** Echelle de Motivation Académique adaptée au contexte turc (Can, 2015)

2.3.2. La collecte des données qualitatives

La collecte des données qualitatives s'effectue par le biais d'entretiens individuels semi-structurés.

L'entretien individuel semi-structuré vise à collecter des données en interrogeant les participants en face-à-face (ou à distance) par des techniques de conversation. L'entretien est alors structuré à l'aide d'un guide d'entretien reprenant la liste de questions ouvertes ou une liste de sujets à aborder au cours de la discussion. (Kohn et Christiaens, 2014)

Le guide d'entretien (Annexe 2) a été réalisé en se basant sur les résultats des analyses quantitatives de la première phase de la recherche.

En aval des entretiens semi-dirigés, le guide d'entretiens a été réalisé en se basant sur le modèle proposé par Adıgüzel (2019) selon les étapes suivantes :

- 1- Préparation des questions d'entretien par le chercheur
- 2- Préparation du formulaire de contrôle pour les experts
- 3- Préparation du guide d'entretiens selon les commentaires des experts
- 4- Préparation du formulaire de consentement pour les participants

5- Sélection du nombre de participants

6- Préparation du message de demande de participation ainsi que de l'environnement privilégié pour les entretiens.

7- Préparation du matériel nécessaire aux entretiens

8- Entretiens pilotes

9- Modifications du guide d'entretiens en fonction des entretiens pilotes

Selon la méthodologie ci-dessus et de manière à s'assurer de la fiabilité du guide d'entretiens, celui-ci a été contrôlé par trois experts avant d'être soumis à trois entretiens pilotes réalisés dans le but de tester le bon déroulement des entretiens semi-dirigés et la bonne compréhension des questions posées par le chercheur. Ces trois entretiens pilotes ont été réalisés en face à face à la faculté de pédagogie de l'Université 1 avec des étudiants ayant répondu aux échelles quantitatives au premier semestre de l'année scolaire 2019-2020. Suite aux entretiens pilotes, les questions du guide d'entretien ont été affinées et réorganisées pour une meilleure compréhension par les participants.

2.3.3. Déroulement de l'intervention

Les entretiens individuels semi-structurés se déroulent à la fin du deuxième semestre de l'année scolaire 2019-2020. Les entretiens sont réalisés en turc auprès de dix-huit futurs enseignants de FLE issus de deux universités.

Chaque entretien est réalisé individuellement et d'une durée de quarante-cinq à cinquante minutes en moyenne. Du fait de l'épidémie de Coronavirus, les entretiens semi-structurés ont dû être réalisés à distance par le biais d'un logiciel de visioconférence. Tous les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des participants de manière à les retranscrire par écrit entièrement pour pouvoir procéder à l'analyse qualitative. Une attention particulière a été portée à ce que les conditions des entretiens soient les plus similaires possibles et sur rendez-vous pour que les participants soient le plus à l'aise possible. Il est à ajouter que tous les entretiens ont été réalisés après la fin des examens de fin d'année de manière à ce que les participants soient dans les meilleures conditions pour répondre aux questions.

2.3.4. Analyse des données qualitatives

Les données qualitatives sont recueillies lors des entretiens semi-structurés par enregistrement audio puis retranscrites pour être analysées. Une analyse de contenu est

réalisée permettant de regrouper et de mettre en relief les thématiques abordées lors des entretiens. En effet selon Schreier (2013, p. 28), l'analyse qualitative de contenu est une méthode systématique et flexible d'analyse qualitative permettant de réduire et de résumer les données recueillies. De plus, selon les niveaux d'analyse qualitative déterminés par Anadon et Savoie-Zajc (2009), la méthode d'analyse inductive modérée a été privilégiée.

Un deuxième niveau est celui de l'induction modérée. Une définition conceptuelle provenant des écrits balise de façon générale le phénomène étudié. Les catégories préliminaires d'analyse sont ancrées dans ce cadre conceptuel. La richesse des données recueillies vient toutefois compléter la grille initiale d'analyse. (Anadon et Savoie-Zajc, 2004, p. 3)

En effet, selon cette méthode, aux thématiques découlant des résultats quantitatifs et donc préalables à l'analyse qualitative, viennent s'ajouter des thématiques ressortant de l'analyse qualitative elle-même. On retrouvera donc des thèmes prédéterminés ainsi que des thèmes émergents lors de l'analyse qualitative.

De manière à s'assurer de la fiabilité et de la pertinence des thèmes et sous-thèmes pour cette recherche, ceux-ci ont été évalués par deux experts tout d'abord préalablement au codage des paroles des participants par thèmes puis après le codage de ces dernières.

Lors de la deuxième évaluation réalisée après codage des paroles par thématiques, la méthode de Miles et Huberman (2013) citée par Adıgüzel (2019, p. 38) a été utilisée. Cette méthode permet de s'assurer que le chercheur ainsi que les experts partagent le même point de vue et, de ce fait, de la fiabilité de la recherche. Selon Adıgüzel (2019), Miles et Huberman utilisent la formule suivante :

$$\frac{\text{Consensus de codage}}{\text{Consensus de codage} + \text{Désaccord de codage}} \quad (2.1)$$

Un taux de 70% (soixante-dix pourcent) de consensus entre le chercheur et les experts est recommandé pour chaque unité de codage (Adıgüzel, 2019).

Les résultats de l'analyse de fiabilité selon la méthode de Miles et Huberman sont récapitulés dans le tableau 11.

Tableau 11. *Analyse de fiabilité du codage des entretiens*

Participant	Consensus de codage (Nombre de codes)	Désaccord de codage (Nombre de codes)	Nombre total de codes par participant	Calcul selon la formule de Miles et Huberman*	Taux de Consensus (%)
Participant 1	87	0	87	1	100
Participant 2	90	1	91	0,99	99
Participant 3	88	0	88	1	100
Participant 4	86	2	88	0,98	98
Participant 5	75	0	75	1	100
Participant 6	90	0	90	1	100
Participant 7	89	1	90	0,99	99
Participant 8	82	2	84	0,98	98
Participant 9	74	0	74	1	100
Participant 10	94	0	94	1	100
Participant 11	84	0	84	1	100
Participant 12	86	2	88	0,98	98
Participant 13	82	1	83	0,99	99
Participant 14	88	0	88	1	100
Participant 15	75	0	75	1	100
Participant 16	84	0	84	1	100
Participant 17	89	3	92	0,97	97
Participant 18	79	0	79	1	100

* Formule de Miles et Huberman :
$$\frac{\text{Consensus de codage}}{\text{Consensus de codage} + \text{Désaccord de codage}}$$

Un taux de consensus entre le chercheur et les experts supérieur à 70% a été calculé pour toutes les unités de codage réalisées lors de la préparation à l'analyse qualitative, assurant la fiabilité de la recherche.

2.3.5. Fiabilité des données qualitatives

2.3.5.1. Crédibilité

Selon Guion et al (2011), la crédibilité en recherche qualitative fait référence à la véracité des résultats dans le sens où ceux-ci doivent refléter précisément la situation et, dans le cas présent, coïncider avec les témoignages des participants aux entretiens semi-dirigés.

De manière à s'assurer de la crédibilité de la présente recherche, une attention particulière a été portée aux points suivants :

- Triangulation :

Selon Patton (2014, p. 478), la triangulation consolide la recherche par la combinaison de méthodes. Il ajoute que cela signifie utiliser différents types de méthodes ou données, incluant des approches quantitatives et qualitatives. La présente recherche utilise une méthode mixte explicative se composant d'échelles suivies par des entretiens

semi-dirigés. Selon Guion et al. (2011), ce type de configuration, utilisant des entretiens et des échelles augmente la crédibilité et l'importance des résultats.

- Confirmation d'experts :

Le guide d'entretien semi-dirigé a reçu l'aval de trois experts en FLE avant d'être soumis à un entretien pilote réalisé dans des conditions similaires aux entretiens semi-dirigés utilisés lors de la recherche. Suite à cet entretien pilote, les modifications apportées au guide d'entretien ont été soumises aux experts pour une deuxième confirmation avant la réalisation des entretiens semi-dirigés avec les participants de l'échantillon.

De plus, le codage par thématiques des paroles des participants aux entretiens semi-structurés a été évalué par deux experts de manière à éviter des erreurs de codage lors de l'analyse qualitative des données.

2.3.5.2. *Transférabilité*

Selon Proulx (2019) le concept de transférabilité réfère à la possibilité d'utiliser les résultats et les données d'une expérience donnée dans une autre situation. Pour ce faire, une description précise de la méthodologie utilisée par le chercheur étape par étape est nécessaire.

Dans le cadre de cette recherche, une explication détaillée du contexte dans lequel ont été réalisés les entretiens semi-structurés a été réalisée. De plus une transcription écrite complète des entretiens semi-structurés a été réalisée non seulement pour procéder à l'analyse des données qualitatives mais également pour davantage de transparence et fournir une preuve des résultats dans un souci de crédibilité, de confirmabilité et de fiabilité. Grâce à tous ces éléments, l'utilisation des résultats et des données obtenues lors des entretiens semi-dirigés dans un autre contexte est envisageable.

2.3.5.3. *Fiabilité*

Selon Proulx (2019), la fiabilité fait référence à « la notion traditionnelle de fidélité ou de consistance d'une étude ». Par cela, on entend que si la recherche était reproduite dans des conditions similaires, des résultats équivalents seraient obtenus.

De manière à permettre la reproduction de la présente recherche, sont inclus :

- une description détaillée de la sélection de l'échantillon et des caractéristiques des participants.

- une explication détaillée des outils de collecte des données qualitatives avec un guide d'entretien (Annexe 2).
- une explication détaillée des conditions de réalisation des entretiens semi-dirigés.
- une retranscription écrite de déclarations faites par les participants durant les entretiens semi-dirigés.

2.3.5.4. Confirmabilité

Durant toute la durée de la recherche et en particulier pendant la phase qualitative, le chercheur a tenu à garder un positionnement neutre et objectif en s'assurant de conditions de réalisation des entretiens semi-dirigés les plus similaires possibles entre tous les participants.

De plus l'analyse des données qualitatives a été réalisée avec l'aide d'un logiciel d'analyse qualitative et les résultats ont été vérifiés par plusieurs experts.

3. ANALYSE

3.1. Analyse Quantitative

Concernant l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation de Eskici (2016), les différents test empiriques et statistiques descriptives réalisés pour toutes les variables indépendantes montrent que l'échantillon de recherche est conforme à la loi normale. Le coefficient d'asymétrie (Skewness) montre des valeurs comprises dans la tranche de valeurs -1,96 et +1,96 nécessaire pour un intervalle de confiance à 95% (Can, 2018, p. 84). Ce sont donc des tests paramétriques qui ont été réalisés lors de l'analyse quantitative des données recueillies auprès des futurs enseignants par le biais de l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation de Eskici (2016).

De plus de manière à analyser et comparer les résultats des différents tests statistiques, les réponses obtenues sur l'échelle de Likert en cinq points ont été transformées à l'aide du logiciel statistique de la manière suivante : les réponses 1 ont été transformée en réponse 5, 2 en 4, 4 en 2 et 5 en 1.

En ce qui concerne l'Echelle de Motivation Académique (EMA) adaptée au contexte turc par Can (2015), les différents test empiriques et statistiques réalisés montrent que l'échantillon de recherche n'est pas conforme à la loi normale. Le coefficient d'asymétrie (Skewness) et le coefficient d'aplatissement (Kurtosis) pour cette échelle montrent des valeurs comprises en dehors de la tranche de valeurs -1,96 et +1,96 nécessaire pour un intervalle de confiance à 95% (Büyüköztürk, 2018). Ce sont donc des tests non-paramétriques qui ont été réalisés lors de l'analyse quantitative des données recueillies auprès des futurs enseignants par le biais de cette échelle.

De plus, de manière à pouvoir comparer les résultats entre les deux échelles, les réponses obtenues sur une échelle de Likert en sept points pour l'Echelle de Motivation Académique (EMA) ont été transformés pour obtenir des résultats en cinq points. La transformation a été réalisé selon les critères suivant eux-mêmes utilisés par Gömleksiz et Serhatlioğlu (2014) pour obtenir des moyennes sur 5 : 1-1,85 Pas du tout d'accord, 1,86-3,55 Pas d'accord, 3,56-4,40 Ni en désaccord, ni d'accord (indécis), 4,41-6,10 D'accord et 6,11-7-00 Tout à fait d'accord.

On compte 428 répondants aux deux échelles et les analyses quantitatives ont été réalisées à l'aide d'un logiciel conçu pour les analyses statistiques.

3.1.1. Echelle d'anxiété liée à la non-titularisation

Question de recherche numéro 1 : Les futurs enseignants de FLE sont-ils sujets à l'anxiété liée aux problèmes de titularisation des enseignants de FLE dans les écoles publiques en Turquie ?

Tableau 12.1. Anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants de FLE

Sous-échelles	Nombre d'items	N	Ecart-type S	Moyenne \bar{X}
Peur de la non-titularisation	10	428	1,14	2,97
Perception de soi	3	428	1,32	3,08
Total (Echelle complète)	13	428	1,16	3,00

Les questions de l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants se divisent en deux sous-échelles : des questions concernant la peur de la non-titularisation ainsi que des questions relatives à la perception de soi. Après transformation des réponses grâce au logiciel statistique, les répondants ont le choix de répondre par 1- Pas du tout d'accord, 2- Pas d'accord, 3- Ni en désaccord, ni d'accord (indécis), 4- D'accord et 5- Tout à fait d'accord. D'après les statistiques empiriques réalisées et présentées dans le tableau 4.1, apparaît une moyenne des réponses à l'échelle complète de 3,00 sur 5 sachant qu'un score élevé représente une anxiété accrue alors qu'un score faible est synonyme de manque d'anxiété. En détaillant ces résultats, on retrouve une moyenne de 2,97 sur 5 pour la peur de la non-titularisation et de 3,08 sur 5 pour la perception de soi. Tous ces résultats tendent à montrer que les futurs enseignants de FLE de notre échantillon ne montrent pas particulièrement d'anxiété liée à la non-titularisation avec des réponses indécises (Ni en désaccord, ni d'accord).

De plus, un test de corrélation entre les deux sous-échelles, la peur de la non-titularisation et la perception de soi, a été réalisé.

Tableau 12.2. Test de Corrélation entre peur de la non-titularisation et perception de soi des futurs enseignants de FLE (Test de Pearson)

Sous échelles		Perception de soi
Peur de la non-titularisation	Coefficient de corrélation Pearson	0,898
	Sig. p	0,00*

*p<0,05

De manière à déterminer s'il existe un lien de corrélation entre la peur de la non-titularisation et la perception de soi des futurs enseignants de FLE, un test de corrélation de Pearson a été réalisé. De ce test ressort une corrélation positive forte entre la peur de la titularisation et la perception de soi ($p=0,000$) (Büyüköztürk, 2018, p. 87). Lorsque la peur de la non-titularisation augmente, la perception de soi des futurs enseignants augmente elle aussi.

Question de recherche numéro 2 : Le niveau d'anxiété des futurs enseignants de FLE diffère-t-il selon les variables indépendantes que sont le sexe, l'université, l'année d'étude ou le niveau socio-économique des étudiants ?

Une réponse détaillée à cette question suppose de vérifier toutes les variables indépendantes une à une. Cette question de recherche a donc été divisée en sous-questions.

Question de recherche numéro 2.1 : Le niveau d'anxiété des futurs enseignants de FLE diffère-t-il selon le sexe des étudiants ?

Tableau 12.3. Différences entre les sous-échelles de l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants selon les sexes (*t*-test pour échantillons indépendants)

Sous-échelles	Sexe	N	\bar{X}	Ecart-type S	t	Sig. p
Peur de la non-titularisation	Femme	303	3,02	1,11	-1,408	0,160
	Homme	125	2,85	1,20		
Perception de soi	Femme	303	3,13	1,29	-1,273	0,204
	Homme	125	2,95	1,37		
Total (Echelle complète)	Femme	303	3,05	1,13	-1,399	0,163
	Homme	125	2,87	1,21		

Un test t pour échantillons indépendants a été réalisé (Tableau 12.3). On remarque que les moyennes des futurs enseignants de FLE hommes sont très légèrement plus faibles que celles des femmes. Concernant la peur de la non-titularisation les femmes obtiennent une moyenne de 3,02 et les hommes de 2,85, pour la perception de soi les femmes ont une moyenne de 3,13 et les hommes de 2,95 et enfin pour l'échelle complète on observe une moyenne pour les femmes de 3,05 et pour les hommes de 2,87. Mais ces différences ne sont pas notables avec des valeurs $p>0,05$ pour les deux sous-échelles et donc un niveau d'anxiété des futurs enseignants de FLE qui ne varie pas selon les sexes.

Question de recherche numéro 2.2 : Le niveau d'anxiété des futurs enseignants de FLE diffère-t-il selon l'université des étudiants ?

Tableau 12.4. Différences entre les sous-échelles de l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants selon l'université (Analyse de variance à un facteur - Anova)

Sous-échelles	Université	N	\bar{X}	Ecart Type S	Source de variance	Somme des carrés	Ecart type	F	Sig. p
Peur de la non-titularisation	Université 1	104	2,70	1,07	Inter-groupes	12,45	5	1,937	0,087
	Université 2	46	2,96	1,14	Intra-groupes	542,40	422		
	Université 3	67	2,97	1,21	Total	554,85	427		
	Université 4	53	2,99	1,03					
	Université 5	90	3,16	1,16					
	Université 6	68	3,13	1,19					
Levene : 0,674 p=0,644									
Perception de soi	Université 1	104	2,82	1,28	Inter-groupes	9,63	5	1,114	0,352
	Université 2	46	3,12	1,33	Intra-groupes	729,73	422		
	Université 3	71	3,10	1,42	Total	739,36	427		
	Université 4	67	3,16	1,10					
	Université 5	53	3,20	1,37					
	Université 6	90	3,20	1,33					
Levene : 1,525 p=0,181									
Total (Echelle complète)	Université 1	104	2,73	1,10	Inter-groupes	11,64	5	1,752	0,122
	Université 2	46	3,00	1,17	Intra-groupes	560,62	422		
	Université 3	71	3,00	1,24	Total	572,26	427		
	Université 4	67	3,03	1,02					
	Université 5	53	3,17	1,18					
	Université 6	90	3,14	1,20					
Levene : 0,848 p=0,516									

Une analyse de variance à un facteur (ANOVA) a été réalisée (Tableau 12.4) pour répondre à cette question de recherche. Les résultats montrent des moyennes par université comprises entre 2,70 et 3,16 pour la peur de la non-titularisation, entre 2,82 et 3,20 pour la perception de soi et enfin entre 2,73 et 3,17 pour l'échelle totale. Ces moyennes reflètent des réponses indécises (Ni en désaccord, ni d'accord) à l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation par les futurs enseignants de FLE interrogés. Les résultats obtenus ne montrent pas de différences significatives du niveau d'anxiété des futurs enseignants de FLE entre les universités pour l'échelle complète ainsi que pour les deux sous-échelles peur de la non-titularisation et perception de soi avec des valeurs $p > 0,05$.

Une analyse par université selon les sexes a été réalisée par le biais d'une analyse de variance à deux facteurs (Tableau 12.5).

Tableau 12.5. Différences entre les universités de l'Echelle d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants entre répondants du même sexe (Analyse de variance à deux facteurs – Anova)

Sexe	Sous-échelles	Univ.	N	\bar{X}	Source de variance	Somme des carrés	Ecart type	F	Sig. p	Post Hoc - Tukey	
Femme	Peur de la non-titularisation	Univ. 1	67	2,93	Inter-groupes	1,34	5	0,213	0,957	-	
		Univ. 2	35	2,96	Intra-groupes	373,66	297				
		Univ. 3	48	3,01	Total	375	302				
		Univ. 4	39	3,11							
		Univ. 5	68	3,09							
		Univ. 6	46	3,04							
	Levene : 1,676 p=0,140										
	Perception de soi	Univ. 1	67	3,07	Inter-groupes	1,84	5	0,218	0,955	-	
		Univ. 2	35	3,04	Intra-groupes	502,64	297				
		Univ. 3	48	3,12	Total	504,48	302				
		Univ. 4	39	3,28							
		Univ. 5	68	3,20							
		Univ. 6	46	3,08							
	Levene : 2,708 p=0,021*										
	Total (Echelle complète)	Univ. 1	67	2,96	Inter-groupes	1,38	5	0,212	0,957	-	
		Univ. 2	35	2,98	Intra-groupes	385,49	297				
		Univ. 3	48	3,04	Total	386,86	302				
		Univ. 4	39	3,15							
		Univ. 5	68	3,11							
Univ. 6		46	3,05								
Levene : 1,838 p=0,105											
Homme	Peur de la non-titularisation	Univ. 1	37	2,29	Inter-groupes	23,27	5	3,596	0,005	1-5	
		Univ. 2	11	2,95	Intra-groupes	154,01	119				
		Univ. 3	19	2,88	Total	177,29	124				
		Univ. 4	14	2,65							
		Univ. 5	22	3,40							
		Univ. 6	22	3,30							
	Levene : 2,168 p=0,062										
	Perception de soi	Univ. 1	37	2,37	Inter-groupes	21,93	5	2,484	0,035	1-6	
		Univ. 2	11	3,36	Intra-groupes	210,15	119				
		Univ. 3	19	3,07	Total	232,08	124				
		Univ. 4	14	2,83							
		Univ. 5	22	3,21							
		Univ. 6	22	3,45							
	Levene : 1,045 p=0,394										
	Total (Echelle complète)	Univ. 1	37	2,31	Inter-groupes	22,43	5	3,329	0,008	1-5	
		Univ. 2	11	3,05	Intra-groupes	160,36	119				
		Univ. 3	19	2,92	Total	182,78	124				
		Univ. 4	14	2,69							
Univ. 5		22	3,35								
Univ. 6		22	3,34								
Levene : 1,850 p=0,108											

*p<0,05

Concernant les résultats pour les femmes, on retrouve des moyennes entre 2,93 et 3,11 pour la peur de la non-titularisation par université, des moyennes entre 3,04 et 3,28 pour la perception de soi et enfin des moyennes entre 2,96 et 3,15 pour l'échelle totale.

Ces résultats tendent vers des réponses indécises (Ni en désaccord, ni d'accord) et ne montrent pas de différences significatives avec des valeurs $p > 0,05$.

En ce qui concerne les résultats des hommes, des moyennes entre 2,29 et 3,40 pour la peur de la non-titularisation par université, des moyennes entre 2,37 et 3,45 pour la perception de soi et enfin entre 2,31 et 3,35 pour l'échelle complète ont été enregistrées. Des différences significatives entre les hommes concernant la peur de la non-titularisation ont été enregistrées avec une valeur $p = 0,005$. Un test Post-Hoc a donc été réalisé pour déterminer entre quelles universités des différences existaient. Les résultats du test Post-Hoc de Tukey réalisé montre que ce niveau d'anxiété lié à la peur de la non-titularisation diffère significativement pour les hommes entre l'université 1 et les universités 5 et 6. Le niveau d'anxiété liée à la peur de la non titularisation est plus élevé pour les universités 5 ($\bar{X} = 3,40$) et 6 ($\bar{X} = 3,30$) chez les futurs enseignants masculins alors que l'université 1 a le niveau d'anxiété liée à la peur de la non titularisation le plus bas chez les hommes ($\bar{X} = 2,29$).

La taille d'effet (η^2) a ensuite été calculée selon la formule suivante (Can, 2018, p. 157):

$$\eta^2 = \frac{\text{somme des carrés inter-groupes}}{\text{somme des carrés totale}} \quad (3.1)$$

Dans ce cas de figure $\eta^2 = 0,13$. Selon Büyüköztürk (2018, p. 158), un effet inférieur à 0,2 est considéré comme faible.

Concernant le niveau d'anxiété liée à la perception de soi, celui-ci diffère significativement entre les hommes avec une valeur $p = 0,035$. Le niveau d'anxiété lié à la perception de soi est plus élevé chez les futurs enseignants masculins de l'université 6 ($\bar{X} = 3,45$). L'université 1 a une fois de plus le niveau d'anxiété liée à la perception de soi le plus bas chez les hommes ($\bar{X} = 2,37$). Selon le test de Tukey, ce niveau d'anxiété diffère significativement entre l'université 1 et l'université 6. La taille d'effet ($\eta^2 = 0,09$) est considérée comme faible.

Pour ce qui est du niveau d'anxiété total, celui-ci diffère significativement entre les futurs enseignants hommes. Suite au test Post-Hoc on remarque que ce niveau d'anxiété total diffère significativement entre l'université 1 et les universités 5 et 6. Ce niveau est plus élevé pour les universités 5 ($\bar{X} = 3,35$) et 6 ($\bar{X} = 3,34$) chez les futurs enseignants masculins. L'université 1 a en général le niveau d'anxiété total le plus bas chez les hommes ($\bar{X} = 2,31$). La taille d'effet ($\eta^2 = 0,12$) est considérée comme faible.

Tableau 12.6. Différences par université entre les sous-échelles de l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants selon les sexes (t-test pour échantillons indépendants)

Université	Sous-échelles	Sexe	N	\bar{X}	Ecart-type S	t	Sig. p	
Université 1	Peur de la non-titularisation	Femme	67	2,93	1,05	-3,030	0,003*	
		Homme	37	2,29	0,99			
	Levene : 0,165 p=0,686							
	Perception de soi	Femme	67	3,07	1,27	-2,781	0,006*	
		Homme	37	2,37	1,17			
	Levene : 1,464 p=0,229							
	Total (Echelle complète)	Femme	67	2,96	1,08	-3,011	0,003*	
		Homme	37	2,31	1,02			
	Levene : 0,454 p=0,502							
Université 2	Peur de la non-titularisation	Femme	35	2,96	1,18	-0,015	0,988	
		Homme	11	2,95	1,08			
	Levene : 0,187 p=0,668							
	Perception de soi	Femme	35	3,04	1,32	0,702	0,486	
		Homme	11	3,36	1,42			
	Levene : 0,247 p=0,662							
	Total (Echelle complète)	Femme	35	2,98	1,19	0,173	0,863	
		Homme	11	3,05	1,13			
	Levene : 0,045 p=0,833							
Université 3	Peur de la non-titularisation	Femme	48	3,01	1,26	-0,399	0,691	
		Homme	19	2,88	1,09			
	Levene : 1,053 p=0,309							
	Perception de soi	Femme	48	3,12	1,49	-0,123	0,902	
		Homme	19	3,07	1,27			
	Levene : 1,545 p=0,218							
	Total (Echelle complète)	Femme	48	3,04	1,29	-0,333	0,740	
		Homme	19	2,92	1,12			
	Levene : 1,231 p=0,271							
Université 4	Peur de la non-titularisation	Femme	39	3,11	0,95	-1,467	0,149	
		Homme	14	2,65	1,18			
	Levene : 0,819 p=0,370							
	Perception de soi	Femme	39	3,28	1,00	-1,315	0,194	
		Homme	14	2,83	1,33			
	Levene : 3,232 p=0,078							
	Total (Echelle complète)	Femme	39	3,15	0,94	-1,468	0,148	
		Homme	14	2,69	1,18			
	Levene : 0,899 p=0,348							

Tableau 12.6. (Suite) *Différences par université entre les sous-échelles de l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants selon les sexes (t-test pour échantillons indépendants)*

Université 5	Peur de la non- titularisation	Femme	68	3,09	1,21	1,090	0,279
		Homme	22	3,40	1,00		
	Levene : 2,153 p=0,146						
	Perception de soi	Femme	68	3,20	1,36	0,040	0,968
		Homme	22	3,21	1,41		
	Levene : 0,000 p=0,986						
	Total (Echelle complète)	Femme	68	3,11	1,22	0,835	0,406
		Homme	22	3,35	1,06		
	Levene : 1,486 p=0,226						
Université 6	Peur de la non- titularisation	Femme	46	3,04	1,03	0,834	0,468
		Homme	22	3,30	1,49		
	Levene : 8,434 p=0,005*						
	Perception de soi	Femme	46	3,08	1,24	1,089	0,280
		Homme	22	3,45	1,50		
	Levene : 2,635 p=0,109						
	Total (Echelle complète)	Femme	46	3,05	1,05	0,924	0,420
		Homme	22	3,34	1,48		
	Levene : 7,619 p=0,007*						

*p<0,05

Les résultats obtenus lors de ce t-test pour échantillons indépendants (Tableau 12.6) ne montrent pas de différences significatives entre les sexes pour toutes les universités pour les deux sous-échelles sauf pour l'université 1. Les moyennes de cette dernière pour la peur de la non-titularisation (\bar{X} femmes=2,93 et \bar{X} hommes=2,29), pour la perception de soi (\bar{X} femmes=3,07 et \bar{X} hommes=2,37) et pour l'échelle totale (\bar{X} femmes=2,96 et \bar{X} hommes=2,31) montrent des différences significatives entre les sexes avec des valeurs $p<0,05$. Les futurs enseignants de FLE femmes de l'université 1 montrent des niveaux d'anxiété liés à la non-titularisation significativement plus élevés que ceux des hommes. La taille d'effet d a été calculée en utilisant la formule suivante (Can, 2018, p.121):

$$d = t \times \sqrt{\frac{N_1 + N_2}{N_1 \times N_2}} \quad (3.2)$$

Le calcul de la taille d'effet pour la peur de la non-titularisation $d=0,62$, pour la perception de soi $d=0,57$ et pour l'échelle totale $d=0,62$. Selon Büyüköztürk (2018, p. 158) une valeur $0,5 < d < 0,8$ est synonyme de grand effet, ce qui est le cas pour les trois calculs ci-dessus.

Question de recherche numéro 2.3 : Le niveau d’anxiété des futurs enseignants de FLE diffère-t-il selon l’année d’éducation des étudiants ?

Une analyse de variance à un facteur (Anova) a permis d’étudier le niveau d’anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants de FLE selon leur année d’étude (Tableau 12.7). Des moyennes allant de 2,92 à 3,08 pour la peur de la non-titularisation, de 3,01 à 3,23 pour la perception de soi et de 2,94 à 3,11 pour l’échelle totale ont été enregistrées. Les répondants sont donc en moyenne indécis (Ni en désaccord, ni d’accord). Cette analyse ne montre aucune différence significative entre les années d’études pour les deux sous-échelles avec des valeurs $p > 0,05$.

Tableau 12.7. Différences entre les sous-échelles de l’échelle d’anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants selon l’année d’étude (Analyse de variance à un facteur - Anova)

Sous-échelles	Année d’étude	N	\bar{X}	Ecart type S	Source de variance	Somme des carrés	Ecart type	F	Sig. p
Peur de la non-titularisation	1 ^{ère} année	140	2,96	1,15	Inter-groupes	1,46	3	0,372	0,773
	2 ^{ème} année	92	3,08	1,00	Intra-groupes	553,40	424		
	3 ^{ème} année	94	2,92	1,12	Total	554,85	427		
	4 ^{ème} année	102	2,94	1,26					
Levene : 3,694 p=0,012*									
Perception de soi	1 ^{ère} année	140	3,09	1,28	Inter-groupes	3,08	3	0,591	0,621
	2 ^{ème} année	92	3,23	1,25	Intra-groupes	736,28	424		
	3 ^{ème} année	94	3,01	1,29	Total	739,36	427		
	4 ^{ème} année	102	3,01	1,45					
Levene : 2,711 p=0,045*									
Total (Echelle complète)	1 ^{ère} année	140	2,99	1,16	Inter-groupes	1,77	3	0,439	0,726
	2 ^{ème} année	92	3,11	1,03	Intra-groupes	570,49	424		
	3 ^{ème} année	94	2,94	1,14	Total	572,26	427		
	4 ^{ème} année	102	2,95	1,28					
Levene : 3,747 p=0,011*									

* $p < 0,05$

Une analyse par année d’étude selon les sexes a également été réalisée par le biais d’une analyse de variance à deux facteurs (Tableau 12.8).

Concernant les résultats pour les femmes, on retrouve des moyennes entre 2,88 et 3,01 pour la peur de la non-titularisation par année d’étude, des moyennes entre 2,91 et 3,30 pour la perception de soi et enfin des moyennes entre 2,88 et 3,18 pour l’échelle totale. Ces résultats tendent vers des réponses indécises (Ni en désaccord, ni d’accord) et ne montrent pas de différences significatives avec des valeurs $p > 0,05$.

En ce qui concerne les résultats pour les hommes, on retrouve des moyennes entre 2,54 et 3,10 pour la peur de la non-titularisation par année d'étude, des moyennes entre 2,54 et 3,24 pour la perception de soi et enfin des moyennes entre 2,54 et 3,13 pour l'échelle totale. Ces résultats tendent vers des réponses indécises (Ni en désaccord, ni d'accord) et ne montrent pas de différences significatives avec des valeurs $p > 0,05$.

Tableau 12.8. Différences entre les années d'étude de l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants selon les sexes (Test de variance à deux facteurs - ANOVA)

Sexe	Sous-échelles	Année d'étude	N	\bar{X}	Source de variance	Somme des carrés	Ecart type	F	Sig. p	
Fem- me	Peur de la non-titularisation	1 ^{ère} année	100	3,01	Inter-groupes	2,69	3	0,719	0,541	
		2 ^{ème} année	64	3,14	Intra-groupes	372,31	299			
		3 ^{ème} année	66	3,08	Total	375	302			
		4 ^{ème} année	73	2,88						
	Levene : 3,026 p=0,030*									
	Perception de soi	1 ^{ère} année	100	3,14	Inter-groupes	5,72	3	1,143	0,332	
		2 ^{ème} année	64	3,30	Intra-groupes	498,76	299			
		3 ^{ème} année	66	3,21	Total	504,48	302			
		4 ^{ème} année	73	2,91						
	Levene : 2,448 p=0,064									
	Total (Echelle complète)	1 ^{ère} année	100	3,04	Inter-groupes	3,32	3	0,862	0,461	
		2 ^{ème} année	64	3,18	Intra-groupes	383,54	299			
3 ^{ème} année		66	3,11	Total	386,86	302				
4 ^{ème} année		73	2,88							
Levene : 3,082 p=0,028*										
Hom- me	Peur de la non-titularisation	1 ^{ère} année	40	2,84	Inter-groupes	4,73	3	1,104	0,350	
		2 ^{ème} année	28	2,93	Intra-groupes	172,56	121			
		3 ^{ème} année	28	2,54	Total	177,29	124			
		4 ^{ème} année	29	3,10						
	Levene : 1,084 p=0,358									
	Perception de soi	1 ^{ère} année	40	2,97	Inter-groupes	7,61	3	1,368	0,256	
		2 ^{ème} année	28	3,06	Intra-groupes	224,46	121			
		3 ^{ème} année	28	2,54	Total	232,08	124			
		4 ^{ème} année	29	3,24						
	Levene : 0,871 p=0,458									
	Total (Echelle complète)	1 ^{ère} année	40	2,87	Inter-groupes	5,33	3	1,211	0,309	
		2 ^{ème} année	28	2,96	Intra-groupes	177,46	121			
3 ^{ème} année		28	2,54	Total	182,78	124				
4 ^{ème} année		29	3,13							
Levene : 1,116 p=0,345										

Question de recherche numéro 2.4 : Le niveau d'anxiété des futurs enseignants de FLE diffère-t-il selon le niveau socio-économique des étudiants ?

L'analyse de la variable dépendante du niveau socio-économique entre les futurs enseignants de FLE a été réalisée grâce à une analyse de variance à un facteur (ANOVA) pour les deux sous-échelles ainsi que pour l'échelle totale et les résultats obtenus sont reportés dans le tableau 12.9. Précisons que la catégorisation adoptée dans la détermination de niveaux socio-économiques est celle employée par Karagöl (2020, p. 83).

Tableau 12.9. Différences entre les sous-échelles de l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants selon le niveau socio-économique (Analyse de variance à un facteur – ANOVA)

Sous-échelles	Niveau Socio-économique *	N	\bar{X}	Ecart type S	Source de variance	Somme des carrés	Ecart type	F	Sig. p
Peur de la non-titularisation	Groupe 1	162	3,03	1,15	Inter-groupes	4,711	2	1,783	0,169
	Groupe 2	174	3,02	1,12	Intra-groupes	539,040	408		
	Groupe 3	75	2,75	1,21	Total	543,752	410		
Levene : 0,521		p=0,594							
Perception de soi	Groupe 1	162	3,11	1,34	Inter-groupes	3,735	2	1,062	0,347
	Groupe 2	174	3,14	1,26	Intra-groupes	717,505	408		
	Groupe 3	75	2,88	1,44	Total	721,240	410		
Levene : 2,085		p=0,126							
Total (Echelle complète)	Groupe 1	162	3,05	1,17	Inter-groupes	4,514	2	1,655	0,192
	Groupe 2	174	3,05	1,13	Intra-groupes	556,452	408		
	Groupe 3	75	2,78	1,24	Total	560,966	410		
Levene : 1,184		p=0,307							

* Groupe 1 : $\leq 3.700\text{TL}$, Groupe 2 : $3.700\text{--}7.400\text{TL}$ et Groupe 3 : $\geq 7.400\text{TL}$

Des moyennes entre 2,75 et 3,03 ont été reportées pour la peur de la non-titularisation selon les niveaux socio-économiques, entre 2,88 et 3,14 pour la perception de soi et enfin entre 2,78 et 3,05 pour l'échelle totale. Une fois de plus, les répondants sont en moyenne indécis (Ni en désaccord, ni d'accord). De plus aucune différence significative n'a été relevée entre les différentes catégories socio-économiques.

Une analyse de variance à deux facteurs a été réalisée pour vérifier s'il y avait des différences significatives entre les niveaux socio-économiques selon les sexes (Tableau 12.10).

Les résultats pour les femmes montrent des moyennes comprises entre 2,72 et 3,09 pour la peur de la non-titularisation selon le niveau socio-économique des futurs

enseignants de FLE, entre 2,80 et 3,25 pour la perception de soi et finalement entre 2,74 et 3,13 pour l'échelle totale.

Les futurs enseignants de FLE hommes ont enregistré des moyennes comprises entre 2,79 et 2,94 pour la peur de la non-titularisation, entre 2,84 et 3,06 pour la perception de soi et enfin entre 2,82 et 2,97 pour l'échelle totale.

Les futurs enseignants femmes et hommes confondus sont indécis (Ni en désaccord, ni d'accord) et aucune différence significative entre répondants du même sexe mais de catégories socio-économiques différentes n'a été relevée avec des valeurs $p > 0,05$.

Tableau 12.10. Différences entre les niveaux socio-économiques de l'Echelle d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants entre répondants du même sexe (Analyse de variance à deux facteurs - ANOVA)

Sexe	Sous-échelles	Niveau Socio-économique*	N	\bar{X}	Source de variance	Somme des carrés	Ecart type	F	Sig. p	
Femme	Peur de la non-titularisation	Groupe 1	114	3,07	Inter-groupes	5,225	2	2,062	0,129	
		Groupe 2	127	3,09	Intra-groupes	363,613	287			
		Groupe 3	49	2,72	Total	368,838	289			
	Levene : 0,619 p=0,539									
	Perception de soi	Groupe 1	114	3,14	Inter-groupes	6,982	2	2,063	0,129	
		Groupe 2	127	3,25	Intra-groupes	485,727	287			
		Groupe 3	49	2,80	Total	492,709	289			
	Levene : 1,639 p=0,196									
	Total (Echelle complète)	Groupe 1	114	3,08	Inter-groupes	5,619	2	2,149	0,118	
		Groupe 2	127	3,13	Intra-groupes	375,187	287			
		Groupe 3	49	2,74	Total	380,806	289			
	Levene : 1,229 p=0,294									
Homme	Peur de la non-titularisation	Groupe 1	48	2,94	Inter-groupes	0,502	2	0,172	0,842	
		Groupe 2	47	2,82	Intra-groupes	172,315	118			
		Groupe 3	26	2,79	Total	172,817	120			
	Levene : 0,201 p=0,818									
	Perception de soi	Groupe 1	48	3,06	Inter-groupes	1,323	2	0,347	0,708	
		Groupe 2	47	2,84	Intra-groupes	224,989	118			
		Groupe 3	26	3,03	Total	226,312	120			
	Levene : 0,834 p=0,437									
	Total (Echelle complète)	Groupe 1	48	2,97	Inter-groupes	0,547	2	0,182	0,834	
		Groupe 2	47	2,82	Intra-groupes	177,497	118			
		Groupe 3	26	2,85	Total	178,043	120			
	Levene : 0,413 p=0,663									

* Groupe 1 : ≤ 3.700 TL, Groupe 2 : 3.700–7.400TL et Groupe 3 : ≥ 7.400 TL

3.1.2. Echelle de Motivation Académique (EMA)

Question de recherche numéro 3 : Quel est le niveau de motivation académique des futurs enseignants de FLE selon les variables indépendantes que sont le sexe, l'université, l'année d'étude ou le niveau socio-économique des étudiants ?

De manière à calculer la motivation totale, les réponses aux questions traitant de l'amotivation ont été transformées. Les réponses 1 ont été transformée en réponse 7, 2 en 6, 3 en 5, 6 en 2 et 7 en 1 sur le logiciel statistique.

De plus, l'Echelle de Motivation Académique (EMA) a été administrée sous forme d'une échelle de Likert à sept points puis transformée pour obtenir des résultats en 5 points de manière à mieux comparer les résultats obtenus avec ceux de l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation de Eskici (2016). Ainsi les réponses obtenues sont les suivantes : 1- Pas du tout d'accord, 2- Pas d'accord, 3- Ni en désaccord, ni d'accord (indécis), 4- D'accord et 5 - Tout à fait d'accord. Les résultats des moyennes reportées dans les tableaux ci-dessous sont donc sur cinq.

Tableau 12.11. *Statistiques descriptives de l'Echelle de Motivation Académique (EMA) des futurs enseignants de FLE*

Sous-échelles	Nombre d'items	N	\bar{X}	Ecart-type S
Motivation extrinsèque (ME)	12	428	3,65	0,73
Motivation intrinsèque (MI)	12	428	3,49	0,87
Amotivation	4	428	1,94	1,05
Total (Echelle complète)	28	428	3,64	0,67

L'Echelle de motivation Académique (EMA) se divise en trois sous-échelles (Tableau 4.10) que sont la motivation extrinsèque (ME), la motivation intrinsèque (MI) et l'amotivation. La moyenne des réponses concernant la motivation extrinsèque est de 3,65. Les répondants étant en moyenne d'accord avec les affirmations telles que « Parce que faire des études supérieures me permet de trouver un emploi mieux payé » ou bien « Pour me prouver à moi-même que je suis capable d'aller plus loin qu'un baccalauréat ».

Concernant la motivation intrinsèque, la moyenne est de 3,49. Les répondants étant en moyenne indécis (Ni en désaccord, ni d'accord) avec les affirmations telles que « Pour

le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant » ou bien « Parce que l'université me permet de satisfaire ma recherche d'excellence dans mes études ».

Pour ce qui est de l'amotivation la moyenne des réponses est de 1,94. Les répondants étant en moyenne en désaccord avec des affirmations comme « J'ai eu de bonnes raisons d'aller à l'université, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller » ou bien « Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'université et franchement je m'en fous pas mal ».

La moyenne pour la motivation totale est donc de 3,64. La motivation des futurs enseignants de FLE est donc supérieure à la moyenne de 2,5/5.

Question de recherche numéro 3.1 : Le niveau de motivation académique des futurs enseignants de FLE diffère-t-il selon le sexe des étudiants ?

Tableau 12.12. Différences entre les sous-échelles de l'Echelle de Motivation Académique (EMA) des Futurs enseignants selon les sexes (Mann Withney U)

Sous-échelles	Sexe	N	\bar{X}	Ecart-type S	Rang moyen	Z	MWU	Sig. p
Motivation extrinsèque (ME)	Femme	303	3,76	0,69	233,84	-5,040	13076,50	0,000*
	Homme	125	3,38	0,75	167,61			
Motivation intrinsèque (MI)	Femme	303	3,57	0,87	226,73	-3,186	15232	0,001*
	Homme	125	3,29	0,83	184,86			
Amotivation	Femme	303	1,81	0,99	199,63	-3,927	14432	0,000*
	Homme	125	2,25	1,14	250,54			
Total (Echelle complète)	Femme	303	3,74	0,65	234,85	-5,299	12772	0,000*
	Homme	125	3,39	0,66	165,18			

*p<0,05

Un test Man-Whitney U a permis de vérifier les différences de motivation entre les futurs enseignants de FLE selon les sexes (Tableau 12.12). Suite aux résultats du test de Mann-Whitney U, on note des différences significatives entre répondants hommes et femmes à tous les niveaux (ME, MI et amotivation) avec des valeurs p<0,05 pour toutes les sous échelles. Les moyennes des réponses des femmes sont plus élevées que celles des hommes mis à part la moyenne pour l'amotivation. Les femmes montrent non seulement des signes de motivation extrinsèque et intrinsèque plus élevée que les hommes

mais également un niveau d'amotivation plus bas. La taille d'effet r a été calculée en utilisant la formule ci-dessous :

$$r = Z/\sqrt{N} \quad (3.3)$$

La taille d'effet calculée selon cette formule pour la motivation extrinsèque ($r=0,24$) et la motivation totale ($r=0,26$) est modérée alors qu'elle est faible pour la motivation intrinsèque ($r=0,15$) et pour l'amotivation ($r=0,19$) (Büyüköztürk, 2018, p. 158).

Question de recherche numéro 3.2 : Le niveau de motivation académique des futurs enseignants de FLE diffère-t-il selon l'université des étudiants ?

Les tests de Kruksal-Wallis et Mann-Whitney U visant à vérifier s'il existe des différences de motivation selon les universités des futurs enseignants de FLE ont été réalisés pour répondre à cette question de recherche. La moyenne des réponses selon les universités varie entre 3,47 et 3,89 pour la motivation extrinsèque, entre 3,48 et 3,66 pour la motivation intrinsèque, entre 1,70 et 2,22 pour l'amotivation et finalement entre 3,53 et 3,80 pour l'échelle totale (Tableau 12.13).

Tableau 12.13. Différences entre les sous-échelles de l'Echelle de Motivation Académique (EMA) des futurs enseignants selon l'université (Test Kruksal Wallis et Mann Whitney U)

Sous-échelles	Université	N	\bar{X}	Ecart-type S	Rang moyen	X^2 KHW	Sig. p	MWU
Motivation extrinsèque (ME)	Université 1	104	3,47	0,82	190,47	11,969	0,035*	1-2 1-4 3-4 4-6
	Université 2	46	3,80	0,69	238,82			
	Université 3	67	3,60	0,73	205,69			
	Université 4	53	3,89	0,60	252,48			
	Université 5	90	3,70	0,70	222,41			
	Université 6	68	3,60	0,64	203,41			
Motivation intrinsèque (MI)	Université 1	104	3,48	0,83	213,60	3,453	0,630	
	Université 2	46	3,66	0,75	238,91			
	Université 3	67	3,37	0,94	199,19			
	Université 4	53	3,50	0,76	213,08			
	Université 5	90	3,54	0,93	221,67			
	Université 6	68	3,41	0,93	206,06			
Amotivation	Université 1	104	1,70	0,92	187,26	9,751	0,083	
	Université 2	46	1,77	0,82	205,10			
	Université 3	67	2,22	1,19	239,88			
	Université 4	53	2,07	1,11	227,75			
	Université 5	90	1,93	1,03	214,31			
	Université 6	68	2,05	1,14	227,43			

Tableau 12.13. (Suite) *Différences entre les sous-échelles de l'Echelle de Motivation Académique (EMA) des futurs enseignants selon l'université (Test Kruksal Wallis et Mann Whitney U)*

Total (Echelle complète)	Université 1	104	3,60	0,70	209,67	6,039	0,302
	Université 2	46	3,80	0,57	243,16		
	Université 3	67	3,53	0,72	194,99		
	Université 4	53	3,73	0,58	227,13		
	Université 5	90	3,69	0,70	222,64		
	Université 6	68	3,57	0,65	201,10		

*p<0,05

Des différences significatives sont apparues pour la sous-échelle de motivation extrinsèque (ME) avec une valeur p=0,035. La taille d'effet de la motivation extrinsèque a ensuite été calculée selon la formule adéquate et selon Büyüköztürk (2018, p. 158) la taille d'effet est faible.

$$\text{Taille d'effet} = \frac{X^2}{N-1} = \frac{11,969}{427} = 0,028 \quad (3.4)$$

De manière à déterminer entre quelles universités des différences existent, le test de Mann-Whitney U a ensuite été utilisé. De ce test ressort qu'il existe des différences significatives de motivation extrinsèque (ME) entre plusieurs universités. Tout d'abord entre l'université 1 et les universités 2 et 4. L'université 1 ayant un niveau de motivation extrinsèque significativement inférieur ($\bar{X}=3,47$) aux universités 2 ($\bar{X}=3,80$) et 4 ($\bar{X}=3,89$). De même des différences significatives ont été enregistrées entre l'université 4 et les universités 1, 3 et 6. L'université 4 ayant un niveau de motivation significativement supérieur aux universités 1 ($\bar{X}=3,47$), 3 ($\bar{X}=3,60$) et 6 ($\bar{X}=3,60$).

Aucune différence significative n'a été relevée pour la motivation intrinsèque, l'amotivation ou la motivation totale des futurs enseignants de FLE selon les universités.

Tableau 12.14. *Différences entre les sexes de l'Echelle de Motivation Académique (EMA) des futurs enseignants selon les universités (Test Mann Whitney U)*

Univ.	Sous-échelles	Sexe	N	\bar{X}	Ecart -type S	Rang moyen	Z	MWU	Sig. p
Univ. 1	Motivation extrinsèque	Femme	67	3,62	0,81	58,64	-2,796	828	0,005*
		Homme	37	3,20	0,79	41,38			
	Motivation intrinsèque	Femme	67	3,55	0,81	54,81	-1,053	1084	0,292
		Homme	37	3,37	0,85	48,31			
	Amotivation	Femme	67	1,54	0,78	48,19	-2,008	950,50	0,045*
		Homme	37	1,98	1,09	60,31			
Total (Echelle complète)		Femme	67	3,71	0,69	58,27	-2,625	853	0,009*
		Homme	37	3,39	0,69	42,05			

Tableau 12.14. (Suite) *Différences entre les sexes de l'Echelle de Motivation Académique (EMA) des futurs enseignants selon les universités (Test Mann Whitney U)*

Univ. 2	Motivation extrinsèque	Femme	35	3,89	0,67	25,04	-1,393	138,50	0,164
		Homme	11	3,53	0,71	18,59			
	Motivation intrinsèque	Femme	35	3,69	0,78	24,11	-0,554	171	0,579
		Homme	11	3,56	0,70	21,55			
	Amotivation	Femme	35	1,74	0,75	23,56	-0,052	190,50	0,958
Homme		11	1,84	1,03	23,32				
Total (Echelle complète)	Femme	35	3,86	0,57	24,97	-1,327	141	0,184	
	Homme	11	3,63	0,57	18,82				
Univ. 3	Motivation extrinsèque	Femme	48	3,67	0,66	35,34	-0,898	391,50	0,369
		Homme	19	3,45	0,89	30,61			
	Motivation intrinsèque	Femme	48	3,41	0,99	35,15	-0,766	401	0,444
		Homme	19	3,26	0,81	31,11			
	Amotivation	Femme	48	2,15	1,24	32,74	-0,851	395,50	0,395
Homme		19	2,39	1,07	37,18				
Total (Echelle complète)	Femme	48	3,58	0,73	35,54	-1,030	382	0,303	
	Homme	19	3,39	0,70	30,11				
Univ. 4	Motivation extrinsèque	Femme	39	3,94	0,61	28,56	-1,233	212	0,218
		Homme	14	3,74	0,55	22,64			
	Motivation intrinsèque	Femme	39	3,49	0,77	26,95	-0,040	271	0,968
		Homme	14	3,52	0,77	27,14			
	Amotivation	Femme	39	1,82	0,98	23,65	-2,668	142,50	0,008
Homme		14	2,79	1,16	36,32			*	
Total (Echelle complète)	Femme	39	3,78	0,57	28,68	-1,322	207,50	0,186	
	Homme	14	3,57	0,60	22,32				
Univ. 5	Motivation extrinsèque	Femme	68	3,78	0,69	48,63	-1,998	535,50	0,046
		Homme	22	3,46	0,72	35,84			*
	Motivation intrinsèque	Femme	68	3,63	0,93	47,82	-1,485	590	0,138
		Homme	22	3,29	0,90	38,32			
	Amotivation	Femme	68	1,78	0,98	41,11	-2,846	449,50	0,004
Homme		22	2,42	1,04	59,07			*	
Total (Echelle complète)	Femme	68	3,78	0,68	49,27	-2,409	491,50	0,016	
	Homme	22	3,40	0,68	33,84			*	
Univ. 6	Motivation extrinsèque	Femme	46	3,78	0,56	40,08	-3,367	249,50	0,001
		Homme	22	3,22	0,64	22,84			*
	Motivation intrinsèque	Femme	46	3,66	0,89	40,07	-3,358	250	0,001
		Homme	22	2,91	0,82	22,86			*
	Amotivation	Femme	46	1,93	1,04	32,89	-0,979	432	0,327
Homme		22	2,30	1,33	37,86				
Total (Echelle complète)	Femme	46	3,77	0,79	40,39	-3,554	235	0,000	
	Homme	22	3,16	0,61	22,18			*	

*p<0,05

Un deuxième test Mann-Whitney U a ensuite été réalisé de manière à vérifier s'il existait des différences selon les sexes entre futurs enseignants de FLE venant d'universités différentes (Tableau 12.14). Tout d'abord, il faut noter qu'aucune différence significative entre les sexes n'a été enregistrée pour les universités 2 et 3 pour toutes les sous-échelles de L'EMA.

Les résultats obtenus pour l'université 1 montrent des différences significatives entre les sexes pour la motivation extrinsèque (\bar{X} femmes=3,62 et \bar{X} hommes=3,20), pour l'amotivation (\bar{X} femmes=1,54 et \bar{X} hommes=1,98) et finalement pour la motivation totale (\bar{X} femmes=3,71 et \bar{X} hommes=3,39) avec des valeurs $p < 0,05$. Les futurs enseignants de FLE femmes montrent des niveaux de motivation extrinsèque et de motivation totale supérieurs à ceux des hommes et un niveau d'amotivation inférieur.

La taille d'effet r a été calculée en utilisant la formule (3.3). En ce qui concerne l'université 1, la taille d'effet calculée selon cette formule pour la motivation extrinsèque ($r = -0,27$) et la motivation totale ($r = -0,26$) est modérée alors qu'elle est faible pour l'amotivation ($r = -0,20$) (Büyüköztürk, 2018, p. 158).

Pour ce qui est de la motivation intrinsèque, aucune différence significative n'a été relevée entre les sexes pour l'université 1.

L'université 4 ne présente pas de différences significatives pour la motivation extrinsèque (\bar{X} femmes=3,94 et \bar{X} hommes=3,74), la motivation intrinsèque (\bar{X} femmes=3,49 et \bar{X} hommes=3,52) et la motivation totale (\bar{X} femmes=3,78 et \bar{X} hommes=3,57). En revanche apparaissent des différences significatives entre les sexes pour le niveau d'amotivation (\bar{X} femmes=1,82 et \bar{X} hommes=2,79) avec une valeur $p = 0,008$. Le niveau d'amotivation des futurs enseignants de FLE hommes à l'université 4 étant significativement supérieur à celui des femmes. Le calcul de la taille d'effet toujours selon la formule (3.3) a révélé un effet modéré ($r = -0,37$) pour l'amotivation.

Les résultats de l'université 5 sont similaires à ceux de l'université 1 avec des différences significatives entre les sexes pour la motivation extrinsèque (\bar{X} femmes=3,78 et \bar{X} hommes=3,46), pour l'amotivation (\bar{X} femmes=1,78 et \bar{X} hommes=2,42) et finalement pour la motivation totale (\bar{X} femmes=3,78 et \bar{X} hommes=3,40) avec des valeurs $p < 0,05$. Les futurs enseignants de FLE femmes montrent des niveaux de motivation extrinsèque et de motivation totale supérieurs à ceux des hommes et un niveau d'amotivation inférieur à celui des hommes. La taille d'effet a été calculée selon la formule (3.3) pour la motivation extrinsèque ($r = -0,21$), pour l'amotivation ($r = -0,30$) et la

motivation totale ($r=-0,25$) déterminant un effet modéré pour les trois sous-dimensions (Büyüköztürk, 2018, p. 158).

Pour ce qui est de la motivation intrinsèque à l'université 5 (\bar{X} femmes=3,63 et \bar{X} hommes=3,29), aucune différence significative n'a été relevée entre les sexes pour l'université 5.

Les résultats obtenus pour l'université 6 montrent des différences significatives entre les sexes pour la motivation extrinsèque (\bar{X} femmes=3,78 et \bar{X} hommes=3,22), pour la motivation intrinsèque (\bar{X} femmes=3,66 et \bar{X} hommes=2,91) et finalement pour la motivation totale (\bar{X} femmes=3,77 et \bar{X} hommes=3,16) avec des valeurs $p<0,05$. Les futurs enseignants de FLE femmes montrent des niveaux de motivation extrinsèque, de motivation intrinsèque et de motivation totale supérieurs à ceux des hommes. La taille d'effet a été calculée selon la formule (3.3) pour la motivation extrinsèque ($r=-0,41$), pour la motivation intrinsèque ($r=-0,41$) et la motivation totale ($r=-0,43$) déterminant un effet modéré pour les trois sous-dimensions (Büyüköztürk, 2018, p. 158).

Pour ce qui est de l'amotivation à l'université 6 (\bar{X} femmes=1,93 et \bar{X} hommes=2,30), aucune différence significative n'a été relevée entre les sexes.

Question de recherche numéro 3.3 : Le niveau de motivation académique des futurs enseignants de FLE diffère-t-il selon l'année d'étude des étudiants ?

Tableau 12.15. Différences entre les sous-échelles de l'Echelle de Motivation Académique (EMA) des futurs enseignants selon l'année d'étude (Test Kruksal Wallis)

Sous-échelles	Année d'étude	N	\bar{X}	Ecart-type S	Rang Moyen	X ² KHW	Sig. p
Motivation extrinsèque (ME)	1 ^{ère} année	140	3,69	0,73	220,24	4,270	0,234
	2 ^{ème} année	92	3,75	0,67	229,48		
	3 ^{ème} année	94	3,53	0,74	194,05		
	4 ^{ème} année	102	3,62	0,74	211,95		
Motivation intrinsèque (MI)	1 ^{ère} année	140	3,57	0,90	225,53	1,693	0,638
	2 ^{ème} année	92	3,45	0,83	208,89		
	3 ^{ème} année	94	3,42	0,90	207,48		
	4 ^{ème} année	102	3,47	0,83	210,89		
Amotivation	1 ^{ère} année	140	1,92	1,10	209,94	1,731	0,630
	2 ^{ème} année	92	1,84	0,95	205,97		
	3 ^{ème} année	94	1,94	1,01	216,10		
	4 ^{ème} année	102	2,05	1,11	226,99		
Total (Echelle complète)	1 ^{ère} année	140	3,69	0,68	223,64	2,421	0,490
	2 ^{ème} année	92	3,68	0,65	221,22		
	3 ^{ème} année	94	3,56	0,68	200,86		
	4 ^{ème} année	102	3,61	0,67	208,48		

Un test de Kruksal Wallis a été réalisé de manière à vérifier la présence de différences de niveau de motivation entre les futurs enseignants de FLE selon l'année d'étude (Tableau 12.15). Les résultats de ce test ne montrent pas de différences significatives entre les années d'étude pour toutes les sous-échelles de l'EMA avec des moyennes comprises entre 3,53 et 3,75 pour la motivation extrinsèque, entre 3,42 et 3,57 pour la motivation intrinsèque, entre 1,84 et 2,05 pour l'amotivation et enfin entre 3,56 et 3,69 pour l'échelle totale et des valeurs $p > 0,05$.

Tableau 12.16. Différences entre les sexes de l'Echelle de Motivation Académique (EMA) des futurs enseignants selon l'année d'étude (Test Mann-Whitney U)

Année d'étude	Sous échelles	Sexe	N	\bar{X}	Ecart -type S	Rang Moyen	Z	MWU	Sig. p
1ère année	Motivation extrinsèque (ME)	Femme	100	3,85	0,68	79,80	-4,294	1070	0,000*
		Homme	40	3,27	0,70	47,25			
	Motivation intrinsèque (MI)	Femme	100	3,66	0,93	75,17	-2,153	1533,50	
		Homme	40	3,34	0,78	58,84			
	Amotivation (AM)	Femme	100	1,78	1,03	64,47	-2,824	1397	
		Homme	40	2,29	1,18	85,58			
	Total (Echelle complète)	Femme	100	3,82	0,68	79,52	-4,159	1098,50	
		Homme	40	3,36	0,58	47,96			
2ème année	Motivation extrinsèque (ME)	Femme	64	3,79	0,65	48,63	-1,155	760	0,248
		Homme	28	3,65	0,73	41,64			
	Motivation intrinsèque (MI)	Femme	64	3,49	0,78	47,74	-0,675	816,50	
		Homme	28	3,37	0,93	43,66			
	Amotivation (AM)	Femme	64	1,75	0,94	43,63	-1,592	712	
		Homme	28	2,05	0,96	53,07			
	Total (Echelle complète)	Femme	64	3,73	0,62	48,99	-1,354	736,50	
		Homme	28	3,57	0,73	40,80			
3ème année	Motivation extrinsèque (ME)	Femme	66	3,57	0,75	49,45	-1,068	795	0,286
		Homme	28	3,41	0,71	42,89			
	Motivation intrinsèque (MI)	Femme	66	3,44	0,94	48,77	-0,695	840	
		Homme	28	3,37	0,80	44,50			
	Amotivation (AM)	Femme	66	1,80	0,96	44,11	-1,875	700,50	
		Homme	28	2,28	1,08	55,48			
	Total (Echelle complète)	Femme	66	3,61	0,70	49,71	-1,207	778	
		Homme	28	3,44	0,64	42,29			

Tableau 12.16. (Suite) *Différences entre les sexes de l'Echelle de Motivation Académique (EMA) des futurs enseignants selon l'année d'étude (Test Mann-Whitney U)*

4ème année	Motivation extrinsèque (ME)	Femme	73	3,78	0,65	57,29	-3,137	636	0,002*
		Homme	29	3,22	0,83	36,93			
	Motivation intrinsèque (MI)	Femme	73	3,63	0,78	56,57	-2,747	688,50	0,006*
		Homme	29	3,08	0,85	38,74			
	Amotivation (AM)	Femme	73	1,92	0,99	48,63	-1,570	849	0,116
		Homme	29	2,38	1,32	58,72			
	Total (Echelle complète)	Femme	73	3,76	0,60	57,82	-3,421	597,50	0,001*
		Homme	29	3,22	0,69	35,60			

*p<0,05

Un test de Mann-Whitney U a ensuite été réalisé pour vérifier s'il y avait des différences entre les sexes selon l'année d'étude (Tableau 12.16).

Les moyennes pour la motivation extrinsèque des futurs enseignants de FLE selon l'année d'étude et les sexes montrent des différences significatives entre hommes et femmes pour les étudiants de 1ère année (\bar{X} femmes=3,85 et \bar{X} hommes=3,27) et de 4ème année (\bar{X} femmes=3,78 et \bar{X} hommes=3,22) avec des valeurs p<0,05. Le niveau de motivation extrinsèque des futurs enseignants hommes de 1ère et 4ème année est donc significativement inférieur à celui des femmes. De manière à calculer la taille d'effet la formule (3.3) a été utilisée. Un effet modéré a été enregistré pour la motivation extrinsèque des futurs enseignants de FLE de 1ère année (r=-0,36) et de 4ème année (r=-0,31).

Les moyennes pour les étudiants de 2ème année (\bar{X} femmes=3,79 et \bar{X} hommes=3,65) et de 3ème année (\bar{X} femmes=3,57 et \bar{X} hommes=3,41) quant à elles ne montrent pas de différences significatives.

Concernant les moyennes pour la motivation intrinsèque des futurs enseignants de FLE selon l'année d'étude et les sexes on remarque des différences significatives entre hommes et femmes pour les étudiants de 1ère année (\bar{X} femmes=3,66 et \bar{X} hommes=3,34) et de 4ème année (\bar{X} femmes=3,63 et \bar{X} hommes=3,08) avec des valeurs p<0,05. Le niveau de motivation intrinsèque des futurs enseignants hommes de 1ère et 4ème année est donc significativement inférieur à celui des femmes. Le calcul de la taille d'effet pour la motivation intrinsèque a permis de déterminer un effet faible pour les futurs enseignants de 1ère année (r=-0,18) et un effet modéré pour ceux de 4ème année (r=-0,27). Les

moyennes pour les étudiants de 2ème année (\bar{X} femmes=3,49 et \bar{X} hommes=3,37) et de 3ème année (\bar{X} femmes=3,44 et \bar{X} hommes=3,37) quant à elles ne montrent pas de différences significatives.

Pour ce qui est des moyennes pour l'amotivation des futurs enseignants de FLE selon l'année d'étude et les sexes apparaissent une fois de plus des différences significatives entre hommes et femmes pour les étudiants de 1ère année (\bar{X} femmes=1,78 et \bar{X} hommes=2,29) avec des valeurs $p < 0,05$. Le niveau d'amotivation des futurs enseignants hommes de 1ère année est donc significativement supérieur à celui des femmes. La taille d'effet pour l'amotivation ($r = -0,24$) des futurs enseignants de FLE de 1ère année est donc modéré. Les moyennes pour les étudiants de 2ème année (\bar{X} femmes=1,75 et \bar{X} hommes=2,05), de 3ème année (\bar{X} femmes=1,80 et \bar{X} hommes=2,28) et de 4ème année (\bar{X} femmes=1,92 et \bar{X} hommes=2,38) quant à elles ne montrent pas de différences significatives.

Finalement les moyennes pour la motivation totale des futurs enseignants de FLE selon l'année d'étude et les sexes montrent des différences significatives entre hommes et femmes pour les étudiants de 1ère année (\bar{X} femmes=3,82 et \bar{X} hommes=3,36) et de 4ème année (\bar{X} femmes=3,76 et \bar{X} hommes=3,22) avec des valeurs $p < 0,05$. Le niveau de motivation totale des futurs enseignants hommes de 1ère et 4ème année est donc significativement inférieur à celui des femmes. Le calcul de la taille d'effet pour la motivation totale des futurs enseignants de 1ère année ($r = -0,35$) et de 4ème année ($r = -0,34$) a déterminé un effet modéré. Les moyennes pour les étudiants de 2ème année (\bar{X} femmes=3,73 et \bar{X} hommes=3,57) et de 3ème année (\bar{X} femmes=3,61 et \bar{X} hommes=3,44) quant à elles ne montrent pas de différences significatives.

Question de recherche numéro 3.4 : Le niveau de motivation académique des futurs enseignants de FLE diffère-t-il selon le niveau socio-économique des étudiants ?

Tableau 12.17. Différences entre les sous-échelles de l'Echelle de Motivation Académique (EMA) des futurs enseignants selon le niveau socio-économique (Test Kruksal Wallis H et Mann-Withney U)

Sous-échelles	Catégorie socio-économique**	N	\bar{X}	Ecart -type S	Rang moyen	X ² KHW	Sig. p	MWU
Motivation extrinsèque (ME)	Groupe 1	162	3,67	0,74	210,96	7,149	0,028*	1-3 2-3
	Groupe 2	174	3,71	0,69	215,54			
	Groupe3	75	3,42	0,78	173,15			
Motivation intrinsèque (MI)	Groupe 1	162	3,51	0,86	210,56	2,306	0,316	
	Groupe 2	174	3,51	0,85	209,86			
	Groupe3	75	3,32	0,94	187,19			
Amotivation	Groupe 1	162	2,05	1,09	216,98	4,192	0,123	
	Groupe 2	174	1,86	1,07	192,23			
	Groupe3	75	1,95	0,93	214,23			
Total (Echelle complète)	Groupe 1	162	3,64	0,68	207,83	4,089	0,129	
	Groupe 2	174	3,68	0,64	214,72			
	Groupe3	75	3,47	0,74	181,81			

*p<0,05

** Groupe 1 : ≤ 3.700TL, Groupe 2 : 3.700–7.400TL et Groupe 3 : ≥ 7.400TL

Un test de Kruksal-Wallis visant à vérifier s'il existe des différences de motivation selon le niveau socio-économique des futurs enseignants de FLE a été réalisé. Des différences significatives sont apparues pour la sous-échelle de motivation extrinsèque (ME) avec une valeur p=0,028. La taille d'effet de la motivation extrinsèque a ensuite été calculée selon la formule adéquate et selon Büyüköztürk (2018, p. 158) la taille d'effet est faible.

$$\text{Taille d'effet} = \frac{X^2}{N-1} = \frac{7,149}{427} = 0,017 \quad (3.4)$$

De manière à déterminer entre quels groupes socio-économiques des différences existent, le test de Mann-Whitney U a été utilisé. De ce test ressort qu'il existe des différences de motivation extrinsèque (ME) entre les groupes socio-économiques les plus bas (revenus de moins de 3.700TL et entre 3.700-7.400TL) et le groupe socio-économique le plus élevé (revenus supérieurs à 7.400TL).

Tableau 12.18. Différences entre les sexes de l'Echelle de Motivation Académique (EMA) des futurs enseignants selon les niveaux socio-économiques (Test Mann-Whitney U)

Niveaux socio-économiques	Sous échelles	Sexe	N	\bar{X}	Ecart -type S	Rang Moyen	Z	MWU	Sig. p
≤ 3.700TL	Motivation extrinsèque	Femme	114	3,79	0,70	89,12	-3,190	1867,5	0,001*
		Homme	48	3,39	0,75	63,41			
	Motivation intrinsèque	Femme	114	3,61	0,86	88,31	-2,848	1960	0,004*
		Homme	48	3,25	0,81	65,33			
	Amotivation	Femme	114	1,94	1,05	76,48	-2,124	2164	0,034*
		Homme	48	2,32	1,14	93,42			
Total (Echelle complète)	Femme	114	3,75	0,65	90,54	-3,779	1706	0,000*	
	Homme	48	3,37	0,66	60,04				
3.700 – 7.400 TL	Motivation extrinsèque	Femme	127	3,79	0,65	93,16	-2,437	2266	0,015*
		Homme	47	3,50	0,74	72,21			
	Motivation intrinsèque	Femme	127	3,58	0,81	91,31	-1,640	2501	0,101
		Homme	47	3,30	0,90	77,21			
	Amotivation	Femme	127	1,70	0,94	80,28	-3,170	2067	0,002*
		Homme	47	2,31	1,26	107,02			
Total (Echelle complète)	Femme	127	3,77	0,60	94,30	-2,927	2121	0,003*	
	Homme	47	3,44	0,70	69,13				
≥ 7.400TL	Motivation extrinsèque	Femme	49	3,57	0,76	42,29	-2,341	427	0,019*
		Homme	26	3,14	0,76	29,92			
	Motivation intrinsèque	Femme	49	3,32	1,00	37,97	-0,017	635,5	0,987
		Homme	26	3,33	0,82	38,06			
	Amotivation	Femme	49	1,87	0,96	35,61	-1,314	520	0,189
		Homme	26	2,09	0,87	42,50			
Total (Echelle complète)	Femme	49	3,54	0,78	40,38	-1,297	520,5	0,194	
	Homme	26	3,33	0,63	33,52				

*p<0,05

Un second test de Mann-Whitney U a été réalisé avec pour but de vérifier la présence de différences de motivation entre les sexes selon les niveaux socio-économiques des futurs enseignants de FLE (Tableau 12.18).

Concernant les futurs enseignants de FLE du groupe socio-économique dont les revenus sont inférieurs ou égaux à 3.700TL, on remarque des différences significatives pour toutes les sous-échelles avec des moyennes supérieures pour les femmes par rapport aux hommes pour la motivation extrinsèque (\bar{X} femmes=3,79 et \bar{X} hommes=3,39), pour la motivation intrinsèque (\bar{X} femmes=3,61 et \bar{X} hommes=3,25) et pour la motivation totale (\bar{X} femmes=3,75 et \bar{X} hommes=3,37) avec des valeurs p<0,05. De plus, le niveau d'amotivation est significativement supérieur pour les hommes (\bar{X} femmes=1,94 et \bar{X} hommes=2,32) avec une valeur p=0,034 pour cette catégorie socio-économique. La taille

d'effet calculée selon la formule (3.3) a permis de déterminer un effet modéré pour la motivation extrinsèque ($r=-0,25$), intrinsèque ($r=-0,22$) et totale ($r=-0,30$) des futurs enseignants de FLE issus du groupe socio-économique dont les revenus sont les plus faibles et un effet faible pour leur amotivation ($r=-0,17$).

Pour ce qui est des futurs enseignants de FLE du groupe socio-économique dont les revenus sont compris entre 3.701TL et 7.399TL, on remarque des différences significatives pour la motivation extrinsèque (\bar{X} femmes=3,79 et \bar{X} hommes=3,50), pour l'amotivation (\bar{X} femmes=1,70 et \bar{X} hommes=2,31) et pour la motivation totale (\bar{X} femmes=3,77 et \bar{X} hommes=3,44) avec des valeurs $p<0,05$. Les niveaux de motivation extrinsèque et de motivation totale des futurs enseignants de FLE femmes de cette catégorie socio-économique sont significativement supérieurs à ceux des hommes. De plus, le niveau d'amotivation des hommes est significativement supérieur à celui des femmes avec une valeur $p=0,002$. La taille d'effet calculée pour ce groupe socio-économique a déterminé un effet modéré pour l'amotivation ($r=-0,24$) et la motivation totale ($r=-0,22$) et un effet faible pour la motivation extrinsèque ($r=-0,18$). Par contre, le niveau de motivation intrinsèque (\bar{X} femmes=3,58 et \bar{X} hommes=3,30) ne présente aucune différence significative entre les sexes pour cette catégorie socio-économique.

Pour les futurs enseignants de FLE du groupe socio-économique dont les revenus sont supérieurs ou égaux à 7.400TL, on remarque des différences significatives pour la motivation extrinsèque (\bar{X} femmes=3,57 et \bar{X} hommes=3,14) avec une valeur $p=0,019$. Le niveau de motivation extrinsèque des futurs enseignants de FLE femmes de cette catégorie socio-économique est significativement supérieur à celui des hommes. La taille d'effet pour la motivation extrinsèque ($r=-0,27$) est modérée. Par contre, les niveaux de motivation intrinsèque (\bar{X} femmes=3,32 et \bar{X} hommes=3,33), d'amotivation (\bar{X} femmes=1,87 et \bar{X} hommes=2,09) et de motivation totale (\bar{X} femmes=3,57 et \bar{X} hommes=3,33) ne présentent aucune différence significative entre les sexes pour cette catégorie socio-économique.

Question de recherche numéro 4: Y-a-t-il corrélation entre anxiété et motivation académique ?

Tableau 12.19. Test de Corrélation entre anxiété et motivation entre répondants aux deux échelles (Test de Spearman)

Sous échelles		Peur de la non-titularisation	Perception de soi	Total (Echelle complète)
Motivation extrinsèque	Coefficient de corrélation Spearman	0,045	0,036	0,043
	Sig. p	0,354	0,462	0,372
Motivation intrinsèque	Coefficient de corrélation Spearman	-0,070	-0,013	-0,057
	Sig. p	0,150	0,796	0,242
Amotivation	Coefficient de corrélation Spearman	0,112	0,063	0,102
	Sig. p	0,020*	0,193	0,035*
Total (Echelle complète)	Coefficient de corrélation Spearman	-0,047	-0,002	-0,037
	Sig. p	0,329	0,960	0,449

*p<0,05

De manière à déterminer s'il existe un lien de corrélation entre l'anxiété et la motivation des futurs enseignants de FLE, un test de corrélation de Spearman a été réalisé pour toutes les sous-échelles des deux échelles. De ce test ressort une corrélation positive faible entre la peur de la titularisation et l'amotivation ($p=0,020$) ainsi que pour l'échelle complète et l'amotivation ($p=0,035$) (Büyüköztürk, 2018, p. 87). La peur de la non-titularisation et l'anxiété en général des futurs enseignants augmentant, l'amotivation elle aussi augmente. L'anxiété causée par la non-titularisation serait alors inhibitrice car elle aurait un effet négatif sur la motivation académique des futurs enseignants entraînant de l'amotivation.

Tableau 12.20. Test de Corrélation entre anxiété et motivation entre répondants du même sexe (Test de Spearman)

Sexe	Sous échelles		Peur de la non-titularisation	Perception de soi	Total (Echelle complète)
Femme	Motivation extrinsèque (ME)	Coefficient de corrélation Spearman	0,053	0,049	0,053
		Sig. p	0,354	0,394	0,361
	Motivation intrinsèque (MI)	Coefficient de corrélation Spearman	-0,036	0,031	-0,022
		Sig. p	0,533	0,585	0,703
	Amotivation (AM)	Coefficient de corrélation Spearman	0,124	0,066	0,112
	Sig. p	0,031*	0,251	0,052	
	Total (Echelle complète)	Coefficient de corrélation Spearman	-0,032	0,026	-0,019
		Sig. p	0,581	0,654	0,740

Tableau 12.20. (Suite) *Test de Corrélation entre anxiété et motivation entre répondants du même sexe*
(*Test de Spearman*)

Homme	Motivation extrinsèque (ME)	Coefficient de corrélation Spearman Sig. p	0,004 0,968	0,005 0,958	0,005 0,952
	Motivation intrinsèque (MI)	Coefficient de corrélation Spearman Sig. p	-0,189 0,035*	-0,122 0,176	-0,174 0,053
	Amotivation (AM)	Coefficient de corrélation Spearman Sig. p	0,148 0,099	0,118 0,189	0,145 0,107
	Total (Echelle complète)	Coefficient de corrélation Spearman Sig. p	-0,144 0,110	-0,097 0,283	-0,133 0,139

* $p < 0,05$

Un deuxième test de corrélation de Spearman a été réalisé selon les sexes pour toutes les sous-échelles des deux échelles. Pour les femmes, un lien de corrélation positif faible apparaît entre la peur de la non-titularisation et l'amotivation ($p=0,031$). Lorsque les futurs enseignants femmes voient leur anxiété augmenter, leur amotivation augmente elle aussi. De même, l'anxiété liée à la non-titularisation chez les femmes serait inhibitrice ayant un effet négatif sur leur motivation académique.

Pour ce qui est des hommes, un lien de corrélation négatif faible entre la peur de la non titularisation et la motivation intrinsèque (MI) est présent ($p=0,035$). La peur de la non-titularisation augmentant, la motivation intrinsèque des futurs enseignants hommes diminue. On retrouve une fois de plus des résultats tendant à une anxiété inhibitrice chez les hommes. L'anxiété liée à la non-titularisation ayant ici aussi un effet négatif sur la motivation intrinsèque des futurs enseignants de FLE de sexe masculin.

3.2. Analyse Qualitative

Les entretiens semi-structurés ont été réalisés auprès de 18 futurs enseignants de FLE des universités 1 et 2 ayant participé à la phase quantitative de la recherche. Tous les entretiens ont été réalisés à distance par le biais d'un logiciel de visioconférence. Suite à l'enregistrement audio des entretiens, ceux-ci ont été transposés par écrit de manière à faciliter l'analyse qualitative.

Pour des raisons de confidentialité, les participants aux entretiens sont anonymes et appelés P 1 (Participant 1), P 2, etc.

Lors de l'analyse qualitative, nous avons tenté de répondre à la cinquième question de recherche, c'est-à-dire : Quelles sont les raisons des résultats obtenus via les

instruments de la phase quantitative des futurs enseignants de FLE ? Les futurs enseignants de FLE éprouvent-ils un sentiment d'incertitude et/ou d'insécurité envers leur futur ? Quelles sont leurs opinions sur le sujet ?

En fonction des entretiens semi-dirigés réalisés et dans le cadre de la question de recherche mentionnée, il a été déterminé quatre thèmes tous déclinés en 2 à 4 sous-thèmes. Ces thèmes sont :

1. L'anxiété des participants ;
2. Les raisons de leur anxiété envers le futur ;
3. Les dispositions prises par les participants pour lutter contre l'anxiété envers le futur ;
4. Les pistes de solutions proposées par les participants.

Pour chaque sous-thème, le nombre de participants s'étant prononcés a été reporté dans le tableau 13.

Tableau 13. Nombre de participants s'étant prononcés pour chaque thème et sous-thème

Thèmes	Sous-thèmes	Nombre de participants s'étant prononcés
1. Anxiété des participants	1.1 Anxiété générale	13
	1.2 Anxiété envers le futur	16
2. Les raisons de leur anxiété envers le futur	2.1 Problèmes de titularisation	12
	2.2 Etre malheureux dans la vie	12
	2.3 Etre en filière FLE	16
3. Les dispositions prises par les participants pour lutter contre l'anxiété envers le futur	3.1 Travailler dans le secteur du FLE	17
	3.2 Partir à l'étranger	16
	3.3 Travailler dans un autre secteur d'activité	11
	3.4 Acceptation de la situation	18
4. Les pistes de solutions proposées par les participants	4.1 Le Ministère de l'Education Nationale (MEB)	14
	4.2 Le Conseil de l'Education Supérieure (YÖK)	10
	4.3 Le corps enseignant	6

3.2.1. Résultats concernant l'anxiété des participants

Le thème relatif à l'anxiété des participants a été analysé sous deux sous-thèmes : l'anxiété générale et l'anxiété envers le futur comme présenté dans le schéma 5.

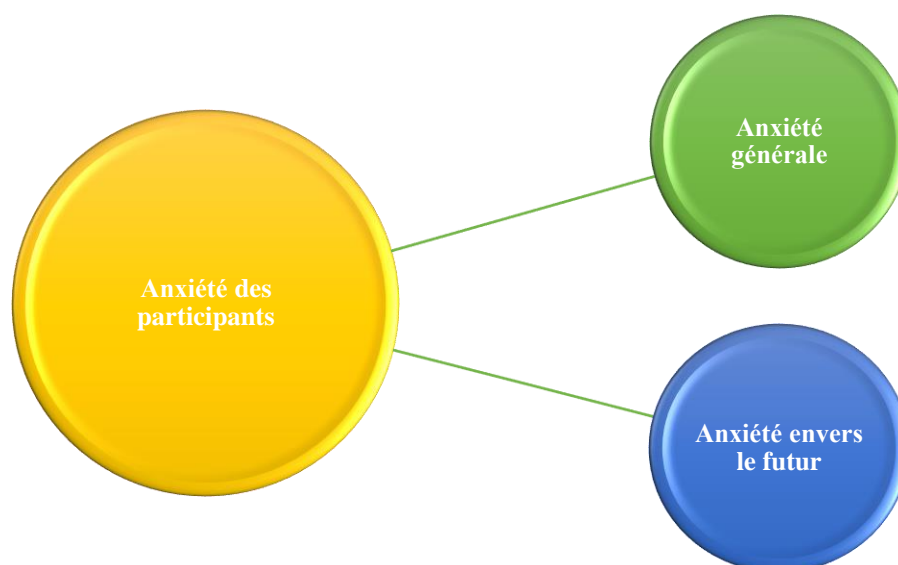


Schéma 5. Thème 1 « Anxiété des participants » et ses sous-thèmes

3.2.1.1. Anxiété générale

La majorité des participants affirment ressentir de l'anxiété en général. En effet 13 participants sur 18 répondent par l'affirmative lorsqu'on leur demande s'ils ressentent de l'anxiété dans leur vie en général. Voici certains de leurs propos :

J'éprouve de l'anxiété en général. (P4)

Oui j'éprouve de l'anxiété. (P5)

En général j'éprouve de l'anxiété. (P7)

Bien sûr que j'éprouve de l'anxiété. (P9)

En général, j'éprouve de l'anxiété à tous les sujets. (P11)

A mon avis tout le monde ressent de l'anxiété. Parce que l'anxiété qu'est-ce que c'est ? je pense que c'est un type de pensée. Concernant tous les sujets, que ce soit la santé, l'éducation, la politique ou bien encore l'économie, les gens ressentent tous de l'anxiété. Moi y compris. (P12)

3.2.1.2. Anxiété envers le futur des participants

16 participants expliquent qu'ils ressentent beaucoup d'anxiété envers leur futur ce qui englobe toutes les incertitudes qu'ils peuvent avoir quant à leur emploi futur, leur niveau de vie, l'examen du KPSS et la titularisation ou bien tout simplement leur vie familiale et professionnelle future.

Bien sûr que je ressens de l'anxiété face au futur. Même si je ne le ressens pas dans ma vie quotidienne, je le ressens quand je pense au futur. Parce que tout est très incertain pour moi. (P1)

En général je ressens de l'anxiété envers le futur, envers ma vie future. De l'anxiété propre à la jeunesse. (P2)

En particulier, dû à mon âge, beaucoup d'anxiété liée au futur. Ce que le futur me réserve, comment je vais vivre, comment sera ma routine de vie. En fait nous sommes dans une période de notre vie qui façonne notre futur. Cela créé beaucoup d'anxiété. (P4)

Vu ma filière, j'ai peur de ne pas pouvoir exercer la profession pour laquelle je suis formé. (6)

Pour ce qui est de l'anxiété envers le futur, de ne pas pouvoir voler de mes propres ailes. (P8)

Je ressens de l'anxiété concernant le travail. (P14)

Bien sûr de l'anxiété envers le futur. Comme tous mes amis de tous les groupes d'âge, je ressens énormément d'anxiété concernant le futur. (P15)

Les participants, dans leur grande majorité, affirment donc ressentir de l'anxiété envers le futur et ceci pour différentes raisons que nous allons développer dans le chapitre suivant.

3.2.2. Résultats concernant les raisons de l'anxiété envers le futur des participants

Le thème visant à déterminer les raisons de l'anxiété envers le futur des participants a été analysé en 3 sous-thèmes : Problèmes de titularisation, Etre malheureux dans la vie et enfin Etre en filière FLE.

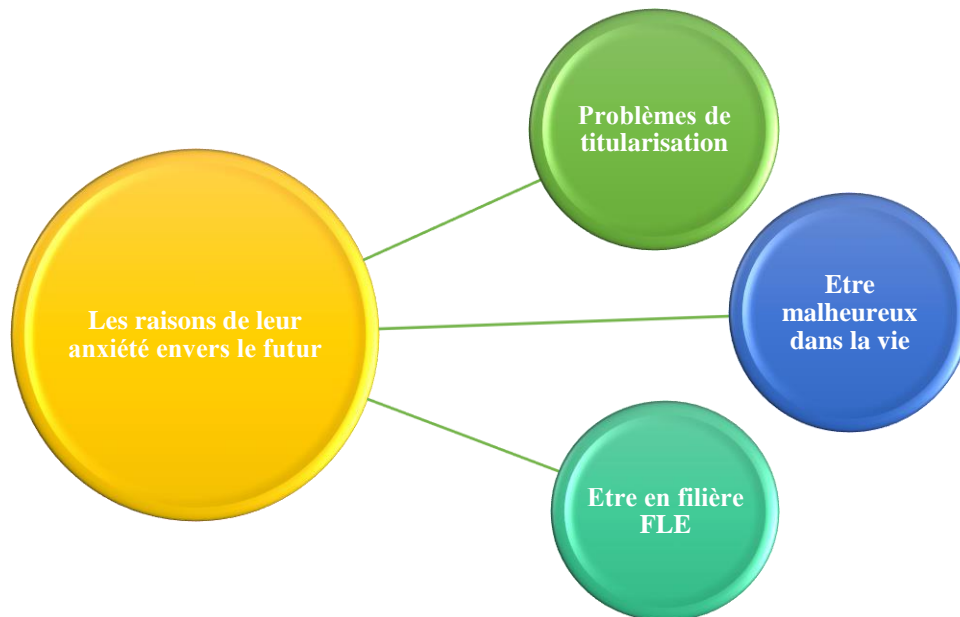


Schéma 6. Thème 2 « Les raisons de leur anxiété envers le futur » et ses sous-thèmes

La majorité des participants affirment ressentir de l'anxiété liée à leur futur, car ils ont peur tout simplement de ne pas trouver un emploi satisfaisant une fois diplômé, de ne pas pouvoir exercer leur métier, de ne pas pouvoir gagner suffisamment pour subvenir aux besoins de leur famille et avec cela de ne pas pouvoir fonder une famille.

3.2.2.1. Problèmes de titularisation

Les problèmes de titularisation commencent avant tout avec l'examen du KPSS. Ce dernier est un passage obligatoire pour les futurs enseignants qui souhaitent être titularisés. La note obtenue à cet examen permet aux futurs d'être ou non sélectionnés pour les entretiens d'embauche tenus par le Ministère de l'Education Nationale Turc (MEB). Selon les réponses obtenues par les participants 10 d'entre eux sur 18 estiment que le KPSS est une source d'anxiété. Avant même de faire face au problème de non-titularisation, l'examen du KPSS est un obstacle important pour les participants qui éprouvent majoritairement de l'anxiété lorsque le sujet est évoqué. Leurs propos à ce sujet sont les suivants :

Je n'ai jamais entendu personne dire qu'il allait passer le KPSS et obtenir telle ou telle note et cela suscite de l'anxiété. (P2)

De l'anxiété car si je devais passer le KPSS, j'ai le sentiment que je ne réussirai pas. Ce genre d'anxiété. (P3)

Oui j'éprouve de l'anxiété et un peu de peur. De toute façon c'est un examen difficile.

Je suis inquiet en fait car j'ai l'impression qu'il y a beaucoup de pression sur moi. Car je dois beaucoup travailler. (P10)

En fait ça te stresse. Cela suscite de l'anxiété envers le futur. Parce qu'il faut tellement travailler. En particulier pour cet examen il faut s'y préparer. (P11)

Bien sûr que je peux éprouver de l'anxiété due au KPSS. Parce que à l'examen de KPSS on ne me pose pas de questions de français. Au KPSS on me pose des questions de culture générale ou de mathématiques. (P16)

Mais de bons résultats à l'examen du KPSS ne suffisent pas car le nombre de postes de titulaires chaque année pour les futurs enseignants de FLE est très bas. La peur de ne pas être titularisé est donc également une source d'anxiété liée au futur importante et mentionnée par 7 répondants.

Je ressens de l'anxiété envers le futur. [...] J'étudie pour devenir enseignant mais dans une filière où il n'y a quasiment pas de titularisation. (P1)

Et puis est-ce que je serai titularisé et si oui, serai-je titularisé là où je veux ? Est-ce que je serais capable de mener à bien mon travail ? Toutes ces questions s'accumulent, s'entremêlent. Cela me cause pas mal d'inquiétudes. (P6)

En général je ressens de l'anxiété du fait que j'étudie pour devenir enseignante de FLE et que cette filière n'offre pas de titularisation. Certaines années aucune titularisation, certaines années seulement un poste. Ceci bien sûr est source d'anxiété pour moi. (P7)

Je m'inquiète qu'une fois diplômé de cette filière, est-ce que je vais pouvoir ou non être titularisé comme enseignant de FLE. Je n'en suis pas sûr. Car dans la majorité des lycées ou autres écoles en général il n'y a que des cours d'allemand et d'anglais. C'est pour ça que je m'inquiète. (P10)

Ce qui crée de l'anxiété envers le futur pour nous c'est la difficulté à être titularisés. A ce sujet je ressens de l'anxiété. (P13)

La non-titularisation et l'examen du KPPS sont les raisons de l'anxiété envers le futur les plus invoquées par les participants.

3.2.2.2. *Etre malheureux dans la vie*

Trouver un emploi et être indépendant financièrement sont des facteurs importants pour être heureux dans la vie. C'est pourquoi ils sont également source d'anxiété pour les participants. Tout d'abord la peur de ne pas trouver un emploi satisfaisant est la source d'anxiété qui revient le plus souvent chez 9 répondants.

Oui, ne pas trouver de travail me rend anxieux. Et pour être plus précis, faire un travail qui ne me plaît pas me rend anxieux. (P3)

Bien sûr trouver du travail arrive en première position. Ensuite, principalement comment subvenir à mes besoins me crée de l'anxiété. (P11)

Si je ne suis pas heureux dans mon travail ou bien si je ne gagne pas assez bien ma vie pour subvenir à mes besoins, ce sont deux choses qui ajoutent anxiété sur anxiété. (P12)

C'est pour cela que je ressens de l'anxiété liée à la recherche d'un emploi. (P14)

Oui, trouver un emploi c'est important mais si on déteste son travail, je n'en vois pas le but. (P15)

De plus, l'anxiété liée au fait de ne pas pouvoir subvenir à ses besoins et de ne pas pouvoir fonder une famille est, elle aussi, une source d'anxiété qui revient chez 7 répondants.

En général j'éprouve de l'anxiété concernant le niveau de vie que je souhaiterais atteindre. (P2)

En particulier, lorsqu'un enseignant fonde une famille, le fait de ne pas pouvoir subvenir à ses besoins. Cette situation me rend anxieux. (P4)

Comme je vous l'ai dit, mon anxiété envers le futur est due à la peur de ne pas pouvoir être indépendant. Que ce soit pour ma santé ou économiquement. (P8)

Les salaires dans les écoles privées ne sont pas un secret. Il faut un deuxième revenu. Et si on veut un deuxième revenu, comment faire pour avoir le temps et les moyens de fonder une famille ? (P15)

Que mon niveau de vie ne soit pas satisfaisant, un manque de pouvoir d'achat, de ne pas pouvoir acheter une belle maison et une belle voiture, tout ceci crée de l'anxiété. [...] Je dois admettre que ne pas pouvoir atteindre ce niveau de vie crée de l'anxiété chez moi. (P18)

Trouver un emploi stable et satisfaisant, que ce soit financièrement ou moralement, joue un rôle important dans la vie de tout individu. C'est pour ces raisons que les participants éprouvent de l'anxiété envers le futur.

3.2.2.3. Etre en filière FLE

La filière FLE elle-même peut amener les participants à ressentir de l'anxiété et ceci pour différentes raisons telles que la difficulté de la filière, l'insuffisance des compétences de langue française ou bien le passage de l'année préparatoire en première année à la faculté de pédagogie.

Avec 10 participants sur 18, la majorité des participants ont déclaré que la filière FLE était une filière difficile. Les propos des participants sont rapportés ci-dessous :

C'est une filière difficile. [...] C'est pour cette raison que j'éprouve beaucoup d'anxiété pour le moment. (P3)

Oui, c'était difficile car pendant quatre années les cours de formation pédagogique et de FLE sont difficiles. Et pendant l'année préparatoire on nous parlait toujours en français à nous les futurs enseignants de FLE. (P7)

Si comme moi vous partez de rien, et que vous ne connaissez que l'anglais c'est difficile. (P14)

Beaucoup d'étudiants abandonnent avant la fin de leurs études dans cette filière car ils n'y arrivent pas. (P16)

C'est une filière difficile. (P18)

De plus, la majorité des participants estiment que leur compétence linguistique, c'est-à-dire de français, est de niveau insuffisant. Cette insuffisance du niveau de langue française peut causer de l'anxiété ou de l'incertitude chez certains participants qui ne se sentent pas à l'aise pour enseigner cette langue. Voici quelques exemples de leurs propos à ce sujet :

Mais en ce qui concerne le français, mon niveau n'est pas suffisant pour le moment. J'ai des doutes à ce sujet malheureusement. (P3)

Bien que je sois bon en production écrite et en compréhension orale et écrite, mes compétences linguistiques sont médiocres. (P4)

En ce qui concerne le français, je ne pense pas être à un bon niveau. Je peux l'expliquer par le fait qu'à l'université nous n'avons pas reçu assez de formation à l'expression orale. Je ne

trouve pas cela suffisant. ... J'ai confiance en moi en ce qui concerne le métier d'enseignant mais pour ce qui est du français alors là pas trop. (P13)

Sans connaître les bases du français, on nous apprend à enseigner. [...] Mais pour ce qui est du français, il y a un manque. (P17)

Pendant le courant de mes années d'études, j'aurais pu atteindre un meilleur niveau de français. Mais ça n'est pas arrivé. (P18)

Certains participants admettent avoir éprouvé des difficultés lors du passage de l'année préparatoire de français en première année à la faculté de pédagogie. Voici leurs propos :

J'étais très satisfait de mon année préparatoire mais une fois en première année, je dois dire que ça n'a pas été le cas. J'ai même pensé à tout laisser tomber parce que j'avais l'impression de ne pas faire de progrès dans cette filière. (P2)

Après l'année préparatoire, je suis arrivé à la faculté. J'étais comme un poisson sorti de son bocal. C'était difficile. (P18)

Etudier en filière FLE, outre le manque de postes de titulaires, peut également être source d'anxiété envers le futur de par la difficulté de celle-ci, la difficulté de la langue française ou le passage de l'année préparatoire à la faculté de pédagogie.

3.2.3. Résultats concernant les dispositions prises par les participants pour lutter contre l'anxiété envers le futur

Ce troisième thème concernant les dispositions prises par les participants pour lutter contre l'anxiété envers le futur a été divisé en quatre sous-thèmes : Travailler dans le secteur du FLE, partir à l'étranger, travailler dans un autre secteur d'activité et enfin acceptation de la situation.

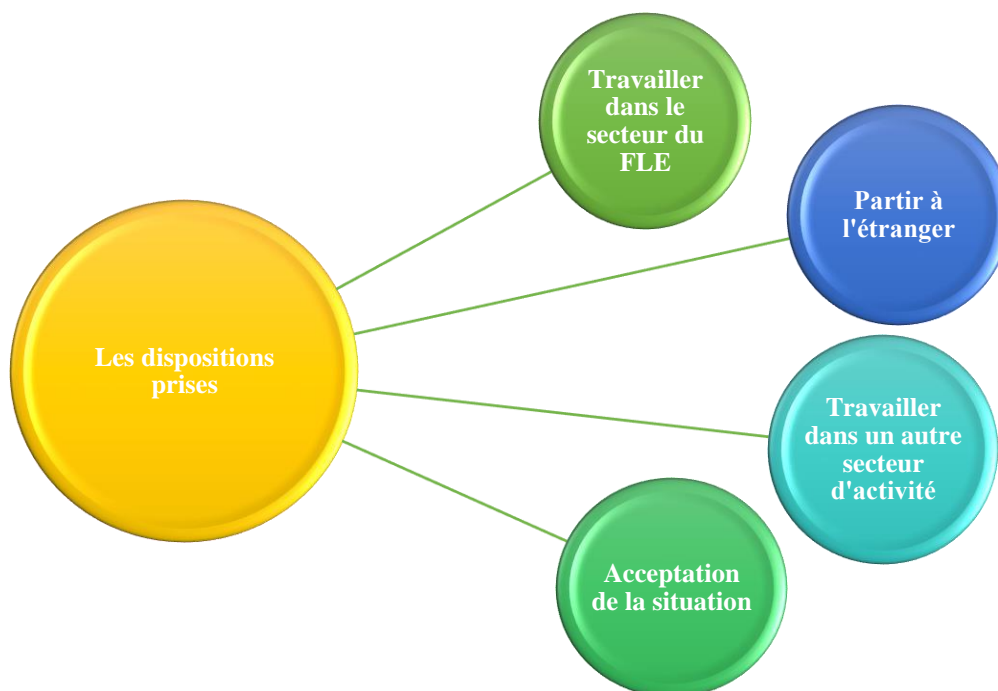


Schéma 7. Thème 3 « Les dispositions prises par les participants pour lutter contre l'anxiété envers le futur » et ses sous-thèmes

Les participants étant conscients du problème de titularisation des futurs enseignants de FLE, ils anticipent une non-titularisation et de ce fait ont réfléchi à d'autres plans de carrière dans ce cas de figure.

3.2.3.1. Travailler dans le secteur du FLE

La plupart des participants souhaitent mettre à profit leur éducation en FLE et travailler dans ce secteur d'activité. Enseigner le FLE en école privée ou dans des cours privés est une réponse fréquente avec 17 participants sur 18 qui envisagent ce plan de carrière comme le montrent leurs propos :

J'ai toujours voulu ça comme plan B. C'est un peu difficile mais ma sœur et mon frère sont enseignants d'anglais. A un moment ils pensaient à travailler dans le secteur privé, un cours de langue. Si ça se fait, pourquoi ne pas y ajouter le français. Ça pourrait être possible. (P3)

Peut-être dans les écoles privées, les cours privés. (P7)

Je pense devenir enseignant de FLE dans le secteur privé dans des écoles privées. (P12)

Je pense commencer par les écoles privées, les cours de langue. (P13)

Si c'est possible dans les écoles privées, je pense y travailler. Je pense aussi donner des cours privés. (P14)

Oui, je veux travailler dans les écoles privées. En fait c'est mon premier choix. (P17)

Certains participants envisagent également de travailler dans le secteur privé avec un emploi directement en rapport avec le français mais qui n'impliquerait pas l'enseignement. Leurs propos ont été rapportés ci-dessous :

Je pense que je ferais peut-être des traductions. Ou bien peut-être, être guide touristique pourrait m'intéresser. (P1)

Je pourrais faire de la traduction (P2)

J'ai un plan B, j'en ai pleins. Comme guide touristique ou dans la gastronomie. (P5)

Peut-être que je pourrais faire de petites traductions en tant qu'interprète. (P6)

Je peux faire des traductions. (P11)

Travailler dans le secteur du FLE est le choix qui revient le plus souvent parmi les participants.

3.2.3.2. *Partir à l'étranger*

16 participants sur 18 sont prêts à partir à l'étranger pour travailler si l'opportunité se présente. L'envie de partir à l'étranger est une réponse très fréquente parmi les participants. Voici certains de leurs propos :

Si je trouve une opportunité à l'étranger, une opportunité de travail, une opportunité de vie à l'étranger alors ce sera mon premier choix. (P1)

Je pense définitivement à l'étranger. Si c'est possible alors pourquoi pas ! Je vais forcer les opportunités. (P4)

Oui, en fait s'il n'y avait pas eu le Coronavirus, je serai très certainement au Canada. J'allais travailler là-bas dans un cours de langue. (P8)

Partir à l'étranger est une des raisons pour laquelle j'étudie les langues. (P9)

J'aimerais vivre à l'étranger et y travailler parce qu'à mon avis on a plus besoin de nous à l'étranger qu'en Turquie. Que ce soit le côté financier, la façon de travailler, le pouvoir d'achat. A mon avis vivre à l'étranger c'est plus confortable pour nous. J'aimerais vivre à l'étranger et j'y pense. (P11)

Bien sûr que j'aimerais trouver du travail à l'étranger. D'autant plus que notre filière y est adaptée si vous y regardez bien. (P14)

Il semblerait que les participants soient attirés par l'idée de partir travailler à l'étranger où les opportunités de trouver un emploi seraient plus vastes et offriraient de meilleures conditions de travail à leurs yeux et donc un meilleur niveau de vie.

3.2.3.3. *Travailler dans un autre secteur d'activité*

11 participants sur 18 envisagent également de travailler dans d'autres secteurs d'activité. Leurs réponses sont très variées allant de la possibilité de travailler pour des

compagnies privées étrangères, en tant qu'hôtesse de l'air, dans le commerce, la gastronomie ou bien la musique.

Dans le commerce, le commerce international, l'exportation, dans les grandes usines et compagnies. J'ai déjà de l'expérience avec des compagnies, j'ai déjà eu des offres. (P2)

Si je n'obtiens pas une note suffisante au KPSS, en premier je souhaiterais devenir musicien. Je joue d'un instrument. Ensuite je pourrais faire du e-commerce. Ou enfin en tant que diplômé de langue étrangère, une école pour les hôtesses de l'air ou bien suivre une formation en gastronomie et travailler dans un restaurant. (P4)

Si je ne peux pas être titularisé en tant qu'enseignant, je tenterai ma chance car comme je l'ai dit certaines compagnies ont besoin de personnel qui parle le français. (P10)

Ou bien comme je l'ai dit à Bursa dans le secteur de l'automobile, les compagnies ont besoin du français. Je regarderai du côté de ces compagnies. (P11)

J'utiliserai mon deuxième diplôme en commerce international et logistique. Je voudrais bien rentrer dans une compagnie privée du style de Renault. (P12)

On peut l'utiliser dans les compagnies privées. Ou pour travailler pour des compagnies étrangères. Il y a beaucoup de compagnies privées. Il y a beaucoup de domaines où on peut se former et travailler. On peut faire des demandes d'emploi auprès de marques françaises. (P16)

Comme plan B, je pourrais penser aux compagnies privées. Je pense aussi postuler pour TÖMER (enseignement du turc langue étrangère) (P17)

Les participants ne sembleraient donc pas se limiter au secteur du FLE et sont prêts à accepter du travail dans d'autres secteurs d'activité, si nécessaire, bien qu'ils soient moins nombreux à faire ce choix.

3.2.3.4. *Acceptation de la situation*

Les participants sont tout à fait conscients de la situation dans laquelle ils se trouvent et doivent malheureusement se résoudre à l'accepter. D'ailleurs, tous les participants estiment peu probable ou improbable qu'ils puissent être titularisés un jour. Leurs propos à ce sujet sont les suivants :

Je ne pense pas être titularisé. Vous avez montré des statistiques. Ce serait absurde de penser que je puisse être titularisé aux vues de cette situation. (P1)

Je suis sûr de ne pas être titularisé. J'ai abandonné tout espoir. (P3)

Je ne pense pas être titularisé. (P5)

Je ne serai pas titularisé parce que je ne postulerai pas. (P8)

Je ne serai pas titularisé. Je n'y crois pas. Parce que seules deux ou trois personnes sont titularisées. Les points pour être titularisé sont très élevés. (P12)

Pour dire la vérité, je ne serai pas titularisé. Pour y arriver, cela me prendrait des années. (P13)

Je ne pense pas pouvoir être titularisé. (P14)

La non-titularisation et l'incertitude face à l'avenir aurait pu avoir un impact négatif sur la motivation académique des futurs enseignants mais il semblerait que ce ne soit pas le cas et qu'ils affichent une recrudescence de motivation académique particulièrement en fin de cursus.

Oui je vois une augmentation. C'est grâce à nos professeurs. Nous avons vraiment de bons profs. Ils sont très qualifiés. (P3)

Oui je vois bien que petit à petit je travaille davantage, j'essaie de m'améliorer académiquement je trouve. (P7)

Je dirais même que ma motivation a augmenté. J'ai commencé à prendre mes responsabilités et plus j'assume ces responsabilités plus je suis heureux. (P8)

Oui ma motivation a augmenté au fil des ans. Cette année, si je ne ressens pas trop d'anxiété liée au futur, j'espère garder le même niveau de motivation. (P13)

A chaque année qui passe, je continue de m'améliorer. Académiquement, comme je me suis professionnalisé, cela a eu un effet positif pour moi. (P16)

J'ai beaucoup travaillé à améliorer mon français et ma motivation a augmenté. (P18)

Malgré la situation à laquelle il vont devoir faire face une fois diplômés, les participants estiment que leur motivation académique augmente. Même s'ils affirment qu'ils ne seront pas titularisés, il semblerait qu'ils apprécient la filière FLE, malgré le fait que ce soit une filière difficile comme vu dans les propos antérieurs, et que leur motivation académique n'est pas affectée.

De plus, sur les 18 participants, 9 ont déclaré n'avoir recours à aucune aide pour faire face à leur anxiété jusqu'à maintenant. Cela correspond à la moitié des participants. De plus, 5 participants se contentent de discuter de ce problème avec leur famille, leurs amis ou bien leurs enseignants. Voici certains propos des participants à ce sujet :

Je ne reçois pas d'aide concernant mon anxiété envers le futur. (P1)

Je n'ai jamais ressenti une anxiété qui nécessiterait de l'aide. (P5)

On en discute avec mes amis (P10)

Mes enseignants sont d'un grand soutien. On discute avec mes amis. (P13)

Non, je n'en ai pas besoin (P14)

Je n'ai pas besoin d'aide (P16)

Il semblerait donc que les participants aient accepté le problème de non titularisation pour les futurs enseignants de FLE. De ce fait, la situation n'a pas d'impact

négatif sur la motivation académique de ces derniers qui ne ressentent pas non plus le besoin d'une aide psychologique

Finalement, il apparaît clairement que tous les participants ont déjà pris des dispositions pour lutter contre l'anxiété envers le futur d'une part, en ayant planifié une reconversion professionnelle dans le secteur du FLE ou dans d'autres secteurs d'activité et, d'autre part, en ayant accepté la situation dans laquelle ils se trouvent tout en montrant des signes positifs de motivation académique.

3.2.4. Résultats concernant les pistes de solutions proposées par les participants

Le quatrième et dernier thème concerne les pistes de solutions proposées par les participants pour remédier au problème. Ce thème est divisé en trois sous-thèmes proposant des pistes de solutions au niveau du Ministère de l'Éducation Nationale (MEB), au niveau du Conseil de l'Éducation Supérieure (YÖK) et enfin au niveau du corps enseignant.

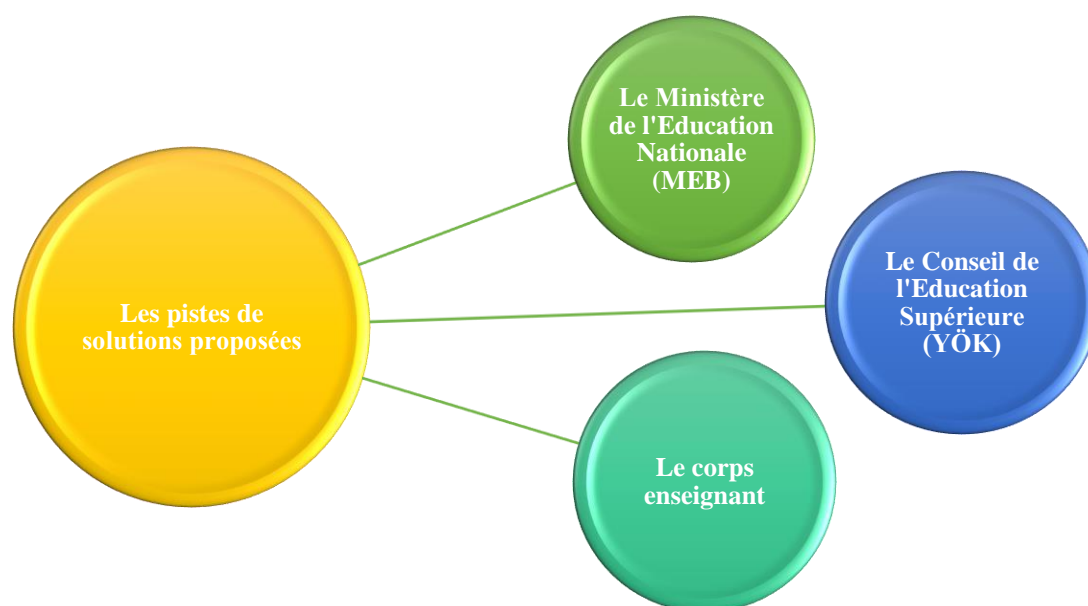


Schéma 8. Thème 4 « Les pistes de solutions proposées par les participants » et ses sous-thèmes

3.2.4.1. *Le Ministère de l'Éducation Nationale (MEB)*

De manière à remédier aux problèmes de titularisation auxquels font face les futurs enseignants de FLE en Turquie, nous avons demandé aux participants de réfléchir à des

solutions qui pourraient être envisagées par le Ministère de l'Éducation Nationale en Turquie.

12 des 18 participants pensent qu'il serait nécessaire de ne pas imposer une seule deuxième langue étrangère dans tous les lycées de Turquie mais de laisser aux apprenants la possibilité de choisir. Voici leurs propos :

Peut-être qu'ils pourraient laisser le choix aux apprenants. Je pense qu'ils choisiraient davantage le français comme ça. (P1)

A mon avis, tous les élèves devraient pouvoir apprendre une deuxième langue étrangère et avoir le choix entre plusieurs d'entre elles. (P2)

Oui, il faudrait offrir davantage de langues étrangères au lycée. (P3)

Oui bien sûr qu'il faut ouvrir des classes de français. Et puis si possible aussi offrir des cours de français et d'allemand en même temps. (P4)

Par exemple il faudrait offrir le choix aux élèves entre allemand, français et peut-être même une autre langue en plus. (P5)

Il faut offrir un choix de langues plus vaste. (P9)

Il faudrait laisser le choix entre au moins deux langues. Et à mon avis le français devrait être l'une d'entre elles. (P11)

Proposer plus de cours de FLE au lycée, au collège ou à l'école primaire est une autre proposition des participants.

On peut créer des emplois, proposer davantage de cours de français dans les lycées. (P1)

Certains pays ont un potentiel commercial important. [...] C'est pourquoi je pense qu'il faudrait permettre aux élèves faisant des études dans certains domaines d'avoir accès à davantage de cours de langues étrangères variées. (P2)

Par exemple on pourrait ne pas se limiter au cours de français seulement au lycée. (P3)

Mais on pourrait offrir des cours de français par exemple dès la troisième année de primaire. (P5)

A mon avis, comme pour l'anglais, il faudrait des cours obligatoires de français ou d'allemand dès l'école primaire selon les vœux des élèves. (P7)

Ils pourraient apprendre le français et l'allemand dès le primaire. (P12)

Proposer aux apprenants de choisir leur deuxième langue étrangère et davantage de cours de FLE tout au long de leur scolarité pourrait alors permettre de titulariser davantage d'enseignants de FLE. Augmenter le nombre de titularisations pour les raisons évoquées ci-dessus est la solution la plus fréquente proposée par les participants comme le montrent leurs propos :

Je pense qu'on pourrait augmenter le nombre de titularisations pour cette filière. (P2)

De cette manière, on aurait besoin de plus d'enseignants et le nombre de titularisations augmentera. (P10)

Le nombre de titularisations pourrait augmenter. (P11)

De cette façon il n'y aurait pas assez d'enseignants je pense. Et on en titulariserait davantage. (P12)

Il faut pouvoir choisir le français pour qu'un enseignant puisse être titularisé. (P17)

3.2.4.2. Le Conseil de l'Education Supérieure (YÖK)

Le Conseil de l'Education Supérieure (YÖK) définit chaque année le nombre d'étudiants pouvant s'inscrire à l'université pour chaque département dans les universités en Turquie. Cette décision affecte donc le nombre de diplômés pour chaque filière universitaire.

Les participants expriment majoritairement le besoin d'équilibrer le nombre de futurs enseignants et donc de diplômés par rapport au nombre de postes de titulaires dans les écoles publiques. Voici certains de leurs propos :

Il y a 10 universités [qui offrent une formation d'enseignants de FLE] et 250 diplômés. Comme je l'ai dit le nombre de titularisations pourrait être plus élevé. Ils ne resteraient pas sans emploi. (P3)

Je ne souhaite certainement pas la fermeture de certains départements à l'université. Mais je pense que si des classes de français ouvrent dans les écoles, cela résoudrait le problème. (P5)
Il faudrait rééquilibrer les choses pour être à niveau égal en ouvrant des classes dans le primaire et le secondaire je pense. (P7)

Si le besoin d'enseignants augmente, alors le nombre de départements augmentera lui aussi. (P10)

Ce n'est pas peu 250 diplômés [tous les ans]. Pour prouver que notre système éducatif est de bonne qualité et que la Turquie est un pays développé, sur les 250 diplômés au moins la moitié devrait trouver du travail. (P12)

Si 200 diplômés sortent chaque année, au moins 50% devraient être titularisés. Cela revient à 100 personnes. (P14)

Si cette filière existe à l'université alors il faut regarder le nombre de diplômés chaque année dans ce pays. S'il y a 200 / 250 diplômés pour 3 titularisations alors il faut y regarder et évaluer la situation. (P18)

Il semblerait donc que les participants seraient d'avis d'équilibrer le nombre de diplômés par rapport au nombre de postes de titulaires et cela principalement en créant un besoin d'enseignants de FLE dans les écoles publiques. Pour y arriver, les propositions de solutions au niveau de MEB semblent être celles retenues par les participants. Les décisions prises au niveau du Ministère de l'Education Nationale seraient donc les plus sollicitées pour résoudre le problème.

3.2.4.3. *Le corps enseignant*

Le corps enseignant joue également un rôle primordial que ce soit au niveau des Facultés de pédagogie comme au niveau de l'Education Nationale. Quelques points importants ont été mis en avant par les participants à leur sujet comme de faire attention à ne pas démoraliser les futurs enseignants de FLE durant leurs études, de répartir les cours plus judicieusement, de s'adapter aux nouvelles générations d'apprenants mais aussi de pouvoir faire preuve des compétences linguistiques nécessaires à un enseignant. Voici leurs propos :

Je ne pense pas que les enseignants qui sont titularisés soient suffisamment compétents. (P2)
J'espère que nos profs, notre filière s'adapteront au monde d'aujourd'hui. Parce que les élèves de notre génération sont très différents. Nous utilisons les nouvelles technologies et notre vie est très différentes de celle de nos profs. J'espère qu'ils sauront s'adapter à celles-ci. (P4)

Pour tous les départements de toutes les universités, je voudrais ajouter que les enseignants d'université ne devraient pas imposer l'idée que nous sommes dans une filière sans débouchés. C'est très important je trouve. Cela nous est arrivé et je ne voudrais pas que ça arrive aux autres. (P5)

Le niveau de langue des enseignants de lycée est insuffisant. (P9)

Lorsque je suis arrivée dans ce département on m'a dit « ne fait pas des études pour rien, abandonne pendant ton année préparatoire car il n'y a que sept diplômés tous les ans ». L'année précédente il y avait eu deux diplômés. Abandonne et repasse l'examen. Moi je croyais que c'était à cause du français mais en fait c'est à cause de l'enseignement [du manque de postes de FLE dans le domaine de l'enseignement du FLE]. (P15)

Notre prof d'origine étrangère ne donne pas le cours de production orale mais le cours d'informatique. Pourquoi, je ne comprends pas ? Nous n'avons qu'un seul prof étranger et en fait c'est surtout de lui que nous pourrions apprendre à parler, à écouter. [...] Je pense qu'il y a un problème concernant les cours que donnent nos profs. (P17)

Les propositions de solutions apportées par les participants montrent que des changements à différents niveaux (MEB, YÖK ou le corps enseignant) pourraient être envisagés. Les propositions au niveau du corps enseignant participeraient principalement à une baisse du niveau d'anxiété et les décisions au niveau du Ministère de l'Education Nationale en particulier pourraient avoir un effet positif sur le manque de titularisations pour les futurs enseignants de FLE dans les écoles publiques ; ce qui participerait également à une baisse du niveau d'anxiété envers le futur.

3.3. Analyse Mixte

Cette partie consiste à intégrer l'ensemble des résultats quantitatifs et qualitatifs pour en dégager une synthèse, de montrer que les résultats qualitatifs ont apporté des enrichissements à ceux quantitatifs afin de comprendre ces derniers en profondeur. Il est aussi visé dans cette partie à mettre au jour les nouveaux résultats évoqués lors des résultats qualitatifs mais non évoqués dans le quantitatif. Pour rappel, les échelles de la phase quantitative ont été administrées à 428 futurs enseignants des départements de FLE de six facultés de pédagogie en Turquie et les entretiens semi-structurés de la phase qualitative ont été réalisés auprès de 18 futurs enseignants de FLE de deux universités.

3.3.1. Le faible niveau d'anxiété liée à la non titularisation des futurs enseignants de FLE

L'utilisation de l'échelle de Eskici (2016) avait pour objectif de répondre tout d'abord à la première question de recherche c'est-à-dire de savoir si les futurs enseignants de FLE étaient sujets à l'anxiété liée aux problèmes de titularisation dans les écoles publiques en Turquie ainsi qu'à la deuxième question de recherche portant sur le niveau d'anxiété des futurs enseignants de FLE selon les variables indépendantes que sont le sexe, l'université, l'année d'étude ou le niveau socio-économique des futurs enseignants.

Le but de cette échelle était de déterminer si les futurs enseignants de FLE éprouvaient de l'anxiété, du stress ou bien de l'inquiétude quant à la non-titularisation. Les résultats quantitatifs obtenus grâce à l'échelle mentionnée ci-dessus ont montrés des résultats mitigés avec une moyenne de 2,97/5 concernant la peur de la non-titularisation, de 3,08/5 pour la perception de soi et enfin de 3/5 pour l'échelle complète.

De plus, aucune différence significative du niveau d'anxiété liée à la non-titularisation n'a été relevée selon le sexe, l'université, l'année d'étude ou bien le niveau socio-économique des futurs enseignants pour toutes les universités à part l'université 1. En effet il a été déterminé que le niveau d'anxiété des futurs enseignants de l'université 1 de sexe masculin avaient un niveau d'anxiété plus faible ($\bar{X}=2,29/5$) et significativement différent des universités 5 ($\bar{X}=3,40/5$) et 6 ($\bar{X}=3,30/5$). De même, toujours à l'université 1, des différences significatives ont été relevées entre hommes ($\bar{X}=2,31/5$) et femmes ($\bar{X}=2,96/5$) pour l'échelle totale, ces dernières ayant un niveau d'anxiété plus élevé.

Cependant le nombre de postes de titulaires pour les futurs enseignants de FLE se limitant au maximum à 2 ou 3 postes par an, on aurait pu s'attendre à des résultats montrant un niveau d'anxiété bien plus élevé comme cela est le cas pour les futurs enseignants de sexe masculin dans les universités 5 et 6. Or, un tel niveau d'anxiété ne s'applique qu'à une très petite partie de notre échantillon quantitatif. C'est ici que les résultats qualitatifs peuvent nous aider à mieux comprendre les résultats quantitatifs. En effet, le fait d'être ou non titularisé n'engendre pas d'anxiété majeure chez les participants car 14 d'entre eux estiment celle-ci improbable et 4 d'entre eux peu probable affirmant que « ce serait absurde de penser que je puisse être titularisé aux vues de cette situation. » (P1). Ces propos reflètent la pensée des participants, toutes années d'étude confondues. Les futurs enseignants de FLE sont donc, dès le début de leur cursus universitaire, conscients du problème de titularisation auquel ils devront faire face une fois diplômés. Comme l'explique un participant de première année, « être titularisé en tant qu'enseignant de FLE est difficile parce qu'il n'y a quasiment pas de postes » (P2).

Ceci expliquerait donc pourquoi le niveau d'anxiété lié à la non-titularisation obtenu lors de la phase quantitative soit peu élevé. Les futurs enseignants de FLE sont réalistes et ont accepté le fait qu'ils ont peu de chances d'être titularisés dans une école publique du fait du manque de postes offerts chaque année. Ils se sont donc malheureusement résolus à la situation à laquelle ils doivent faire face à l'heure actuelle car ils n'ont pas la chance d'avoir les mêmes débouchés dans le secteur public que les futurs enseignants d'anglais, largement favorisés, ou d'allemand par exemple.

C'est pourquoi tous les participants à la phase qualitative ont déclaré avoir un plan de carrière en cas de non-titularisation auquel ils auront eu le temps de réfléchir bien avant la fin de leurs études universitaires comme nous avons pu le voir lors des analyses qualitatives. Ceci inclus de travailler dans des écoles ou cours privés, de partir travailler à l'étranger ou bien de changer même de secteur d'activité si nécessaire. D'ailleurs la majorité des participants estiment qu'une non titularisation n'affecterait pas leur vie privée ou leur avenir car ils s'y sont préparés.

Non [ça ne m'affectera pas]. Parce que c'est mon plan A [la titularisation]. Si mon plan A ne marche pas, je passerai au plan B. (P8)

Ça ne changera pas grand-chose pour moi. Je m'y suis préparé (P16)

Non, ça ne m'affectera pas parce que j'ai planifié mon avenir en fonction [d'une non-titularisation]. (P18)

Ce sont donc pour toutes ces raisons que le niveau d'anxiété des futurs enseignants de FLE n'est pas aussi élevé que ce à quoi on pourrait s'attendre. Il s'agit ici d'une réflexion globale de la part de ces derniers sur le problème de non-titularisation passant tout d'abord par la réalisation de la situation bien avant d'être diplômés, ensuite l'acceptation de la situation, et enfin une réflexion sur les différentes possibilités d'emploi et de débouchés qui s'offrent aux diplômés de FLE.

3.3.2. La motivation académique et sa corrélation avec l'anxiété liée à la non-titularisation chez les futurs enseignants de FLE

Lors de la phase quantitative l'échelle de motivation académique de Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal, et Vallières (1992) adaptée au contexte turc par Gürhan Can (2015) a été administrée aux 428 futurs enseignants de six universités en Turquie de manière à mesurer le niveau de motivation académique de ces derniers. Les résultats obtenus visant à répondre à la troisième question de recherche traitant du niveau de motivation académique des futurs enseignants de FLE selon les variables indépendantes que sont le sexe, l'université, l'année d'étude ou le niveau socio-économique des étudiants.

Les résultats quantitatifs ont révélé que le niveau de motivation académique des futurs enseignants était supérieur à la moyenne pour la motivation extrinsèque ($\bar{X}=3,65/5$), la motivation intrinsèque ($\bar{X}=3,49/5$) et pour l'échelle totale ($\bar{X}=3,64/5$). De plus le niveau d'amotivation est lui très bas ($\bar{X}=1,94/5$). Le niveau de motivation académique des futurs enseignants de FLE est donc plutôt élevé.

De plus, des différences significatives selon les sexes, l'université et le niveau socio-économique sont par contre apparues lors de l'analyse quantitative de la motivation académique des futurs enseignants. Concernant les différences entre les sexes, les femmes ($\bar{X}=3,74/5$) semblent avoir un niveau de motivation académique supérieur aux hommes ($\bar{X}=3,39/5$). Ces différences entre les sexes sont bien présentes à l'université 1 alors que celles-ci ne sont pas valables pour l'université 2. Les résultats qualitatifs peuvent une fois de plus nous aider à mieux comprendre les résultats quantitatifs ainsi obtenus.

Lors de l'analyse qualitative, les participants des deux sexes présentent des réponses similaires, tendant vers une augmentation au fil du temps de leur motivation académique et cela toutes années d'études, universités et catégories socio-économiques confondues.

En fait ma motivation académique a augmenté depuis que je suis à l'université (P2)

J'ai travaillé davantage pour avoir de meilleurs résultats les années avançant (P7)

Comme nous l'avons vu lors de l'analyse qualitative, les participants ont accepté la situation liée au problème de titularisation et par conséquent cela n'affecte pas leur motivation académique. Celle-ci, au contraire, semble augmenter avec les années d'études selon les propos des participants. Ceci peut être attribué à différents facteurs comme les opportunités de travail dans différents secteurs d'activité ou bien la satisfaction de la filière FLE.

En effet, comme nous l'avons vu, les futurs enseignants de FLE sont conscients du problème de non-titularisation et de ce fait commencent à réfléchir à leur avenir professionnel dès le début de leurs études universitaires. Cela leur donne l'opportunité de se rendre compte qu'un certain nombre de possibilités s'offrent à eux dans différents secteurs d'activité grâce à leur connaissance du français affectant de manière positive leur motivation académique.

On peut l'utiliser [le français] dans les compagnies privées ou pour un emploi à l'étranger. Il y a beaucoup de compagnies privées et de domaines dans lesquels on peut se former et travailler. (P16)

De plus, 10 participants sur 18 à la phase qualitative affirment avoir choisi la filière FLE volontairement à leur entrée à l'université et 16 sur 18 affirment également être satisfaits de leur filière déclarant :

J'ai bien fait de suivre cette filière. (P7)

Je suis triste qu'il ne me reste qu'une année avant la fin de mes études. (P13)

J'aime ma filière. En fait je crois que c'est parce que c'est moi qui l'ai voulu ce département. (P17)

Cette large satisfaction de la filière FLE peut également être une explication du niveau de motivation académique élevé des futurs enseignants de FLE.

En ce qui concerne les différences significatives selon les universités, les résultats quantitatifs ont montré un niveau de motivation extrinsèque inférieur à l'université 1 ($\bar{X}=3,47/5$) par rapport aux universités 2 ($\bar{X}=3,80/5$) et 4 ($\bar{X}=3,89/5$). De même des différences significatives ont été enregistrées entre l'université 4 et les universités 1, 3 et 6. L'université 4 ayant un niveau de motivation extrinsèque significativement supérieur aux universités 1 ($\bar{X}=3,47$), 3 ($\bar{X}=3,60$) et 6 ($\bar{X}=3,60$). La difficulté de la filière FLE évoquée par les participants durant la phase qualitative peut expliquer ces différences. En effet, 7 participants issus de l'université 2 sur 9 ont affirmé qu'ils trouvaient la filière FLE

difficile expliquant que « beaucoup d'étudiants abonent avant la fin de leurs études dans cette filière car ils n'y arrivent pas » (P16). A l'inverse 6 participants sur 9 issus de l'université 1 décrivent la filière comme « une filière pas difficile. Il faut juste faire preuve de discipline. » (P9). Ces différences significatives entre les deux universités peuvent expliquer le niveau de motivation extrinsèque inférieur à l'université 1. La motivation extrinsèque étant une motivation affectée par un facteur externe, la difficulté de la filière largement mentionnée par les participants de l'université 2 les inciterait à travailler davantage, les motiverait davantage que les participants de l'université 1.

Des différences significatives du niveau de motivation académique sont également apparues selon les catégories socio-économiques déterminées lors de la phase quantitative de la recherche et récapitulées ci-dessous :

- Groupe de niveau socio-économique 1 : revenus inférieurs à 3.700 Lires Turques.
- Groupe de niveau socio-économique 2 : revenus compris entre 3.700 et 7.400 Lires Turques.

- Groupe de niveau socio-économique 3 : revenus supérieurs à 7.400 Lires Turques.

Les résultats quantitatifs ont révélé que les groupes socio-économiques 1 ($\bar{X}=3,67$) et 2 ($\bar{X}=3,71$) avaient un niveau de motivation extrinsèque supérieur au groupe 3 ($\bar{X}=3,42$). Comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent, lors de la phase qualitative les participants ont tous affirmé prendre des dispositions en prévention d'une non-titularisation et ont déjà réfléchi à l'activité professionnelle qu'ils pourraient mener dans ce cas de figure. Une motivation extrinsèque plus élevée pour les groupes socio-économiques les plus bas semble donc pouvoir s'expliquer par le fait que les participants ont déjà un plan de carrière et que cela a une influence sur leur motivation extrinsèque, c'est-à-dire une motivation affectée par un facteur externe, ici l'emploi. En effet, les catégories socio-économiques 1 et 2 auront moins la possibilité d'être soutenues financièrement par leur famille comme le montre les propos d'un participant du groupe socio-économique 2 :

Si je ne suis pas titularisé, ils [ma famille] me soutiendront bien sûr mais jusqu'à un certain point. [...] Je dois gagner ma propre vie. (P18)

Même si 14 participants sur 18 affirment que leur famille les soutient économiquement, ils souhaitent néanmoins ne pas rester à la charge de celle-ci une fois diplômés. C'est pourquoi les participants envisagent différentes solutions en cas de non titularisation comme de travailler dans le secteur du FLE (enseignant en écoles et cours

privés, traducteur), de partir à l'étranger ou bien même de travailler dans d'autres secteurs d'activité (tourisme, compagnies privées). Tout ceci ayant pour but de pouvoir être financièrement indépendants et de voler de leurs propres ailes comme le montre les propos de ce participant :

Pour être honnête, je voudrais gagner ma propre vie et ne pas dépendre de ma famille. (P7).

Les résultats quantitatifs ont également montré que lorsque le niveau d'anxiété lié à la peur de la non-titularisation des futurs enseignants de FLE augmentait, leur amotivation augmentait elle aussi ($r=0,112$) et cela en particulier chez les futurs enseignants de sexe féminin ($r=0,124$). De même, lorsque le niveau d'anxiété lié à la peur de la non-titularisation chez les futurs enseignants de FLE de sexe masculin augmentait, la motivation intrinsèque diminuait ($r=-0,189$). De ces résultats ressort que l'anxiété lié à la peur de la non-titularisation aurait un effet négatif sur la motivation académique des futurs enseignants.

En revanche, les résultats qualitatifs montrent que les participants estiment ressentir de l'anxiété. On se retrouve alors dans un cas de figure où l'anxiété aurait un effet facilitateur sur la motivation académique. Cependant, il ne faut surtout pas oublier que les participants à la phase qualitative éprouvent davantage d'anxiété liée au futur. De celle-ci fait partie non seulement la non-titularisation mais également l'anxiété liée à la peur de ne pas trouver un emploi, de faire un travail qui ne leur convient pas ou bien qui ne leur permet pas de subvenir à leurs besoins ainsi que l'anxiété liée aux difficultés de la filière FLE et de la langue française. De ce fait, les réponses à l'échelle d'Eskici (2016) ne concernent que l'anxiété liée à la non-titularisation et donc ne reflètent pas la situation dans son ensemble car les inquiétudes des futurs enseignants sont davantage en rapport avec leur avenir en général. L'analyse qualitative a en effet mis en évidence que les participants avaient accepté la situation et avaient également pris des dispositions en cas de non-titularisation ce qui leur permet de garder un niveau de motivation académique relativement élevé au vu des incertitudes envers le futur auxquelles ils font face.

3.3.3. Une anxiété plus vaste : l'anxiété envers le futur

Comme nous venons de le voir, la phase qualitative a permis de mieux comprendre les résultats quantitatifs obtenus par les deux échelles, mais elle a également apporté de nouveaux éléments à la recherche. En effet, les résultats de l'analyse quantitative relatifs au niveau d'anxiété liée à la non-titularisation ne sont pas suffisants pour évaluer la

situation difficile dans laquelle se trouvent les futurs enseignants de FLE en Turquie ; la non-titularisation n'étant qu'une des multiples causes d'anxiété de ces derniers. L'analyse qualitative a en effet mis en évidence que les participants ressentaient une anxiété plus générale envers le futur et il ne faudrait donc pas se limiter à n'examiner que l'anxiété liée à la non-titularisation pour bien cerner tous les facteurs qui entrent en jeu.

Effectivement, alors que le niveau d'anxiété liée à la non-titularisation obtenu lors de la phase quantitative est plutôt faible, les participants à la phase qualitative (16 sur 18) affirment bien ressentir de l'anxiété mais que celle-ci est causée par différents facteurs dont la non-titularisation. Le niveau d'anxiété liée à la non-titularisation est donc peut-être peu élevé mais à celui-ci s'ajoute l'anxiété due à l'examen du KPSS, l'anxiété due à la peur d'être malheureux dans la vie et enfin l'anxiété liée à la difficulté de la filière FLE.

En examinant de plus près ces facteurs d'anxiété envers le futur mis en évidence lors de l'analyse qualitative, l'examen du KPSS en est une source non négligeable car 10 participants sur 18 estiment en ressentir et considèrent que « c'est la plus grande source de stress pour les étudiants et futurs enseignants » (P16). Cet examen est nécessaire à la titularisation et le nombre de postes de titulaires étant très peu élevé il est impératif pour les futurs enseignants d'obtenir une note très élevée pour pouvoir prétendre à une titularisation et même la note la plus élevée vu que le nombre de poste est limité à « 1 » depuis 2018. Le KPSS est donc un facteur d'anxiété envers le futur pour les futurs enseignants de FLE.

L'anxiété liée à la peur d'être malheureux dans la vie, quant à elle, se manifeste par la peur de ne pas trouver un emploi satisfaisant ou de ne pas pouvoir subvenir à ses besoins et à ceux de sa famille. Ce sentiment n'étant pas spécifique aux futurs enseignants de FLE comme le souligne un participant en disant que « vraiment tout le monde ressent de l'anxiété dû à la peur de ne pas trouver de travail et cela que l'on soit ingénieur ou bien docteur. » (P1). La non-titularisation amène les participants à s'interroger sur leur avenir incertain et la satisfaction de leurs besoins physiologiques, un besoin de base selon Maslow (1970). Le manque de postes d'enseignants de FLE titulaires chaque année dans le secteur public en Turquie entraîne les futurs enseignants à s'interroger non seulement sur leur avenir professionnel mais également sur leur capacité à subvenir à leurs besoins de base et à réussir dans la vie.

Enfin l'anxiété liée à la difficulté de la filière FLE implique plusieurs facteurs. Les difficultés d'adaptation au passage de l'année préparatoire à la faculté de pédagogie, par

exemple, créent de l'anxiété chez certains participants qui affirment se sentir « comme un poisson sorti de son bocal » (P18) à ce moment de leurs études universitaires. Même si les participants se disent satisfaits de la filière FLE, l'anxiété qu'ils peuvent ressentir face à la difficulté de la langue française et l'insuffisance de compétence linguistique sont autant de facteurs d'anxiété chez ces derniers et cela minimise alors leur chance de trouver un emploi dans les écoles privées, par exemple. Cette anxiété langagière est ressentie non seulement en tant qu'apprenant mais également en tant que futur enseignant. En premier lieu, la difficulté de la langue française entraîne de l'anxiété en tant qu'apprenant par peur d'être jugés ou par peur de l'échec par exemple. Ensuite, en tant que futur enseignant, une insuffisance de compétence entraîne, cette fois, de l'anxiété liée à la peur de faire des erreurs en classe, qu'un élève ait un meilleur niveau de langue ou bien encore la peur d'une évaluation négative par un tiers. Les futurs enseignants de langue étrangère sont donc doublement touchés par l'anxiété langagière. Celle-ci est alors un facteur important d'anxiété sachant que 10 participants sur 18 estiment que leur compétence linguistique est insuffisante affirmant « qu'il y a un manque » (P17) dans leur formation à ce sujet.

Tous ces facteurs d'anxiété, comme le mentionne un participant, « s'accumulent et s'entremêlent » (P6) et créent de l'anxiété envers le futur. Il est donc important de prendre en compte tous ces facteurs d'anxiété liés directement à la filière FLE pour bien comprendre les incertitudes des futurs enseignants de FLE et éviter de se cantonner à l'anxiété liée à la non-titularisation qui ne reflète pas le problème dans son ensemble. Les futurs enseignants de FLE éprouvent une anxiété plus vaste que celle relative à la non-titularisation : ils éprouvent une anxiété relative à leur avenir, relative à la peur de ne pas subvenir à leurs besoins de base, une anxiété relative à l'aptitude de vivre, d'agir avec une grande indépendance et de ne pas rester à la charge de leur famille une fois diplômés.

3.3.4. Espoirs et attentes

Face à cette anxiété envers le futur, l'analyse qualitative a mis en évidence que les participants étaient conscients de la situation dès le début de leur cursus universitaire et qu'ils avaient donc l'opportunité de réfléchir à la planification de leur carrière, de réfléchir aux possibilités d'emplois autres qu'enseignant de FLE dans le secteur public. C'est pourquoi toutes ces dispositions prises par les participants en anticipation d'une non-titularisation tendent à rassurer ces derniers et donc à un niveau moindre d'anxiété lié à la non-titularisation. Mais la titularisation reste toutefois un but à atteindre pour 12

des participants sur 18 qui ont l'intention de passer l'examen du KPSS pour essayer d'être titularisé. Un participant affirmant : « je travaille pour cet examen mais d'un autre côté je regarde du côté du secteur privé » (P7). Mais, comme nous venons de le voir, ceux-ci ont en même temps une vision réaliste de la situation et se préparent à une non-titularisation si la situation actuelle ne connaît pas d'évolution comme le montre leurs propos :

Ça a l'air difficile [d'être titularisé]. Si le nombre de titularisations augmente, alors à ce moment-là, ça sera peut-être possible. (P2)

C'est d'ailleurs ce que recommandent les participants pour remédier au problème : Augmenter le nombre de titularisations. Pour ce faire ils proposent plusieurs solutions comme par exemple d'offrir la possibilité aux apprenants de choisir leur 2^{ème} langue étrangère au lycée comme le montre leurs propos :

A mon avis, tous les élèves devraient pouvoir apprendre une deuxième langue étrangère et avoir le choix entre plusieurs d'entre elles. (P2)

Une deuxième solution serait de commencer une 2^{ème} langue étrangère plus tôt comme par exemple dès le primaire ou le collège, un participant affirmant par exemple qu'« ils [les élèves] pourraient apprendre le français et l'allemand dès le primaire. » (P12)

Enfin, une troisième solution serait d'équilibrer le nombre de postes de titulaires par rapport au nombre de diplômés de FLE :

Il faudrait rééquilibrer les choses pour être à niveau égal en ouvrant des classes dans le primaire et le secondaire je pense. (P7)

Toutes ces pistes de solutions proposées par les participants pourraient ainsi entraîner la création de postes d'enseignants titulaires de FLE dans les établissements scolaires du secteur public en Turquie et de cette manière engendrer une réduction de l'anxiété envers le futur largement ressentie par ces derniers. Car selon les participants « le nombre de titularisations n'est pas suffisant » (P2).

Les futurs enseignants de FLE ne perdent donc pas espoir de pouvoir être titularisés en tant qu'enseignant de FLE mais ils sont également réalistes et acceptent que ce but est difficile à atteindre. Ils espèrent néanmoins voir des changements concernant le nombre de titularisations d'enseignants de FLE et pour cela proposent des solutions qui pourraient être appliquées dans les établissements scolaires et les universités. Une augmentation du nombre de postes de titulaires devrait alors permettre de voir une baisse du niveau d'anxiété envers le futur des futurs enseignants de FLE car leur avenir serait moins incertain qu'il l'est à l'heure actuelle.

4. CONCLUSION, DISCUSSION ET SUGGESTIONS

La présente recherche a vu le jour suite aux problèmes de non-titularisation auxquels font face les futurs enseignants de FLE en Turquie. Les deux premières questions de notre recherche visaient à déterminer le niveau d'anxiété de ces derniers face à la non-titularisation de manière générale mais également selon plusieurs variables indépendantes à savoir le sexe, l'université, l'année d'étude et le niveau socio-économique grâce à l'échelle d'anxiété liée à la non-titularisation préparée par Eskici (2016). De plus, la troisième et la quatrième question de recherche visaient à déterminer le niveau de motivation académique des futurs enseignants de FLE selon les mêmes variables indépendantes mentionnées ci-dessus, ainsi que son niveau de corrélation avec l'anxiété liée à la non-titularisation. Pour ce faire, l'échelle de motivation académique adaptée au contexte turc par Can (2015) a été administrée. Au total, les deux échelles ont été administrées à 428 futurs enseignants de FLE toutes années d'études confondues et issus de 6 universités différentes.

Suite à l'analyse des données quantitatives obtenues par les deux échelles, des entretiens semi-structurés ont été réalisés auprès de 18 futurs enseignants de FLE des universités 1 et 2 de manière à mieux comprendre les résultats quantitatifs et recueillir les sentiments, les incertitudes et les opinions des participants concernant leur avenir.

Une analyse mixte des différentes données recueillies a finalement permis une analyse plus en détails des problèmes engendrés par la non-titularisation des futurs enseignants de FLE en Turquie. Cette phase mixte ayant deux objectifs : tout d'abord un objectif de complémentarité de manière à comprendre les résultats obtenus lors de l'analyse quantitative ainsi qu'un objectif d'expansion de la recherche grâce aux nouveaux éléments apportés par l'analyse qualitative.

4.1. Le niveau d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants de FLE

Nous avons obtenu un niveau d'anxiété liée à la non-titularisation pour les futurs enseignants de FLE $\bar{X}=3/5$. Or, d'après les recherches précédentes réalisées avec la même échelle, nous aurions pu nous attendre à un niveau d'anxiété plus élevé. Effectivement, toutes les recherches précédentes réalisées auprès de futurs enseignants de filières variées ont montré des niveaux d'anxiété liée à la non-titularisation plus élevé avec Eskici (2016) $\bar{X}=3,65/5$, İnce-Aka et Yılmaz (2018) $\bar{X}=4,01/5$ et Özcan (2019) $\bar{X}= 3,55/5$ (Tableau 14).

Tableau 14. Récapitulatif des résultats concernant le niveau d’anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants de FLE selon les recherches précédentes

Références	N	Peur de la non-titularisation (Moyenne \bar{X})	Perception de soi (Moyenne \bar{X})	Echelle complète (Moyenne \bar{X})
Résultats obtenus lors de cette recherche	428	2,97	3,08	3,00
Menekşe (2016)	468	3,97	2,60	3,65
İnce-Aka et Yılmaz (2018)	80	3,92	3,87	4,01
Özcan (2019)	320	-	-	3,55

Lors des précédentes recherches, les futurs enseignants de FLE n’avaient pas été interrogés sur ce sujet. Or il se trouve que leurs réponses diffèrent de celles des futurs enseignants issus de filières différentes telles que l’enseignement des mathématiques ou bien des sciences pour İnce-Aka et Yılmaz (2018), ou bien un échantillon plus vaste pour Eskici (2016) et Özcan (2019) incluant par exemple l’enseignement en primaire, du turc langue maternelle ou de l’anglais langue étrangère pour ne citer que quelques-unes des filières concernées. Il est à noter également que, concernant le niveau d’anxiété liée à la non-titularisation, aucune de ces recherches n’avaient trouvé de différence significative entre les filières.

En ce qui concerne les différences entre les sexes, tout comme İnce-Aka et Yılmaz (2018) et Özcan (2019), aucune différence significative n’a été relevée. Cependant Eskici (2016) avait relevé un niveau d’anxiété liée à la non-titularisation significativement supérieur chez les futurs enseignants de sexe féminin. Ce n’est pas le cas pour les futurs enseignants de FLE sauf pour l’université 1 qui, comme pour Eskici (2016), montre des différences significatives entre les sexes : les femmes ayant un niveau d’anxiété supérieur à celui des hommes.

Contrairement à la recherche de Teke et Koç (2017) montrant des différences significatives du niveau d’anxiété professionnelle entre les étudiants de première et de quatrième année, une fois encore aucune différence significative n’a été relevée concernant l’année d’étude, tout comme pour Özcan (2019). En effet, comme nous avons pu le voir lors de l’analyse mixte, les futurs enseignants de FLE sont conscients du problème de non-titularisation dès le début de leurs études ce qui leur permet d’avoir suffisamment de temps pour réfléchir à différents plans de carrières autres qu’enseignants de FLE dans le secteur public. Ceci entraînant un niveau d’anxiété plus faible.

Le niveau socio-économique des futurs enseignants de FLE était également une variable qui pouvait influencer le niveau d'anxiété liée à la non-titularisation. De nombreuses recherches prenant en compte cette variable montraient des résultats très différents allant d'un niveau d'anxiété plus important pour les catégories socio-économiques à bas revenus (Kaya et Varol, 2004; Şanlı Kula et Saraç, 2016), ou bien plus important pour les catégories socio-économiques à plus hauts revenus (Doğan Altun et al., 2017). Or une fois de plus, tout comme les recherches de Tümerdem (2007) et Dursun et Karagün (2012), aucune différence significative n'est apparue entre les catégories socio-économiques pour les futurs enseignants de FLE.

Notre recherche se différencie par le fait que les données quantitatives aient été récoltées dans les départements de FLE de 6 universités différentes de manière à avoir des résultats davantage représentatifs de notre population : les futurs enseignants de FLE en Turquie. Seule l'université 1 se démarque notamment des universités 5 et 6 avec un niveau d'anxiété liée à la non-titularisation inférieur à celui des autres universités pour les futurs enseignants de sexe masculin.

Nous pouvons donc en déduire que le niveau d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants de FLE diffère de celui de futurs enseignants issus de filières différentes. Comme nous avons pu le voir lors de l'analyse mixte, la prise de conscience du problème de non-titularisation, l'acceptation de la situation par ces derniers ainsi que la réflexion sur les différentes opportunités professionnelles envisageables sont autant de facteurs qui entraînent un niveau d'anxiété plus faible que pour les futurs enseignants d'autres filières.

4.2. Le niveau de motivation académique des futurs enseignants de FLE

Le niveau de motivation académique des futurs enseignants de FLE ($\bar{X}= 3,64/5$) s'est révélé supérieur à leur niveau d'anxiété liée à la non-titularisation ($\bar{X}= 3,00/5$). Ce niveau de motivation académique plutôt élevé peut s'expliquer par le choix volontaire de la filière FLE à l'entrée à l'université ainsi que par la satisfaction des futurs enseignants vis-à-vis de celle-ci. Des différences significatives du niveau de motivation académique sont apparues entre les sexes avec des niveaux de motivation intrinsèque, extrinsèque et totale supérieurs pour les futurs enseignants de FLE de sexe féminin. Le niveau d'amotivation des futurs enseignants de sexe masculin étant lui supérieur à celui des femmes. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus par Gömleksiz et Serhatlioğlu (2014)

mais sont à l'opposé des résultats obtenus par Karataş et Erden (2014) qui montraient des niveaux de motivation académique supérieurs pour les futurs enseignants de sexe masculin. Ces différences peuvent s'expliquer par les travaux de Meece et al. (2006). En effet, l'échantillon de Karataş et Erden (2014) comprenait des étudiants de sciences appliquées et de sciences sociales. Or Meece et al. (2006) affirme que les étudiants de sexe masculin sont davantage performants dans des filières telles que les mathématiques, les sciences et le sport alors que les étudiants de sexe féminin dans des domaines tels que les langues, les arts et la lecture. Notre échantillon n'étant composé que de futurs enseignants de FLE, cela expliquerait pourquoi les étudiants de sexe féminin montrent des niveaux de motivation académique supérieurs à celui des hommes. Les langues étant un domaine où les femmes seraient plus performantes.

Tout comme Taşkesen (2019), aucune différence significative n'a été relevée concernant le niveau de motivation académique des futurs enseignants de FLE selon l'année d'étude. On ne peut donc pas parler d'une baisse de la motivation académique en fin de cursus universitaire comme l'expliquent Gençay et Gençay (2007) ou encore Küçükosmanoğlu (2015). Au contraire, les participants aux entretiens semi-structurés parlent même d'une augmentation de leur motivation académique au fil des années due à la satisfaction de la filière FLE et à la réalisation des opportunités d'emploi qui s'offrent aux diplômés de FLE.

Concernant le niveau socio-économique des futurs enseignants de FLE, des différences significatives sont apparues entre les deux catégories de revenus les plus faibles (7.400TL et en dessous) et la catégorie de revenus la plus élevée (7.400TL et plus). Les futurs enseignants de FLE à revenus les plus faibles montrant un niveau de motivation extrinsèque plus élevé. Selon Kaya et Varol (2004), un étudiant à revenus modestes pourrait en effet montrer un niveau de motivation élevé s'il souhaite terminer ses études le plus rapidement possible pour ensuite pouvoir trouver du travail et subvenir à ses besoins physiologiques de base (logement, nourriture etc).

Des différences significatives sont également apparues entre les universités concernant la motivation extrinsèque des futurs enseignants de FLE avec l'université de 4 montrant le niveau de motivation extrinsèque le plus élevé ($\bar{X}= 3,89/5$) et se différenciant des universités 1 ($\bar{X}= 3,47/5$), 3 ($\bar{X}= 3,60/5$) et 6 ($\bar{X}= 3,60/5$). De plus, L'université 1 a le niveau de motivation extrinsèque le plus bas ($\bar{X}= 3,47/5$) et montre des différences significatives avec les universités 2 ($\bar{X}= 3,80/5$) et 4 ($\bar{X}= 3,89/5$). Les

recherches précédentes se basant sur des résultats obtenus auprès d'une seule université à chaque fois, ce type de comparaisons entre universités n'est malheureusement pas courant. Ces différences possibles entre universités, et entre différentes zones géographiques de ce fait, devrait donc davantage être étudiés lors de futures recherches.

Comme le remarque Viau (2009), la perception qu'ont les apprenants d'eux-mêmes et de leur environnement détermine leur choix de s'impliquer ou non dans leur apprentissage. Comme nous avons pu le voir, les futurs enseignants ont un niveau de motivation académique plutôt élevé pour des étudiants d'une filière ayant à faire face à des problèmes de non-titularisation et éprouvant par conséquent de l'anxiété envers le futur. En effet, ils s'impliquent dans leur apprentissage car ils affirment avoir choisi cette filière volontairement, sont conscients des obstacles auxquels ils doivent faire face une fois diplômés et se préparent dès le début de leur cursus universitaire en réfléchissant à différentes opportunités de carrière en cas de non-titularisation dans le secteur public en Turquie.

4.3. L'anxiété envers le futur des futurs enseignants de FLE

L'anxiété ressentie par les futurs enseignants de FLE ne se limite pas à celle liée à la non-titularisation. En effet ces derniers affirment ressentir une anxiété beaucoup plus vaste que l'on peut qualifier d'anxiété envers le futur. Celle-ci englobe différents types d'anxiété qui s'entremêlent et finissent par créer un sentiment d'incertitude et d'angoisse envers le futur.

On pensera en premier lieu à l'examen du KPSS qui est une cause d'anxiété largement mentionnée par les participants aux entretiens semi-structurés réalisés lors de la phase qualitative de notre recherche tout comme le montrent Baştürk (2007) et Çetin (2013). En effet cet examen est nécessaire pour prétendre à une titularisation et même si les participants ont admis qu'il était improbable qu'ils soient titularisés, ils affirment cependant dans leur majorité vouloir passer l'examen du KPSS et tenter leur chance. Cela entraînant de l'anxiété comme celle liée à la préparation et à la peur de l'échec à l'examen (Karacanta, 2009).

Une autre source d'anxiété mentionnée par les participants à la phase qualitative de la recherche est l'anxiété langagière. Les participants estimant que leur compétence langagière n'était pas suffisante pour enseigner. Cette anxiété est ressentie de deux façons par les futurs enseignants de langue étrangère et donc de FLE. Tout d'abord lors de leurs

études universitaires en tant qu'apprenant de langue étrangère, où la peur d'être jugé, la peur de l'échec et l'angoisse d'être dans une situation peu familière sont des causes d'anxiété selon Bekleyen (2004) ainsi que la relation apprenant-enseignant comme l'ajoute Aslım Yetiş (2012). Ensuite en tant qu'enseignant de langue étrangère, les futurs enseignants vont ressentir de l'anxiété due à la perception de leurs compétences linguistiques, à leur manque d'expérience, au manque d'intérêt des apprenants, à la peur d'une évaluation négative ou encore les difficultés de gestion du temps (Aydın et Ustuk, 2020). L'anxiété langagière est donc bien réelle et double pour les futurs enseignants de FLE qui la ressentent non seulement en tant qu'apprenant mais également en tant qu'enseignant. Cette anxiété ne doit donc pas être négligée.

Enfin, un thème très largement évoqué par les participants à la phase qualitative de la recherche aura été l'anxiété liée à l'emploi et à la peur de ne pas être capable de subvenir à ses besoins de bases et à ceux de sa famille. Ce type d'anxiété est très répandu parmi les futurs enseignants, toutes filières confondues, en Turquie (Kaya et Varol, 2004 ; Baştürk, 2007 ; Cabı et Yalçınalp, 2013) et n'est donc pas spécifique aux futurs enseignants de FLE. Les incertitudes liées à l'emploi amènent les futurs enseignants à s'interroger sur la possibilité de ne pas pouvoir subvenir à leurs besoins de base à savoir leurs besoins physiologiques et leurs besoins de sécurité (Maslow, 1970).

4.4. Les propositions de solution émises par les participants

De manière à réduire l'anxiété envers le futur des futurs enseignants de FLE, plusieurs suggestions pouvant permettre d'augmenter le nombre de postes de titulaires d'enseignants de FLE dans les établissements scolaires publics en Turquie ont été émises par les participants à la phase qualitative de la recherche.

Une première suggestion étant d'offrir la possibilité aux apprenants de choisir leur 2ème langue étrangère au lycée. Malheureusement ceci n'est pas toujours le cas actuellement. Certains établissements sont dans l'incapacité d'offrir le choix entre au moins deux langues étrangères ou bien les élèves ne sont pas consultés lors du choix de la deuxième langue vivante. Tout cela entraînant une diminution du nombre d'élèves de lycée étudiant le FLE.

Une deuxième proposition est de commencer une 2ème langue étrangère plus tôt comme par exemple dès le primaire ou le collège. A l'heure actuelle, l'apprentissage d'une deuxième langue vivante dans les établissements scolaires publics en Turquie

commence au lycée. Inclure une deuxième langue vivante plus tôt dans le cursus scolaire aurait plusieurs avantages. D'une part de permettre aux apprenants de devenir plus performants en français car ils recevraient un apprentissage du FLE plus long et plus précoce mais également de permettre la création de postes de titulaires de FLE dans les écoles primaires et collèges publics de Turquie.

Et enfin une troisième suggestion est d'équilibrer le nombre de postes de titulaires par rapport au nombre de diplômés de FLE. En effet chaque année environ 200 futurs enseignants de FLE obtiennent leur diplôme de licence et arrivent sur le marché du travail. Malheureusement un seul poste de titulaire est offert à tous ces diplômés chaque année. Equilibrer le nombre de postes de titulaires au nombre de diplômés, même en partie, permettrait de réduire le fossé qui existe actuellement.

4.5. Discussion

Pour conclure, la présente recherche a clairement montré que les futurs enseignants de FLE ressentaient de l'anxiété envers le futur et que celle-ci était liée à plusieurs facteurs dont la non-titularisation. Mais comme nous avons pu le voir, l'anxiété liée à la non-titularisation n'est pas la seule source d'anxiété et ne semble pas être non plus la plus importante pour les futurs enseignants de FLE. En effet le niveau d'anxiété liée à la non-titularisation des futurs enseignants de FLE n'est pas suffisamment élevé pour pouvoir parler d'anxiété à proprement dit. La titularisation leur semblant improbable, les futurs enseignants ont malheureusement accepté la situation et même s'ils pensent, pour beaucoup, tenter leur chance, ils n'ont pas vraiment d'espoir. On peut vraiment parler de chance ici car avec un poste de titulaire par an, même avec des résultats académiques et un niveau de compétences élevés, les futurs enseignants n'ont qu'1 chance sur environ 200, voir plus de 200 si on pense aux postulants tentant leur chance plusieurs années d'affilé. En effet, chaque année, approximativement 200 nouveaux diplômés de FLE sortent des universités offrant ce cursus auxquels il faut bien sûr ajouter les diplômés n'ayant pas pu être titularisés les années précédentes mais qui souhaitent retenter leur chance. Et c'est bien pour cela qu'ils ont accepté la situation car peu importe le travail fourni, lors de leur cursus universitaire et lors de la préparation de l'examen du KPSS, pour pouvoir prétendre à une possible titularisation, celle-ci reste statistiquement improbable. C'est pourquoi les futurs enseignants de FLE abandonnent souvent l'idée de titularisation très tôt dans leurs études universitaires et réfléchissent à d'autres

opportunités de travail dans le domaine de l'enseignement majoritairement comme de travailler dans des écoles ou cours privés. Mais ils ne se limitent pas à cela et réfléchissent également à travailler dans le secteur du tourisme, de la traduction ou même dans des entreprises privées recherchant des personnes francophones, à défaut de pouvoir devenir enseignant. Ainsi, l'anxiété des futurs enseignants de FLE glisse alors davantage vers une anxiété liée à la peur de ne pas trouver un emploi satisfaisant et de ne pas pouvoir subvenir à leurs besoins de base.

En effet, il ressort de la présente recherche que les futurs enseignants de FLE ressentent bien de l'anxiété envers le futur due à plusieurs facteurs qui finalement sont communs à beaucoup d'étudiants de niveau universitaire comme la peur de ne pas trouver un emploi à la fin de leurs études ou bien de ne pas pouvoir subvenir à leurs besoins de base (Sadıkoğlu et al., 2018). Cependant notre recherche a permis de mieux comprendre les raisons de cette anxiété chez les futurs enseignants de FLE, ce qui n'avait pas été étudié jusqu'à présent, d'où l'importance de celle-ci. En effet, les raisons de cette anxiété envers le futur sont bien sûr, la peur de ne pas trouver un emploi et de ne pas pouvoir subvenir à leurs besoins, mais également la non-titularisation, l'examen du KPSS et l'insuffisance des compétences linguistiques. En effet, l'obtention d'une note très élevée à l'examen du KPSS est primordiale pour pouvoir prétendre à une titularisation. Ceci entraînant bien sûr de l'anxiété chez les futurs enseignants de FLE qui ne peuvent se contenter d'un « bon » résultat mais doivent obtenir une note très élevée car il n'y a qu'un seul poste de titulaire pour des centaines de postulants. Ils ressentent donc de l'anxiété liée à la quantité de travail à fournir lors de la préparation à l'examen, au passage de l'examen et à la nécessité d'obtenir de très bons résultats. De même nous avons vu que les futurs enseignants de FLE estiment que leur niveau de compétence linguistique est insuffisant pour devenir un bon enseignant. Cette insuffisance entraîne alors de l'anxiété langagière chez ces derniers, non seulement en tant qu'apprenant mais également en tant qu'enseignant. En tant qu'apprenant, la peur d'être jugé, l'angoisse d'être dans une situation peu familière, la peur de l'échec ou bien la relation entre apprenant et enseignant sont autant de facteurs d'anxiété langagière tout comme la perception de ses compétences linguistiques, le manque d'expérience, le manque d'intérêt des apprenants, la peur d'une évaluation négative ou encore les difficultés de gestion du temps pour les futurs enseignants et enseignants en début de carrière. Or, on peut imaginer qu'un nombre plus conséquent de postes de titulaires et donc, à ce moment-là, une sélection des enseignants

où la place de la réussite universitaire et des compétences non seulement linguistiques mais également pédagogiques et de communication prendraient tout leur sens, devrait engendrer, à notre avis, un regain d'efforts de la part des futurs enseignants de FLE pour combler ces lacunes en terme de compétence linguistique, ainsi réduisant le niveau d'anxiété langagière chez ces derniers.

Finalement, on comprend que c'est en fait la juxtaposition de tous ces facteurs (la non-titularisation, la peur de ne pas subvenir à ses besoins, la peur de ne pas trouver d'emploi, l'examen du KPSS et l'insuffisance des compétences linguistiques) qui crée de l'anxiété chez les futurs enseignants de FLE. C'est pourquoi l'utilisation d'une échelle plus complète, ne se limitant pas à l'anxiété liée à la non-titularisation mais traitant de tous les facteurs d'anxiété envers le futur mentionnés ci-dessus, permettrait certainement d'obtenir des résultats plus exhaustifs. Une telle échelle devrait à ce moment-là être créée.

Notre recherche a également démontré que les futurs enseignants de FLE avaient un niveau de motivation académique relativement élevé malgré les problèmes de titularisation auxquels ils doivent faire face. Au premier abord, ces résultats semblent donc incompatibles avec la situation. Alors comment expliquer ce niveau de motivation académique relativement élevé alors que le problème de non-titularisation est si flagrant ? Sans la phase qualitative de notre recherche, il aurait été difficile de comprendre les résultats obtenus lors de la phase quantitative. Il semble donc important de noter toute l'importance de l'utilisation d'une méthode de recherche mixte, dans le cas présent de type explicative, car elle nous a permis non seulement d'expliquer les résultats des échelles mais également d'élargir notre compréhension de la situation avec les entretiens semi-structurés. Ne pas se limiter à la simple utilisation d'échelles et une recherche quantitative mais réaliser une étude plus complète en utilisant une méthode de recherche mixte nous semble être un meilleur moyen de vraiment comprendre un phénomène et devrait donc être privilégiée dans la mesure du possible.

Le niveau relativement élevé de motivation académique des futurs enseignants malgré leur anxiété envers le futur s'explique par la satisfaction des futurs enseignants de FLE de leur filière. Même s'ils s'inquiètent de leur niveau insuffisant de compétence linguistique, les futurs enseignants de FLE apprécient la langue française et ceci se reflète dans leur niveau de motivation académique. C'est pourquoi nous pensons que diminuer le nombre de contingents ou même de départements de FLE dans les facultés de

pédagogie en Turquie ne soit pas la bonne solution pour résoudre le problème de non-titularisation et enrayer l'anxiété ressentie par les futurs enseignants de FLE.

De plus, comme nous l'avons vu, le manque de postes de titulaires pour les futurs enseignants de FLE en Turquie est un problème récurrent avec quasiment un poste par an et même aucun poste en 2021 ([http-7](#)). Le Ministère de l'Éducation Nationale turc (MEB) semble favoriser l'enseignement de l'anglais en particulier dans tout le pays avec un nombre de postes de titulaires proche des 2.000 par an en 2021. Nous comprenons bien le besoin de l'apprentissage de l'anglais aujourd'hui considéré comme la Lingua Franca mais il nous semble également important de laisser place à la diversité. Le français est une langue officielle dans de nombreux pays d'Europe (France, Belgique, Suisse) et d'Afrique (Côte d'Ivoire, Cameroun, Bénin ...) ou encore au Canada. Le français a donc, à notre avis, toute sa place parmi la liste de deuxièmes langues vivantes à enseigner dans les établissements scolaires en Turquie car il devient à ce moment-là un facteur facilitateur des échanges commerciaux, politiques, culturels et scientifiques avec de nombreux pays. D'ailleurs, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) recommande vivement un enseignement de langues étrangères variées favorisant le plurilinguisme :

Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11)

Or il semblerait que la langue française ne soit pas suffisamment prise en compte lors de l'affectation des postes de titulaires comme le reflète bien le tableau 4 de notre recherche. Il nous paraît donc important que le FLE, tout comme l'allemand ou d'autres langues vivantes étrangères, ait une place à part entière dans l'enseignement public en Turquie de manière à ce que les apprenants puissent « développer une compétence plurilingue » la plus diversifiée possible comme le recommande le CECRL.

Davantage de plurilinguisme nous semble donc être nécessaire. De plus cela permettrait de créer des postes de titulaires pour le FLE car même si une diversité des langues est indispensable, le FLE devrait bénéficier de cette situation. Effectivement, un enseignement plurilingue dans toute la Turquie engendrerait la création de davantage de postes de titulaire, plus qu'un par an ou voir aucun comme en 2021. La mise en place d'un système basé sur le plurilinguisme pourrait également tendre à un apprentissage

d'une deuxième langue étrangère plus précoce dans les établissements scolaires de Turquie, ce qui favoriserait à son tour la création de postes de titulaires de FLE.

Il ne faudrait pas non plus oublier que cette situation peut également être difficile pour les formateurs d'enseignants de FLE. En effet ces derniers doivent eux aussi accepter le fait que leurs étudiants ne puissent pas devenir enseignants, ce pour quoi ils les forment. Cette situation peut avoir un effet sur leur niveau de motivation et peut-être également les amener à modifier leurs pratiques d'enseignement, et cela parfois même sans s'en rendre compte. Selon Meyer et Evans (2003), il faudrait d'abord bien discerner ce qui motive les enseignants d'université et déterminer si leur motivation est d'ordre intrinsèque ou bien extrinsèque. En effet un enseignant motivé intrinsèquement par son métier, sera peut-être davantage affecté par la non-titularisation et l'anxiété envers le futur de ses étudiants. De plus, comme l'explique Sogunro (2015), la qualité de l'enseignement à l'université a un effet sur la motivation des étudiants. Mais on peut alors se poser la question de l'influence du niveau de motivation des enseignants d'université sur la qualité de l'enseignement qu'ils délivrent. Ces différents facteurs, motivation et qualité de l'enseignement des enseignants d'université, pourraient donc, à leur tour, avoir une influence sur le niveau d'anxiété et de motivation académique des futurs enseignants de FLE.

4.6. Suggestions

Finalement, au vu des résultats obtenus lors de notre recherche, il serait intéressant, lors de futures recherches, de réfléchir sur les sujets suivants :

- Notre recherche a démontré que les futurs enseignants de FLE souffrent d'anxiété envers le futur et donc que cette dernière est bien plus vaste que celle simplement liée à la non-titularisation. C'est pourquoi, de manière à mieux cibler et comprendre les problèmes d'anxiété envers le futur des futurs enseignants de FLE et de langue étrangère en général, il nous paraît nécessaire de créer/développer une échelle plus complète que celle utilisée ici qui engloberait tous les facteurs d'anxiété envers le futur mis en lumière lors de notre recherche.

- Les résultats obtenus lors de la présente recherche ne sont valables que pour les futurs enseignants de FLE. Or, le nombre de postes de titulaires dans les établissements publics en Turquie n'est pas le même pour tous les futurs enseignants de langue étrangère, la filière d'anglais offrant près de 2000 postes certaines années par exemple. Il serait donc intéressant de pouvoir comparer nos résultats pour le FLE avec ceux d'autres filières.

Ainsi, de manière à mieux comprendre les variables propres aux futurs enseignants de langue étrangère et en particulier le problème de l'anxiété langagière et à comparer les niveaux d'anxiété envers le futur et de motivation académique des futurs enseignants de différentes filières de didactique des langues étrangères des facultés de pédagogie en Turquie, la réalisation d'une recherche prenant en compte les futurs enseignants issus de différentes filières de langue vivante étrangère (d'anglais, d'allemand et de FLE en particulier) est à notre avis nécessaire. Une telle recherche permettrait alors de vérifier si des différences de niveau et/ou de facteurs d'anxiété existent entre les différentes filières de langue étrangère par rapport au nombre de postes de titulaires offerts chaque année.

- A notre avis, la non-titularisation des futurs enseignants de FLE a également un effet sur les formateurs de ces derniers. C'est pourquoi il nous semble approprié de réaliser une recherche qui analyserait le niveau de motivation des enseignants de FLE de l'enseignement supérieur. Il serait intéressant de vérifier d'une part le type et les raisons de cette motivation et d'autre part s'il existe une corrélation entre la motivation et la qualité de l'enseignement délivré aux futurs enseignants de FLE. La réalisation d'une recherche qualitative ou mixte serait plus adaptée à une telle recherche. Les enseignants du supérieur ainsi que les futurs enseignants de FLE pourraient être interrogés sur le sujet de manière à produire un rapport détaillé qui pourrait permettre aux enseignants de FLE à l'université de réfléchir sur la qualité de l'enseignement qu'ils délivrent et de cette façon d'avoir une influence positive sur le niveau d'anxiété envers le futur et de motivation académique des futurs enseignants de FLE.

- Le nombre infime de postes de titulaire de FLE est un réel problème pour les futurs enseignants de FLE. De manière à remédier à ce problème, des solutions doivent être trouvées. C'est pourquoi il nous paraît de toute importance d'examiner et d'évaluer les raisons de ces choix opérés par le Ministère de l'Education Nationale en Turquie concernant le nombre de postes de titulaires publiés chaque année et les politiques de diffusion des langues étrangères dans les établissements publics dans le pays. Une telle recherche permettrait de réfléchir sur la possibilité de pouvoir offrir davantage de postes de titulaires aux futurs enseignants de langues étrangères, d'examiner la possibilité de commencer l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère plus précocement dans les établissements publics en Turquie et d'en établir les besoins, les difficultés et les avantages. Une telle recherche serait complexe car elle devrait inclure de nombreux partenaires comme par exemple le Ministère de l'Education Nationale, les établissements

scolaires, les universités, les enseignants, les apprenants ou encore les parents d'élèves. La mise en place d'une recherche mixte nous paraît dans ce cas la meilleure option de manière à inclure tous les différents partenaires et obtenir des résultats suffisamment consistants par le biais d'échelles par exemple mais également de réaliser des entretiens ciblés pour mieux comprendre les raisons et enjeux du problème et pouvoir soumettre un rapport détaillé qui permettrait une réflexion productive sur le sujet.

- Nous avons suggéré plus haut de faire des recherches sur les politiques de titularisation du Ministère de l'Éducation Nationale en Turquie mais ce n'est pas suffisant. Il nous semble que la diversité linguistique, l'apprentissage de langues étrangères multiples et variées ne soit pas suffisamment encouragés et soutenus. En effet, le français n'est pas la seule langue étrangère qui ne soit que très peu enseignée en Turquie. On pensera en particulier à l'espagnol, une langue très répandue en Europe comme en Amérique Latine et du Sud et qui n'est quasiment pas enseignée dans le pays. C'est pourquoi, dans le but de promouvoir l'enseignement de langues étrangères multiples, il nous semble essentiel d'effectuer une recherche examinant la place du plurilinguisme dans les établissements scolaires publics en Turquie et la promotion de langues étrangères variées comme le préconise le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. De même, une comparaison avec le niveau de plurilinguisme d'autres pays serait adéquate. Il nous semble qu'une telle recherche pourrait avoir un effet positif sur le développement du plurilinguisme en Turquie et sur le nombre de postes de titulaires dans le domaine des langues étrangères. Par extension, une recherche pourrait s'attacher à la place du plurilinguisme dans l'enseignement supérieur en Turquie. En effet, l'apprentissage de langues étrangères variées à l'université peut être au atout majeur en terme de développement des relations commerciales, diplomatiques, culturels et scientifiques d'un pays. On pourra penser à l'enseignement de langues étrangères variées dans certaines filières universitaires comme par exemple le commerce international, les relations internationales, le tourisme, l'histoire et bien sûr les langues étrangères. Le plurilinguisme apportant une valeur ajoutée aux diplômés, facilitant leur insertion professionnelle et, par la même, ayant une influence positive sur leur niveau d'anxiété envers le futur.

BIBLIOGRAPHIE

- Adıgüzel, O. C. (2019). *Eğitim programlarının geliřtirmesinde ihtiya analizi el kitabı* (éd. 2ème). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akpur, U., & Yurtsever, N. (2018). Structural relationships among academic motivation procrastination and perfectionism-A modelling study. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 95-112.
- Aksoy, E. (2007). La francophonie en Turquie de l'Empire à nos jours. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 57-66.
- Anadon, M., & Savoie-Zacj, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Arı, E., & Yılmaz, V. (2015). KPSS hazırlık kursuna devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 14(4), 905-931.
- Aslım Yetiř, V. (2012). La production orale en langue étrangère: Vaincre l'anxiété. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 145-166.
- Aydın, S., & Ustuk, Ö. (2020). The foreign language teaching anxiety scale: Preliminary tests of validity and reliability. *Journal of Language and Education*, 6(2), 44-55. doi:<https://doi.org/10.17323/jle.2020.10083>
- Bartlett, J., Kotrlik, J., & Higgins, C. (2001). (2001) Organizational Research: Determining Appropriate Sample Size in Survey Research. *Information technology, learning, and performance journal*, 19, 43-50.
- Bařtürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Bekleyen, N. (2008). Foreign language anxiety. *Çukurova Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 27-39.
- Bektaş, M., & Karagöz, ř. (2017). Öğretmen adaylarının tutum ve motivasyon düzeylerinin bazı deęişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Academic Value Studies*, 3(15), 154-164.
- Boyacıođlu, F. (2015). The historical development of the foreign language education in Ottoman Empire. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 651-657.
- Bozkurt, S., Ekitli, G., Thomas, C., & Cassady, J. (2017). Validation of the turkish version of the cognitive test anxiety scale–revised. *Sage Open*, 1-9.

- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik* (éd. 20ème ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cabi, E., & Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(44), 85-96.
- Can, G. (2015). Turkish version of the academic Motivation scale. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 388-408.
- Can, S., & Can, Ş. (2011). Kamu personeli seçme sınavı öncesinde öğretmen adaylarının stres düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 765-778.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cosnefroy, L., & Fenouillet, F. (2019). Motivation et apprentissages scolaires. Dans P. Carré, & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation: Théories et pratiques* (pp. 127-145). Malakoff: Dunod.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (éd. 4ème ed.). Boston: Pearson.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles: Sage Publications Inc.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de Didactique du Français langue Etrangère et Seconde* (éd. 4ème). Grenoble: PUG.
- Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve davranışı* (éd. 36ème ed.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çapan Tekin, S., & Aslım Yetiş, V. (2016). Réduire l'anxiété langagière en production orale: Jeux de rôles en FLE. *Humanitas*, 4(7), 73-102.
- Çetin, Ş. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik kaygısının incelenmesi. *Milli Eğitim*(197), 158-168.
- Dai, D., & Sternberg, R. (2004). *Motivation, emotion and cognition - Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer Science and Business Media.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1987). *Yabancı dil öğretimi - ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.

- Demiryürek, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil olarak Fransızca öğretiminin tarihi gelişimi üzerine bir değerlendirme (1891-1928). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 130-140.
- Develi, E. (2006). Konya’da ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sürekli kaygı durumlarının incelenmesi. *Thèse de Master non publiée*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan Altun, Z., Avcı, G., Özüpekçe, S., & Gümüş, N. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kamu personeli seçme sınavı (KPSS) kaygısının incelenmesi. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic*, 12(33), 151-166.
- Dumont, P. (1999). *La politique linguistique et culturelle de la France en Turquie*. Paris: L'Harmattan.
- Dursun, S., & Karagün, E. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve spor yüksekokulu son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 24, 93-112.
- Eskici, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Atanamama Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Studies*(11/19), 361-378.
- Etensel Ildem, A. (2015). La formation des enseignants de français en Turquie : le cas du département de français de l'université d'Ankara. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 137-148.
- Eymur, G., & Geban, Ö. (2011). An investigation of the relationship between motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers. *Eğitim ve bilim*, 36(161), 246-255.
- Gagné, M.-P., & Archambault, J. (1987). La motivation et le rendement scolaire de l'élève. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(2), 290-305.
- Gençay, Ö., & Gençay, S. (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selcuk University the Journal of Institute of Social Sciences*, 17, 241-253.
- Gömlüksüz, M., & Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *BirsenTürkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128.

- Guion, L., Diehl, D., & McDonald, B. (2011). Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies. *Institute of Food and Agricultural Sciences, University of Florida*.
- Gümüř, H. (2009). Le français dans les territoires de l'Empire Ottoman. *Synergies Turquie(2)*, 107-111.
- Gündođdu, K., Çimen, N., & Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.
- Hantsoo, L., & Epperson, C. (2017). Anxiety disorders among women: A female lifespan approach. *Focus (The journal of lifelong learning in psychiatry)*, 15(2), 162–172.
- http-1: http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/20135938_2017_SYzleYmeli_YYretmen_AlYmY.pdf, (Consulté le: 30.12.2019)
- http-2: https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/19171735_SOZLESMELI_OGRETMENLIK_DUYURU_2018_MART.pdf (Consulté le: 30.12.2019)
- http-3: http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/19115854_20000_sYzleYmeli_atama_duyurusu.pdf (Consulté le: 30.12.2019)
- http-4: http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/21174502_2019_Mart_SYzleYmeli_YYretmen_Atama_Duyurusu.pdf (Consulté le: 30.12.2019)
- http-5: http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/20162254_2020_Ocak_SozleYmeli_OYretmen_Atama_Duyurusu.pdf (Consulté le: 30.12.2019)
- http-6: <http://personel.meb.gov.tr/www/2020-haziran-sozlesmeli-ogretmen-atama-takvimi-ve-kontenjanlar/icerik/1029> (Consulté le: 15.04.2020)
- http-7: http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/05160208_2021_MART_SOZLEYMELY_OYRET MEN_ATAMA_DUYURUSU.pdf (Consulté le: 07.03.2021)
- http-8: <https://yokatlas.yok.gov.tr/> (Consulté le: 14.11.2020)

http-9:

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/anxi%a9t%a9/4369?q=anxi%a9t%a9#4348> (Consulté le: 30.12.2019)

http-10: <https://www.britannica.com/> (Consulté le: 29.10.2019)

http-11: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160803-22.htm> (Consulté le: 19.04.2020)

İnce-Aka, E., & Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi / JRES(5)*, 105-123.

Islam, S., Akter, R., Sikder, T., & Griffiths, M. (2020). Prevalence and factors associated with depression and anxiety among first-year university students in Bangladesh: A cross-sectional study. *International journal of mental health and addiction*. doi:<https://doi.org/10.1007/s11469-020-00242-y>

Jalnapurkar, I., Allen, M., & Pigott, T. (2018). Sex differences in anxiety disorders: A review. *HSOA journal of psychiatry, depression & anxiety*, 4(1), 1-9.

Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. Dans R. Quirk, & H. G. Widdowson, *English in the world* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.

Karaçanta, H. (2009). Öğretmen adayları için kamu personeli seçme sınavı kaygı ölçeğinin geliştirmesi (Geçerlilik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50-57.

Karagöl, İ. (2020). Sınıf öğretmenliği lisans programının duyuşsal özellikler kazandırması bakımından Hammond değerlendirme küpü modeli ile değerlendirilmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Karataş, H., & Erden, M. (2014). Academic motivation: Gender, domain and grade differences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 708 – 715.

Kartal, E., & Parlak, E. (2014). D'hier à aujourd'hui l'état des lieux des matériels didactiques du français langue étrangère en Turquie. *Synergies Turquie*, 7, 89-104.

Kaya, M., & Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluksürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 31-63.

- Kohn, L., & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique, Tome LIII(4)*, 67-82.
- Köknel, Ö. (2013). *Kaygıdan korkuya*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Küçükosmanoğlu, H. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma (Konya ili örneği). *Sanat eğitim dergisi*, 3(1), 1-21.
- Le Gall, A. (1976). *Anxiété et angoisse* (éd. 3 ème). Paris: Presses Universitaires de France.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2019). *Motivation et réussite scolaire*. Malakoff: Dunod.
- Liu, X., Ping, S., & Gao, W. (2018). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they experience university life. *International journal of environmental research and public health*, 16(16). doi:10.3390/ijerph16162864
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. Harper & Row Publishers.
- McCready, K. (2018). Anxiety and stress in first year university students. *Thèse de Licence non-publiée*. Canada: Brescia University College.
- McLean, C., Asnaani, A., Litz, B., & Hofmann, S. (2011). Gender differences in anxiety disorders: Prevalence, course of illness, comorbidity and burden of illness. *Journal of psychiatric research*, 45(8), 1027-1035.
- Meece, J., Bower Glienke, B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351–373.
- Meyer, L., & Evans, I. (2003). Motiver le corps professoral: Les universitaires n'ont besoin ni de bâtons ni de carottes. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 15(3), 171-190.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (éd. 2ème). London: Sage Publications.
- Mutlu, Y., Söylemez, İ., & Yasul, A. (2017). İlkokul öğrencilerinin matematik kaygısı ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4425-4434.
- Özcan, M. (2019). An analysis of prospective teachers' anxiety of not being appointed to teachership. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 195-204.
- Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual*. Maidenhead: Mc Graw Hill.

- Patton, M. (2014). *Qualitative research & evaluation methods - Integrating theory and practice* (éd. 4ème). Los Angeles: Sage Publications Inc.
- Pehlevan, Z., Muştu, E., & Çepikkurt, F. (2017). Examination of occupational anxiety levels and academic self-efficacy of physical education teacher candidates. *University journal of educational research*, 5(11), 1926-1939.
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53-70.
- Sadıkođlu, M., Hastürk, G., & Polat, O. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri. *Uluslararası sosyal arařtırmalar dergisi*, 11(56).
- Safran, M., Kan, A., Üstündađ, M., Birbudak, T., & Yıldırım, O. (2014). 2013 KPSS sonuçlarının öğretmen adaylarının mezun oldukları alanlara göre incelenmesi. *Eđitim ve Bilim*, 39(171), 13-25.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage Publications Ltd.
- Singh, K. (2011). Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 1(2), 161-171.
- Sogunro, O. (2015). Motivating factors for adult learners in higher education. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 22-37.
- Spielberger, C. (1972). *Anxiety : Current Trend in Theory and Research*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. (1983). *State-trait anxiety inventory for adults - sampler set - manual, instrument and scoring guide*. Consulting Psychologists Press, Inc.
- Şanlı Kula, K., & Saraç, T. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kaygısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi / Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 13(33), 227-242.
- Taskesen, S. (2019). Investigating the academic motivations and academic achievements of pre-service visual arts teachers. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 857-155.
- Teke, A., & Koç, H. (2017). The investigation of teachers candidates' occupational anxiety levels and their views on occupational anxiety. *Journal of education and practice*, 8(30).

- Timur Agildere, S. (2007). Les "élites" de la Sublime Porte ou les médiateurs francophones du Bureau de traduction (Tercüme Odası) au XIXe siècle. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 183-191.
- Uslu Sinanlar, S. (2010). Apparition et développement de la presse francophone d'Istanbul dans la seconde moitié du XIXème siècle. *Synergies Turquie*(3), 147-156.
- Vallerand, R., Carbonneau, N., & Lafrenière, M.-A. (2019). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique intrinsèque et extrinsèque: Perspectives intégratives. Dans P. Carré, & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation: Théories et pratiques* (éd. 2ème ed., pp. 47-66). Paris: Dunod.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C., & Vallières, E. (1992). The academic motivational scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 1003-1017.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (éd. 2ème ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Vitasari, P., Wahab, M., Othman, A., Herawan, T., & Sinnadurai, S. (2010). The relationship between study anxiety and academic performance among engineering students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, 490-497.
- Wood, J., Hilton, A., & Hicks, T. (2014). Motivational factors for academic success: Perspectives of african american males in the community college. *The national journal of urban education and practice*, 7(3), 247-265.
- Yalçın, P. (2014). The professional concerns of prospective teachers enrolled in English, French and German teaching departments. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 256-266.
- Young, A., Johnson, G., Arthur, H., & Hawthorne, M. (2011). Cultural and socioeconomic differences in academic motivation and achievement: A self deterministic approach. *Journal of border educational research*, 9, 37-46.

ANNEXES

Annexe 1 : Formulaire de collecte des données quantitatives administrés aux futurs enseignants de FLE de 8 facultés de pédagogie au premier semestre de l'année scolaire 2019-2020

Değerli katılımcı,

Birazdan cevaplayacağınız bu ölçek “*Türkiye’deki Fransızca öğretmen adaylarının gelecek kaygıları: Eğitim Fakültesi öğrencileriyle açıklayıcı karma desen çalışması*” başlıklı yüksek lisans tezimde kullanılacaktır.

Bu doğrultuda sizden aşağıdaki sorulara ve ölçeklere cevap vermeniz istenmektedir. Ölçme aracında kişisel bilgi sorularının yanı sıra **13 maddeden** oluşan “*Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği*” ile **28 maddeden** oluşan “*Akademik Motivasyon Ölçeği*” yer almaktadır. Kişisel bilgiler bölümünü ve ölçeklerin tüm bölümlerini eksiksiz doldurmanız istenmektedir. Bu uygulamanın yaklaşık **20 dakikanızı** alması beklenmektedir.

Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Uygulamanın herhangi bir aşamasında araştırmaya katılmaktan vazgeçerek formları kendinize alma hakkınız saklı tutulmaktadır. Araştırma verileri yalnızca bilimsel raporlarda kullanılacak ve çalışmada kimlik bilgileriniz kesinlikle toplanmayacaktır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için göstereceğiniz ilgi ve yardımdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarız.

Araştırmacı :

Öğr. Gör. Aline SARIYILDIZ

Tez Danışmanı:

Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Annexe 1 (Suite): Formulaire de collecte des données quantitatives administrés aux futurs enseignants de FLE de 8 facultés de pédagogie au premier semestre de l'année scolaire 2019-2020

KATILIMCILAR HAKKINDA

1. Cinsiyet: Kadın Erkek
2. Hangi üniversitede öğrenim görmektesiniz? _____
3. Hangi sınıfta öğrenim görmektesiniz?
1. Sınıf 2. Sınıf 3. Sınıf 4. Sınıf
4. Not Ortalamanız : _____
5. Aileniz aylık gelir durumu:
3.700 TL ve altı 3.700 – 7.400 TL arası 7.400 TL ve üzeri
-

Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği

Aşağıda öğretmen olarak, **sizin durumunuzda Fransızca öğretmeni olarak** atanamama ile ilgili 13 sorudan oluşan bir ölçek bulunmaktadır. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Lütfen tüm ifadeleri okuyup size en uygun cevabı veriniz.

Veri toplama aracında belirtilen ifadelere **ne derece katıldığınıza** ilişkin size en uygun seçeneği işaretlemeniz ve ölçeğin tüm bölümlerini eksiksiz doldurmanız istenmektedir. Teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Aline SARIYILDIZ

- 1 – Kesinlikle katılıyorum** **2 – Katılıyorum** **3 – Karasızım**
4 – Katılmıyorum **5 – Kesinlikle katılmıyorum**

**Annexe 1 (Suite): Formulaire de collecte des données quantitatives administrés aux
futurs enseignants de FLE de 8 facultés de pédagogie au premier semestre
de l'année scolaire 2019-2020**

Lütfen tüm yargıları okuyup size en uygun cevabı <u>daire</u> içine alınız.						
1	Öğretmen olarak atanamama düşüncesiyle gelecek kaygısı yaşıyorum.	1	2	3	4	5
2	Mezun olunca öğretmen olarak atanamayıp boşluğa düşmekten endişeleniyorum.	1	2	3	4	5
3	Öğretmen olarak atanamama düşüncesiyle kendimi işe yaramaz hissediyorum.	1	2	3	4	5
4	Öğretmen atamalarındaki sorunlar uykularımı kaçırıyor.	1	2	3	4	5
5	Dört yıl emek verdikten sonra öğretmen olarak atanamamak beni endişelendiriyor.	1	2	3	4	5
6	Öğretmen olarak atanamayıp depresyona girmekten korkuyorum.	1	2	3	4	5
7	Öğretmen olarak atanamama düşüncesi beni huzursuz ediyor.	1	2	3	4	5

**Annexe 1 (Suite): Formulaire de collecte des données quantitatives administrés aux
futurs enseignants de FLE de 8 facultés de pédagogie au premier semestre
de l'année scolaire 2019-2020**

8	Öğretmen olarak atanamayıp emeklerimin karşılığını alamamak beni endişelendiriyor.	1	2	3	4	5
9	Öğretmen atamalarındaki sorunlar nedeni ile kendimi stres altında hissediyorum.	1	2	3	4	5
10	Öğretmen olarak atanamayıp hayatımı düzene sokamamaktan korkuyorum.	1	2	3	4	5
11	Öğretmen olarak atanıp atanamama belirsizliğinin beni gerdiğini hissediyorum.	1	2	3	4	5
12	Öğretmen olarak uzun süre atanamamak düşüncesi beni kaygılandırıyor.	1	2	3	4	5
13	Öğretmen olarak atanamayıp manevi olarak olumsuz etkilenmekten kaygılanıyorum.	1	2	3	4	5

Annexe 1 (Suite): Formulaire de collecte des données quantitatives administrés aux futurs enseignants de FLE de 8 facultés de pédagogie au premier semestre de l'année scolaire 2019-2020

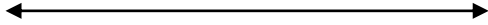
Akademik Motivasyon Ölçeği

28 maddeden oluşan aşağıdaki ölçek, üniversite öğrencilerinin motivasyon düzeyleriyle ilgilidir.

Lütfen her bir cümleyi dikkatlice okuyarak, üniversiteye gitme/üniversitede okuma nedeninizi cümlelerin karşısında 1'den 7' ye kadar derecelenmiş olan seçeneklerden birini daire içine alarak belirtiniz: **1 (Hiç uygun değil) → 7 (Tamamen uygun)**.

Doğru veya yanlış cevap yoktur. Ölçeğin tüm bölümlerini eksiksiz doldurmanızı rica eder, saygılarımı sunarım.

Öğr. Gör. Aline SARIYILDIZ

ÜNİVERSİTEYE NİÇİN GİDİYORSUNUZ?								
Tamamen uygun		Hiç Uygun değil						
								
1	Sadece lise diploması ile ileride bol kazançlı bir iş bulamayacağım için	1	2	3	4	5	6	7
2	Yeni şeyler öğrenirken zevk ve tatmin duyguları yaşadığım için	1	2	3	4	5	6	7
3	Bir üniversite eğitiminin kariyerime daha iyi hazırlanmada bana yardımcı olacağını düşündüğüm için	1	2	3	4	5	6	7
4	Kendi fikirlerimi başkalarıyla paylaşırken yaşadığım yoğun duygular için	1	2	3	4	5	6	7

**Annexe 1 (Suite): Formulaire de collecte des données quantitatives administrés aux
futurs enseignants de FLE de 8 facultés de pédagogie au premier semestre
de l'année scolaire 2019-2020**

5	Açıkçası, bilmiyorum; işin aslı okulda boşa vakit harcadığımı hissediyorum	1	2	3	4	5	6	7
6	Çalışmalarımda kendimi aşarken yaşadığım zevk duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
7	Üniversiteyi bitirebilecek kapasitede olduğumu, kendime kanıtlamak için	1	2	3	4	5	6	7
8	İleride daha prestijli bir iş elde etmek için	1	2	3	4	5	6	7
9	Eskiden hiç bilmediğim şeyleri keşfettiğimde, yaşadığım zevk duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
10	Eninde sonunda hoşuma giden işlerden birine girebilmemi sağlayacağı için	1	2	3	4	5	6	7
11	İlginç yazarları okurken aldığım haz için	1	2	3	4	5	6	7
12	Eskiden üniversiteye gitmem için geçerli nedenlerim vardı, ama şimdi devam edip etmeme konusunda kuşkuluyum	1	2	3	4	5	6	7
13	Herhangi bir kişisel başarımda kendimi aşarken yaşadığım zevk duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
14	Üniversitede başarılı olduğumda kendimi önemli hissettiğim için	1	2	3	4	5	6	7
15	İleride iyi bir yaşama sahip olmak istediğim için	1	2	3	4	5	6	7
16	İlgilimi çeken konular hakkında bilgilerimi arttırmaktan zevk aldığım için	1	2	3	4	5	6	7
17	Kariyerimi belirlemede daha iyi bir seçim yapmama yardımcı olacağı için	1	2	3	4	5	6	7
18	Bazı yazarların yazmış olduklarına tüm dikkatimi vermiş olmaktan aldığım haz için	1	2	3	4	5	6	7

**Annexe 1 (Suite): Formulaire de collecte des données quantitatives administrés aux
futurs enseignants de FLE de 8 facultés de pédagogie au premier semestre
de l'année scolaire 2019-2020**

19	Neden üniversiteye gittiğimi anlayamıyorum; doğrusu umurumda da değil	1	2	3	4	5	6	7
20	Zor akademik etkinliklerin üstesinden gelirken yaşadığım tatmin olma duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
21	Zeki bir kişi olduğumu kendime kanıtlamak için	1	2	3	4	5	6	7
22	İleride daha iyi bir maaş almak istediğim için	1	2	3	4	5	6	7
23	Derslerimde ilgi duyduğum birçok şeyi öğrenmeyi sürdürebilme olanağı bulduğum için	1	2	3	4	5	6	7
24	Birkaç yıllık fazladan bir eğitimin, çalışan biri olarak yeterliliğimi geliştireceğine inandığım için	1	2	3	4	5	6	7
25	Çeşitli ilginç konuları okurken yaşadığım harikulade duygular için	1	2	3	4	5	6	7
26	Bilmiyorum; üniversitede ne işim var, anlamıyorum	1	2	3	4	5	6	7
27	Üniversitede mükemmel çalışmalar gerçekleştirmeye çalışırken, kişisel bir tatmin yaşama olanağı bulduğum için	1	2	3	4	5	6	7
28	Derslerimde başarılı olabileceğimi kendime kanıtlamak islediğim için	1	2	3	4	5	6	7

**Annexe 2 : Guide d'entretien semi-structuré administré à dix-huit futurs
enseignants de FLE des facultés de pédagogie des universités 1 et 2 à la
fin du deuxième semestre de l'année scolaire 2019-2020 et son formulaire
de consentement.**

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Türkiye’deki Fransızca öğretmen adaylarının gelecek kaygıları: Eğitim Fakültesi öğrencileriyle açıklayıcı karma desen çalışması” başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Amacı Türkiye’deki eğitim fakültelerinin öğrenim görmekte olan Fransızca öğretmen adaylarının atanamama kaygı düzeylerini belirlemek, kaygılarının kaynaklarını ortaya çıkarmak, atanamama düşüncelerinin ne tür endişelere sebep olabileceğini, geleceğe karşı belirsizlik duygusu ve güvence yoksunluğu yaşayıp yaşamadıklarını anlamaktır. Çalışma, Öğr. Gör. Aline SARIYILDIZ tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile Fransızca öğretmen adaylarının Devlet okullarına atanamama olasılıklarının yüksek olmasından dolayı yaşadıkları sorunları ortaya çıkartmak, yükseköğretimin ve Milli Eğitim Bakanlığının politikaları kapsamında çözüm önerileri sunmaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla sizden nitel veriler toplanacaktır.
- Sizlere yöneltilen sorularla Fransızca öğretmen adaylarının atanamama kaygılarını irdeleyerek, atanamama düşüncelerinin ne tür endişelere sebep olabileceğini, geleceğe karşı belirsizlik duygusu ve güvence yoksunluğu olguları üzerine veri toplanacaktır.
- Görüşleriniz sesli/görüntülü kayıt altına alınacak olup sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır.
- Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analizler ve raporlamalar, bu kodlamalar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler, araştırma ekibi dışında kimseyle paylaşılmayacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.

Annexe 2 (Suite): Guide d'entretien semi-structuré administré à dix-huit futurs enseignants de FLE des facultés de pédagogie des universités 1 et 2 à la fin du deuxième semestre de l'année scolaire 2019-2020 et son formulaire de consentement.

• Sizden toplanan veriler bilgisayar ortamında korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

• Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı diller Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesi Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ'e (xxxxx@xxxx) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Aline SARIYILDIZ

Adresi : xxxxxxxxxxxx

xxxxxxxxxx

E-Posta: xxxxx@xxxx

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Annexe 2 (Suite): Guide d'entretien semi-structuré administré à dix-huit futurs enseignants de FLE des facultés de pédagogie des universités 1 et 2 à la fin du deuxième semestre de l'année scolaire 2019-2020 et son formulaire de consentement.

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Kendinizi tanıtır mısınız? (Ad, soyad, yaş, sınıf...)
2. Genel olarak, kendinizi nasıl birisi olarak tanımlarsınız?
 - 2.1. İyimser mi, kötümser mi?
 - 2.2. Çok çabuk strese girer misiniz? Kendinizi stresli hisseder misiniz?
 - 2.3. Genelde kaygılarınız var mıdır? Nelerden kaygı duyarsınız?
 - 2.4. Duygularınıza güvenerek mi yoksa mantık çerçevesinde mi hareket etmeye çalışırsınız?
 - 2.5. Gelecekte/geleceğinizle ilgili size kaygı oluşturan unsurlar nelerdir?
3. Neden Fransızca öğretmenliği programında okumaya karar verdiniz?
 - 3.1. Nasıl bir program? Zor mu?
 - 3.2. Bu programda olmaktan mutlu musunuz? Neden mutlusunuz ya da değilsiniz?
 - 3.3. Yabancı dil öğrenmeyle ilgili duygularınız nelerdir?
 - 3.4. Ya Fransızca? Sevdiğiniz bir dil mi? (zor mu? Severe mi öğreniyorsunuz?)
 - 3.5. Başka yabancı dil biliyor musunuz?
 - 3.6. Yeniden tercih yapma imkânınız olsaydı, değiştirir miydiniz? Neden? Hangi bölümü seçerdiniz? (Hangi mesleğe yönelirdiniz?) Neden?
 - 3.7. Peki, seçeneğiniz olsa, İngilizce öğretmenliğini mi tercih edersiniz, Fransızca öğretmenliğini mi? Neden?
4. Genel olarak, öğretmenlik mesleği ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
 - 4.1. Sizce önemli bir meslek mi?
 - 4.2. İyi bir öğretmen nasıldır? Yeterlilikleri ne olmalıdır?
 - 4.3. Öğretmenlik yapabileceğinizi düşünüyor musunuz?

Annexe 2 (Suite): Guide d'entretien semi-structuré administré à dix-huit futurs enseignants de FLE des facultés de pédagogie des universités 1 et 2 à la fin du deuxième semestre de l'année scolaire 2019-2020 et son formulaire de consentement.

5. Sizce nasıl bir öğretmen olacaksınız?

5.1. Öğrencilerle ilişkilerinizin nasıl olacağını düşünüyorsunuz?

5.2. Ya veli, okul idaresi ve iş arkadaşlarınızla?

5.3. Öğretmenlik becerileriniz ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Pedagojik formasyon yeterliliği, Fransızca yeterlilik, iletişim becerilerinizin yeterliliği...

5.4. İyi bir Fransızca öğretmeni olabileceğinizi düşünüyor musunuz?

6. KPSS hakkında düşünceleriniz nelerdir?

6.1. KPSS deyince aklınıza hangi düşünceler geliyor? Nasıl hissediyorsunuz?

KPSS sınavına girmekten kaygılarınız var mı? (Neden? Ne sebeple? vb.)

6.2. KPSS'ye girmeye düşünüyor musunuz? Hayır ise neden?

6.3. Evet ise;

6.3.1. KPSS ilgili kaygılarınızı (varsa), akademik çalışmalarınızı etkileniyor mu?

Ya motivasyonunuzu?

6.3.2. KPSS sınavından yeterli bir puan alamazsanız ne yapmayı düşünüyorsunuz?

6.3.3. Başka bir bölüm seçseydiniz aynı kaygıları yaşar mıydınız?

7. Her sene MEB tarafından 1 veya 2 Fransızca öğretmeni atanmaktadır. Sizin bu konuyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?

7.1. MEB'in atama politikasıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?

7.2. Atanamama/Atamama problemiyle ilgili sizce neler yapılabilir? MEB ne yapmalı? Ne yapılmalı? Önerileriniz neler? (MEB, YÖK, Üniversiteler, bölüm arkadaşlarınız...).

8. Sizce Fransızca öğretmeni olarak atanabilir misiniz?

8.1. Bu konu ile ilgili düşünceleriniz/beklentileriniz nedir?

8.2. Mezun olduğunuz/olacağınız üniversitenin KPSS sınavına/atanma şansına etkisi nedir sizce?

Annexe 2 (Suite): Guide d'entretien semi-structuré administré à dix-huit futurs enseignants de FLE des facultés de pédagogie des universités 1 et 2 à la fin du deuxième semestre de l'année scolaire 2019-2020 et son formulaire de consentement.

8.3. Mezun olduğunuz/olacağınız üniversitenin özel sektör/okulda iş bulma konusunda etkisi nedir?

8.4. Sizce atanma konusunda üniversite not ortalamanızın önemi nedir?

8.5. Atanamazsanız kendinizi nasıl hissedeceksiniz?

8.5.1. Özel hayatınız etkilenir mi?

8.5.2. Gelecek planlarınız nasıl etkilenir?

8.5.3. Finansal açıdan sizi nasıl etkiler? Aileniz maddi manevi destek veriyor mu?

8.5.4. Bir B planınız var mı?

8.5.4.1. Fransızca bilginizi başka nerelerde kullanabileceğinizi düşünüyorsunuz?

8.5.4.2. Lisansüstü eğitim? Hangi alanda?

8.5.4.3. Yurt dışı? Neden?

9. 1.sınıf'tayken atanma konusunda kendinizi kaygılı hissediyor muydunuz? / ya şimdi? (3. Ve 4.sınıflara sorulacak)

4. sınıfta atanma konusunda kendinizi daha fazla kaygılı hissedecek misiniz? Şimdi? (1. Ve 2. Sınıflara sorulacak)

9.1. Bir kadın / erkek olarak, daha fazla kaygı hisseder misiniz? Bir kadın / erkek olsaydınız, nasıl hissederdiniz? Bir fark olur muydu? Neden? (Fark varsa, ne açıdan?)

10. Sizce, bu belirsizlik, Fransızca öğretmenlerinin atanamama durumları akademik motivasyonunuzu etkiliyor mu?

10.1. Nasıl etkiliyor? Sınav kaygısı, ders çalışma isteği, başarı isteği, hayat kaygısı...

10.2. Üniversite kazandıktan bu yana, akademik motivasyonunuzda bir değişiklik görüyor musunuz? Nasıl? (Neden? Ne açıdan?)

Annexe 2 (Suite): Guide d'entretien semi-structur  administr    dix-huit futurs enseignants de FLE des facult s de p dagogie des universit s 1 et 2   la fin du deuxi me semestre de l'ann e scolaire 2019-2020 et son formulaire de consentement.

10.3. Gelecek kaygısı konusunda ne yapıyorsunuz? Bir destek alıyor musunuz (Arkadaşlarınızdan, Hocalarınızdan, bir psikologdan...)

11. Başkalarına Fransızca Öğretmenliği programında okumaya tavsiye eder misiniz? Neden?

12. Atanma ile ilgili veya Fransızca öğretmenliği ile ilgili eklemek istediğiniz başka bir şey var mı? (ya da genel anlamda/genel olarak eklemek istediğiniz)