

Le bien-être des enseignants de langues étrangères

Une étude des méthodes mixtes sur les conséquences du renouvellement du programme scolaire, de la mise en place du nouveau programme d'enseignement et de la situation de la COVID-19 à l'école.

Erlend Sjøbye Grønvold



Mémoire de master

Département des langues étrangères

Université de Bergen

Novembre 2021

Sammendrag (résumé en norvégien)

Denne masteroppgaven handler om fremmedspråklærernes trivsel. Formålet med studien er å undersøke trivselen til fremmedspråklærere i Norge og å utforske hvilke tanker og refleksjoner disse lærerne har rundt dette temaet. Videre tar oppgaven for seg opplevelser fremmedspråklærerne har når det gjelder egen trivsel samt hvilke konsekvenser fagfornyelsen, innføring av ny læreplan og koronasituasjonen i skolen har fått for deres trivsel.

Studien tar utgangspunkt i den stadig økende interessen for forskning på trivsel og har som mål å vise hvordan trivselsforskning kan være relevant for norske fremmedspråklærere. Oppgaven undersøker derfor både trivsel generelt og i lys av store endringer i den norske skolen i 2020. Med store endringer menes først og fremst arbeidet med fagfornyelsen våren 2020 og innføring av nytt læreplanverk og nye læreplaner fra høsten 2020. I tillegg ble COVID-19 spredt i den norske befolkningen vinteren 2020 slik at norske skoler stengte ned 12. mars 2020.

Dette er en *mixed methods* studie som anvender et parallelt og konvergent forskningsdesign. Dette innebærer at forskningsdata ble samlet inn ved hjelp av både kvalitative og kvantitative metoder, henholdsvis ved bruk av 12 semi-strukturerte intervjuer og en spørreundersøkelse som ble åpnet av 350 respondenter og fullført av 149 av disse. Forskningsdataene fra de to metodene ble deretter analysert hver for seg, før resultatene ble kombinert og tolket.

Når det gjelder teoretisk rammeverk er denne studien utformet innenfor forskningsfeltet positiv psykologi og benytter PERMA-modellen til Martin Seligman (2011) som utgangspunkt for å forstå trivsel. I denne modellen består trivsel av fem pilarer: positive følelser, engasjement, positive relasjoner, mening med livet og måloppnåelse. For å anvende PERMA-modellen, benyttes metoden utviklet av Butler og Kern (2016) som har blitt tilpasset for å utforske de forskjellige delene av studien.

Hovedfunnene i studien er at norske fremmedspråklærere har god trivsel, selv om det er noe variasjon. Fremmedspråklærere flest knytter trivsel til positive følelser og sosiale relasjoner. Når det gjelder påvirkningen av de store endringene på fremmedspråklærerens trivsel, finner studien at det kun er en svak positiv tendens på visse av PERMA-pilarene. For fagfornyelsen og innføring av ny læreplan gjelder dette *engasjement* og *måloppnåelse*, mens det for koronasituasjonen i skolen er *sosiale relasjoner* og *mening med livet* som har best resultat.

Remerciements

Après l'achèvement de ce mémoire de master, j'ai terminé plus de huit années d'études supérieures à l'Université de Bergen. Ces années ont été tellement enrichissantes et intéressantes avec un bon mélange de plaisirs et défis. Surtout cette dernière année s'est prouvée un grand défi, parfois si exigeante que je n'ai pas su comment continuer. Cependant, en fin de compte, je suis très fier d'être arrivé à rendre ce devoir et j'aimerais remercier tout le monde qui m'a aidé et soutenu en cours de route.

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Myriam Danièle Coco. Je suis très reconnaissant pour votre soutien et encouragement, tout au long du développement de cette étude. Vos commentaires, critiques et pertinents, m'ont guidé et aidé à trouver le bon chemin à travers ce projet de recherche. Merci également pour tous les cours didactiques intéressants et édifiants pendant la formation d'enseignant de langues étrangères.

Ensuite, je voudrais remercier tous mes participants, qui ont volontairement participé à l'entretien semi-directif et au questionnaire. Vous avez été très généreux de consacrer le temps à mon étude pendant une période très intense au milieu d'une pandémie. Sans vous cette étude ne serait pas possible à réaliser !

Puis j'aimerais dire un grand merci à la femme de ma vie, Natalie. Merci pour ton soutien, tes mots de motivation que tu as toujours eu confiance en moi, même pendant les moments les plus difficiles. Merci également à notre chiot, Fnugg, qui m'a réconforté pendant la dernière étape de la rédaction du mémoire.

Finalement, je tiens à remercier ma famille et mes amis pour l'encouragement tout au long de la formation d'enseignant et surtout pendant cette dernière année. Vos mots sages et compagnie merveilleuse m'ont permis de profiter au maximum de mes années à Bergen.

Erlend Grønvold

Novembre 2021

Table des matières

1. Introduction	1
1.1 Problématique	3
1.2 Questions de recherche	4
1.3 Plan du mémoire	5
2. Cadre théorique	6
2.1 Littérature scientifique sur le bien-être	6
2.1.1 Début dans les années 1980s	6
2.1.2 La psychologie positive	7
2.1.3 Établissement d'une théorie de bien-être exhaustive	8
2.2 Les notions clefs	10
2.2.1 La notion de « bien-être »	10
2.2.2 La notion d' « épanouissement »	12
2.3 Perspectives critiques sur la recherche du bien-être	12
2.3.1 Bien-être comme phénomène scientifique	13
2.3.2 Bonheur, l'objet du désir	14
2.3.3 L'industrie du bonheur	15
2.4 Contexte de l'étude	16
2.4.1 Renouveau du programme scolaire et des programmes d'enseignement	16
2.4.2 Situation de la COVID-19 à l'école	21
3. Méthodologie	23
3.1 Conception de recherche	23
3.2 Sélection des participants	26
3.2.1 Sélection des participants de l'échantillon A	27
3.2.2 Sélection des participants de l'échantillon B	29
3.3 Instruments de collecte de données	31
3.3.1 Entretien semi-directif	31
3.3.2 Questionnaire en ligne	33
3.4 Études-pilotes	35
3.4.1 Études-pilotes de l'entretien semi-directif	36
3.4.2 Étude-pilote du questionnaire	36
3.5 Méthodes d'analyse de données	37
3.6 Considérations éthiques	38
3.6.1 Informations et consentement	38
3.6.2 Confidentialité	39

3.7 Difficultés rencontrées et limitations de cette étude	40
3.7.1 Triangulation des méthodes.....	41
4. Analyses et résultats	43
4.1 Chronologie des analyses	44
4.2 Analyses globales et remarques préliminaires.....	45
4.2.1 Analyse globale du questionnaire.....	45
4.2.2 Analyse globale de l’entretien semi-directif	45
4.3 Analyses du bien-être des enseignants de langues étrangères	46
4.3.1 Le terme de bien-être	46
4.3.2 Réflexions et actions concernant le bien-être	51
4.3.3 Bien-être en général.....	56
4.4 Renouvellement du programme scolaire.....	62
4.4.1 Résultats du questionnaire.....	62
4.4.2 Résultats de l’entretien semi-directif.....	64
4.5 Mise en place du nouveau programme d’enseignement	66
4.5.1 Résultats du questionnaire.....	66
4.5.2 Résultats de l’entretien semi-directif	68
4.6 Situation de la COVID-19 à l’école.....	70
4.6.1 Résultats du questionnaire.....	70
4.6.2 Résultats de l’entretien semi-directif	73
5. Discussion.....	76
5.1 Bien-être des enseignants de langues étrangères	76
5.1.1 Le terme de bien-être	77
5.1.2 Réflexions et actions concernant le bien-être	79
5.1.3 Bien-être en général.....	82
5.2 Renouvellement du programme scolaire et des programmes d’enseignement	83
5.3 Mise en place du nouveau programme d’enseignement de langues étrangères.....	84
5.4 Situation de la COVID-19 à l’école.....	85
5.5 Facteurs qui influencent le bien-être des enseignants de langues étrangères	86
6. Conclusion.....	87
6.1 Le bilan des questions de recherche.....	87
6.2 Remarques conclusives et quelques voies pour la recherche future	89
Bibliographie.....	91

Annexe 1 – L'évaluation de NSD (*NSD sin vurdering*)

Annexe 2 – Fiche d'information pour l'entretien (*informasjonsskriv intervju*)

Annexe 3 – Guide d'entretien (*intervjuguide*)

Annexe 4 – Fiche d'information pour le questionnaire (*informasjonsskriv spørreskjema*)

Annexe 5 – Questionnaire – SurveyXact (*spørreskjema*)

Annexe 6 – Données du questionnaire – SurveyXact (*rådata fra SurveyXact*)

Annexe 7 – Résultats quantitatifs du questionnaire (*kvantitative resultater fra spørreskjema*)

Annexe 8 – Résultats qualitatifs du questionnaire (*kvalitative resultater fra spørreskjema*)

Annexe 9 – Retranscription des entretiens (*transkriberte intervjuer*)

1. Introduction

À travers le monde, l'enseignement est reconnu comme l'une des professions les plus stressantes à cause d'une charge de travail généralement lourde dans un contexte de pression temporelle (MacIntyre et al., 2019 ; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Le nombre d'enseignants qui démissionnent est une conséquence très évidente du niveau élevé de stress et d'épuisement professionnel. En effet, au cours des cinq premières années un tiers des enseignants démissionnent en Norvège (Lund, Vik & Ghosh, 2017 ; Hollup & Holm, 2015). Les chiffres dans d'autres pays sont similaires (Dupriez et al., 2016 ; Lindqvist et al., 2014).

Cependant, les enseignants rapportent également qu'ils font l'expérience d'un niveau élevé de bien-être et qu'ils sont engagés dans leur travail (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Il y a depuis la dernière décennie un champ de recherche croissant qui concerne le bien-être des enseignants (MacIntyre et al., 2019 ; MacIntyre et al., 2020 ; Mercer & Gregersen, 2020 ; Skaalvik & Skaalvik, 2015 ; 2017). Deux hypothèses pourraient être identifiées pour expliquer cet intérêt de recherche sur le bien-être des enseignants en particulier. La première implique qu'un niveau élevé de bien-être est favorable pour faire face aux défis de la vie quotidienne, dans la vie professionnelle comme dans la vie privée. La deuxième implique que lorsque l'enseignant va bien, il est plus ouvert à penser de manière créative, il voit plus d'opportunités et il a plus d'envies de sociabilité avec d'autres personnes (Mercer & Gregersen, 2020, p. 12–13). Cela ne se réduit pas uniquement à l'enseignant, en effet, ce fait pourrait être valable pour tous les membres de notre société. Néanmoins, dans le contexte scolaire ces faits sont très pertinents. Mercer et Gregersen (2020) expliquent que l'enthousiasme de l'enseignant se traduit souvent par l'enthousiasme des élèves et qu'un enseignant ayant un niveau élevé de bien-être est plus capable de créer des situations d'apprentissage avantageuses dans son enseignement et de développer un bon cadre d'environnement d'apprentissage pour les élèves (p. 13–14).

La relation entre l'apprentissage et le bien-être semble être important dans toutes les matières scolaires, mais dans l'enseignement d'une langue étrangère cette relation joue un rôle extrêmement important. Premièrement, l'apprentissage d'une langue étrangère est dans sa nature un processus social qui concerne une connexion et une collaboration avec d'autres personnes. Deuxièmement, quand nous assistons à l'enseignement d'une langue étrangère, nous pouvons constater qu'il faut une certaine énergie et confiance pour se lancer dans

l'apprentissage et oser de prendre la parole (Mercer et Gregersen, 2020 ; MacIntyre et al., 2019 ; MacIntyre et al., 2020).

Lors de ma formation d'enseignant de langues étrangères, les sujets de la charge de travail de l'enseignant, l'enseignement adapté à tous les élèves et la gestion de comportements perturbateurs dans le cours ont été traités dans une certaine mesure. Cependant, les sujets comme la gestion de facteurs de stress et d'épuisement professionnel ainsi que la promotion du bien-être des enseignants ont rarement été mentionnées. Ces derniers sujets me semblent très importants pour s'épanouir pendant une longue carrière dans le système scolaire. En tant que futur enseignant je me suis intéressé à mieux comprendre ce que le bien-être comprend dans le contexte d'enseignants de langues étrangères ainsi que des facteurs qui pourraient l'influencer.

À partir du début du XXIe siècle, les autorités scolaires norvégiennes se sont intéressées au bien-être des élèves. Elles ont surtout souligné l'importance du bien-être pour améliorer l'apprentissage et pour établir un cadre d'environnement d'apprentissage sûr (Helsedirektoratet, 2015b, p. 5). Au cours de la dernière décennie, plusieurs livres blancs du gouvernement norvégien ont été publiés pour renforcer le travail à ces fins (Meld. St.6 (2019-2020) ; Meld. St.21 (2016-2017) ; Meld. St.20 (2012-2013)).

En tant qu'élève et ensuite étudiant universitaire, j'ai remarqué cet intérêt personnellement, surtout à travers des rapports basés sur des enquêtes. Pour les adolescents, il y a l'enquête d'*Ungdata*¹. Distribuée pour la première fois en 2010, elle recueille des données sur de nombreux sujets importants pour les jeunes, y compris leur bien-être. Pour les étudiants il y a l'enquête de *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse*², qui examine la santé et le bien-être des étudiants. Cette enquête a été distribuée pour la première fois en 2010 également. Même si l'intérêt des autorités scolaires norvégiennes et de ces enquêtes s'oriente principalement vers les élèves et les étudiants, nous pourrions supposer qu'une accentuation sur le bien-être des enseignants pourrait être également importante.

¹ Ungdata (données des jeunes) est une enquête où les élèves sont invités à partager comment ils vont et ce qu'ils font pendant leurs loisirs. Pour en savoir plus : (en norvégien) <https://www.ungdata.no/hva-er-ungdata/>

² Studentenes helse- og trivselsundersøkelse (l'enquête de la santé et du bien-être des étudiants) est une enquête qui schématise les conditions préalables et les conditions-cadres de l'apprentissage des étudiants. L'objectif principal est d'examiner les conditions psychosociales et comment celles-ci influencent la situation d'études et la vie quotidienne en général. Pour en savoir plus : (en norvégien) <https://studenthelse.no/>

1.1 Problématique

La recherche sur le bien-être des enseignants est un champ de recherche assez récent. Alors que la charge de travail et le niveau de stress dans la profession enseignante sont des faits bien connus, les facteurs qui pourraient aider les enseignants à atteindre leur plein potentiel dans leur carrière demeurent peu étudiés (MacIntyre et al., 2019). Dans cette étude nous chercherons donc à examiner l'importance de différents facteurs de bien-être dans le contexte norvégien. Pour faire cela, nous analyserons quelques changements actuels dans les établissements scolaires norvégiens.

En 2020 il y a eu de grands changements dans les établissements scolaires norvégiens. Depuis quelques années, les administrations et les enseignants ont préparé le renouvellement du programme scolaire et des programmes d'enseignement de chaque matière, en norvégien appelé Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, s.d.a). Le semestre d'automne 2020, le nouveau programme scolaire y compris une partie des nouveaux programmes d'enseignement sont entrés en vigueur. Ainsi, au printemps 2020 beaucoup d'établissements scolaires ont mis l'accent sur la préparation de l'entrée en vigueur de ces programmes. Cette période de préparation a été caractérisée par une charge de travail supplémentaire pour la majorité d'enseignants. En plus de leur charge de travail normale, un bon nombre d'enseignants ont assisté à des séminaires concernant le contenu du nouveau programme scolaire et des nouveaux programmes d'enseignement, exigeant des travaux individuels et communs. Ces séminaires ont par exemple traité les nouveaux éléments fondamentaux, les thèmes interdisciplinaires et les nouveaux objectifs d'apprentissage. Pendant le semestre d'automne, une partie des enseignants ont appliqué le nouveau programme d'enseignement dans les matières qu'ils enseignent. Alors, ils ont dû préparer à nouveau, ou transformer, si possible, le contenu et les ressources du cours ainsi que les évaluations.

En plus du renouvellement du programme scolaire et les programmes d'enseignement, qui constitue un premier contexte stressant pour les enseignants, la pandémie de la COVID-19 a causé des restrictions sévères ainsi que le confinement. Dès le 12 mars 2020, tous les établissements scolaires ont été fermés physiquement jusqu'à fin avril 2020 pour les écoles primaires et mi-mai 2020 pour les collèges et lycées. La transformation à l'enseignement en ligne a causé une grande rupture par rapport à l'enseignement qui se déroule normalement dans une salle de classe, surtout concernant les méthodes et techniques d'enseignement. En plus, le cadre d'environnement d'apprentissage est devenu très différent. Pour distinguer les

implications de la pandémie de la COVID-19 pour la vie en général et les implications pour les enseignants en tant que tels, nous emploierons désormais l'expression «la situation de la COVID-19 à l'école » pour souligner le contexte de notre étude.

Lors de la réalisation de mon propre projet de recherche, j'ai ainsi voulu examiner ces sujets pour mieux comprendre ce que signifie le bien-être pour les enseignants ainsi que les facteurs qui pourraient l'influencer. J'ai vu l'opportunité d'appliquer mes compétences en tant qu'étudiant-chercheur et mes expériences en tant qu'étudiant-enseignant pour examiner un champ de recherche très actuel. Cependant, à cause du cadre de cette étude j'ai décidé de me limiter à l'examen du bien-être des enseignants de langues étrangères. Premièrement, car il est important d'éviter un sujet de recherche trop vaste. Deuxièmement, car c'est dans le domaine de langues étrangères que j'ai eu la prépondérance de mon entraînement professionnel et scientifique. Troisièmement, car j'ai établi un réseau lié à la matière scolaire de langues étrangères qui pourrait m'aider à réaliser ce projet de recherche de la meilleure façon possible.

1.2 Questions de recherche

À la lumière de notre problématique, nous avons formulé les deux questions de recherche principales suivantes :

- Comment les enseignants de langues étrangères en Norvège font-ils l'expérience du bien-être ?
- Quels facteurs pourraient influencer leur bien-être ?

Pour approfondir mais également délimiter ce projet de recherche, nous avons posé trois questions de recherche supplémentaires, 1a, 1b, et 2a. L'objectif de ces questions de recherche supplémentaires est d'examiner les conséquences des changements dans les établissements scolaires norvégiens décrits dans la problématique par rapport au bien-être des enseignants.

1. Renouvellement du programme scolaire et des programmes d'enseignement
 - a. De quelle manière le processus du renouvellement du programme scolaire et des programmes d'enseignement, a-t-il influencé le bien-être des enseignants de langues étrangères ?

- b. De quelle manière la mise en place du nouveau programme d'enseignement de langues étrangères a-t-elle influencé le bien-être des enseignants de langues étrangères ?
2. Situation de la COVID-19 à l'école
- a. De quelle manière la situation de la COVID-19 à l'école a-t-elle influencé le bien-être des enseignants de langues étrangères ?

Avec ces deux questions de recherche principales ainsi que les trois questions de recherche supplémentaires, ce projet de recherche pourrait apparaître très vaste. Nous sommes conscients de cela. Cependant, l'objectif de ce projet de recherche est d'avoir une vue d'ensemble. Il s'agit d'une première approche dans le contexte norvégien où nous concentrons une attention toute particulière sur des changements scolaires qui sont en pleine développement.

1.3 Plan du mémoire

En premier lieu, nous présenterons le cadre théorique sur lequel s'appuie notre recherche. Nous examinerons ainsi la littérature scientifique sur le bien-être et surtout la psychologie positive. Ensuite nous définirons les notions clés. Puis, nous discuterons la littérature critique de la recherche du bien-être. Finalement, nous expliquerons le contexte du renouvellement du programme scolaire et des programmes d'enseignement ainsi que les implications de la pandémie de la COVID-19 pour les écoles norvégiennes.

En deuxième lieu, nous expliquerons la méthodologie. Nous présenterons les raisons d'appliquer une conception de recherche mixte ainsi que le déroulement de la recherche avec toutes les étapes et choix qui ont été faits. Ensuite, nous étudierons les échantillons et les instruments de collecte de données. Puis nous examinerons les analyses de données et les résultats de ces analyses. Nous procéderons à la discussion des résultats, à la lumière d'autres études pertinentes pour répondre aux questions de recherche.

En dernier lieu, nous résumerons les constatations clés de cette étude au regard de notre problématique et nos questions de recherche. Enfin, nous proposerons quelques voies pour la recherche future.

2. Cadre théorique

Ce chapitre présentera le contexte scientifique et empirique de cette étude ainsi que les définitions des termes et expressions centraux. Dans un premier temps, nous examinerons la littérature scientifique sur le bien-être. Ensuite, nous définirons les notions de bien-être et d'épanouissement. Puis, nous discuterons la littérature critique de la recherche du bien-être. Enfin, nous expliquerons le contexte du renouvellement du programme scolaire et des programmes d'enseignement ainsi que les implications de la pandémie de la COVID-19 pour les écoles norvégiennes.

2.1 Littérature scientifique sur le bien-être

2.1.1 Début dans les années 1980s

Les concepts comme « le bien-être », « la belle vie » ou encore « le bonheur » ont intéressé les philosophes depuis des siècles. Aujourd'hui il y a ainsi un grand nombre d'interprétations de ces concepts. Cependant, avant de définir la notion de « bien-être » dans le cadre de cette étude, nous examinerons la littérature scientifique existante concernant ces concepts et les théories de référence dans le but de mieux comprendre ce phénomène complexe.

Comme mentionné dans l'introduction, la recherche sur le bien-être des enseignants est assez récente. En revanche, la recherche sur le bien-être plus généralement remonte aux années 1980. À cette époque les chercheurs ont développé des instruments pour mesurer le bien-être. Par exemple, Diener, Emmons, Larsen et Griffin (1985) se sont intéressés à la satisfaction de vie et donc ils ont développé *The Satisfaction With Life Scale*. D'autres chercheurs se sont intéressés au bonheur, tels que Fordyce (1988) qui a développé la *Fordyce Happiness Measure* et Lyubomirsky et Lepper (1999) qui ont développé la *Subjective Happiness Scale*. Depuis les années 1980, d'autres instruments ont été développés, liés à de différents concepts qui ont été supposés avoir un lien avec le bien-être.

Forgeard et al. (2011) ont réalisé une étude méta-analytique de la littérature scientifique sur les concepts liés au bien-être. En plus de la satisfaction de vie et du bonheur, ils identifient cinq autres facettes du bien-être, notamment les émotions positives, l'engagement, le sens, les relations et le soutien social ainsi que l'accomplissement et la compétence. Ces concepts peuvent être interprétés de différentes façons. La majorité des études a mesuré les concepts d'émotions positives et de la satisfaction de vie et elles les ont mesurés d'une manière

subjective. Pourtant, il y a un certain nombre de chercheurs qui soulignent l'importance de mesurer les concepts de bien-être d'une manière objective (Forgeard et al., 2011).

Carlquist a réalisé une analyse de la littérature scientifique ayant comme axe les théories et termes liés au bien-être dans le contexte norvégien. Il explique que les théories de bien-être peuvent être « placées sur un continuum de théories apparemment subjectives à théories apparemment objectives » (Helsedirektoratet, 2015a, p. 9, ma traduction). Les théories subjectives soulignent l'importance des expériences et évaluations personnelles de l'individu, alors que les théories objectives promeuvent les éléments communs de bien-être, indépendants de l'expérience subjective de l'individu (Helsedirektoratet, 2015a, p. 9). Sur l'une des extrémités du continuum, nous trouvons les théories hédoniques qui mettent en exergue que le bien-être est la présence du plaisir et l'absence de malaise. Cette idée remonte aux philosophes utilitaristes du XIXe siècle, tels que Bentham et Mill (Helsedirektoratet, 2015a, p. 11). Sur l'autre des extrémités du continuum, nous trouvons les théories de liste, qui fournissent des listes d'éléments avantageux pour toute personne et ainsi la dimension subjective est évitée. Entre les deux extrémités, il y a une variété de théories qui s'appuient sur les aspects subjectifs, objectifs ou les deux (Helsedirektoratet, 2015a, p. 9–12).

Parmi les théories de liste, nous pouvons distinguer les théories appelées « eudémoniques » (Helsedirektoratet, 2015a, p. 12). Selon Carlquist, ces théories peuvent être retracées à Aristote « qui a compris le bien-être comme la réalisation active des aptitudes de l'homme de bien fonctionner » (Helsedirektoratet, 2015a, p. 12, ma traduction). Toujours selon Carlquist « le sens, la maîtrise et les bonnes relations font fréquemment parti des théories eudémoniques » (Helsedirektoratet, 2015a, p. 12, ma traduction). Cela indique que les théories eudémoniques comprennent le bien-être comme un phénomène plus complet que le bonheur et le plaisir uniquement. Dans la section suivante nous examinerons un champ de recherche qui relie le bien-être à l'épanouissement.

2.1.2 La psychologie positive

La recherche sur le bien-être est fortement liée à la psychologie. À l'heure actuelle, nous pouvons identifier un grand nombre d'études sur ce phénomène dans le cadre de la psychologie positive, un sous-champ de la psychologie. Martin Seligman, psychologue américain, a fondé cette discipline de la psychologie en 1998. Selon Gable et Haidt (2005), elle peut se définir comme « l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au

fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions » (p. 104, ma traduction). À l'époque, cet axe de recherche a été une rupture avec la majorité des études en psychologie dont le sujet a été des maladies mentales et leurs traitements.

Dès le début des années 2000 la discipline de la psychologie positive s'est développée assez vite et selon MacIntyre et al. (2019), elle s'est révélée fructueuse pour étudier notamment le bien-être des enseignants (p. 28). Au début l'axe de recherche a été le bien-être subjectif. Diener, Oishi et Lucas (2003) expliquent que « les composants du bien-être subjectif reflètent les évaluations des personnes concernant ce qui se passe dans leurs vies » (p. 404, ma traduction). Par ailleurs, Diener et al. (2003) mettent en exergue les trois facettes du bien-être subjectif suivantes : « la présence d'émotions positives, l'absence d'émotions négatives et la satisfaction de vie » (p. 404, ma traduction). Ces trois composantes ont été employés dans de nombreuses études (Helsedirektoratet, 2015a, p. 26). Alors que cette description du bien-être couvre des aspects importants du phénomène, notamment les émotions positives et la satisfaction de vie, elle a été critiquée pour ne pas prendre en compte la totalité du phénomène.

2.1.3 Établissement d'une théorie de bien-être exhaustive

Comme nous l'avons dit plus haut, Seligman est le père fondateur de la psychologie positive. Dans ses travaux initiaux dans le cadre de la psychologie positive, il a affirmé que le bonheur et le bien-être étaient des termes interchangeables. Par ailleurs, il a souligné que l'augmentation de satisfaction de vie est l'objectif de cette discipline (Seligman, 2002, p. 238–240). Cela est connu comme la théorie d'*Authentic Happiness* (bonheur authentique). Cette théorie explique qu'il faut une vie plaisante, caractérisée par les émotions positives, une vie engagée, caractérisée par la présence du flow, et une vie avec un sens, caractérisée par l'appartenance à quelque chose plus grand que soi-même (Seligman, 2002). Cependant, la compréhension de Seligman concernant ces phénomènes s'est développée au fil des années. En 2011, dans son œuvre *S'épanouir*³, Seligman présente ainsi un autre lien entre ces phénomènes :

I used to think that the topic of positive psychology was happiness, that the gold standard for measuring happiness was life satisfaction, and that the goal of positive psychology was to increase life satisfaction. I now think that the topic of positive psychology is well-being, that the gold standard for measuring well-being is flourishing, and that the goal of positive psychology is to increase flourishing. (p. 13)

³ *Flourish* est le titre original

Pour résumer, il explique que l'objectif de la discipline de la psychologie positive est d'augmenter l'épanouissement. En conséquence, c'est l'épanouissement et non la satisfaction de vie qui constitue la mesure. De plus, il affirme que le bien-être est le sujet de recherche, ce qui est un phénomène plus complexe que le bonheur. Dans son œuvre, Seligman (2011) présente un nouveau modèle du bien-être. Le point principal de ce modèle c'est que le bien-être est un phénomène qui ne peut pas être étudié directement, mais à travers ses composants (p. 14–15). Cela est très différent du sujet de recherche de la théorie du bonheur authentique, notamment le bonheur, qui pourrait être mesuré directement par la satisfaction de vie (Seligman, 2011, p. 24–25). Dans son nouveau modèle du bien-être, Seligman (2011) identifie cinq composants du phénomène de bien-être selon trois critères :

1. Le composant contribue au bien-être.
2. Beaucoup de personnes le poursuivent en tant que tel, non simplement pour avoir l'un des autres composants.
3. Il est défini et mesuré indépendamment des autres composants (exclusivité). (p. 16, ma traduction)

Les cinq composants qui correspondent à ces critères sont les émotions positives, l'engagement, les relations positives avec autrui, le sens de la vie et l'accomplissement. Seligman (2011) les appelle les cinq piliers du bien-être (p. 24) et nous employons ce terme dans cette étude. Les cinq piliers peuvent être synthétisés par l'acronyme PERMA en anglais : *positive emotions, engagement, positive relationships, meaning* et *accomplishment* (Seligman, 2011, p. 16).

Le premier pilier du modèle de PERMA (Seligman, 2011) (désormais *PERMA*) est *les émotions positives*. Ce pilier comprend le plaisir, la joie et le confort, donc il s'agit de bien se sentir. Le bonheur et la satisfaction de vie sont également placés dans le cadre de ce pilier. Le deuxième pilier est *l'engagement*, c'est-à-dire l'état d'être complètement absorbé dans une tâche et ainsi de perdre le sens du temps. *Les relations positives avec autrui* constituent le troisième pilier et promeuvent l'importance de se lier avec d'autres personnes, puisque l'homme est un être social. Le quatrième pilier est *le sens de la vie* et il implique les objectifs dans la vie qui vont au-delà de nous-mêmes. Finalement, *l'accomplissement* constitue le cinquième pilier. Avoir un sentiment de maîtrise ou de succès dans son travail et ses activités peut jouer un rôle important pour le bien-être. Ainsi, ces cinq piliers du bien-être sont tous plus ou moins nécessaires pour faire l'expérience de l'épanouissement.

Nous pouvons constater que *PERMA* comprend tous les concepts identifiés par Forgeard et al. (2011) dans la sous-section 2.1.1. Comme Carlquist (Helsedirektoratet, 2015a) et Forgeard et al. (2011) le mentionnent, il y a des chercheurs et théories qui mettent en exergue l'importance de mesurer le bien-être d'une manière objective. Selon Seligman (2011) la majorité des piliers de *PERMA* peut être mesuré objectivement en plus de subjectivement. Ainsi, nous pouvons appréhender *PERMA* comme un modèle eudémonique. Seligman (2011) affirme qu'il n'est pas possible de mesurer objectivement *les émotions positives* ainsi que *l'engagement*, puisque c'est seulement nous-mêmes qui pouvons savoir ce que nous ressentons (p. 16). Toujours selon Seligman (2011), il est possible de mesurer *les relations positives avec autrui*, *le sens de la vie* et *l'accomplissement* objectivement, et ainsi faire une comparaison avec la mesure subjective des mêmes piliers. Il explique que « le bien-être ne peut pas exister seulement dans notre propre tête : le bien-être est la combinaison de bien se sentir en plus d'avoir vraiment le sens de la vie, les relations positives avec autrui et l'accomplissement » (p. 25, ma traduction). En ce qui concerne *l'engagement*, Seligman se base sur la recherche de Csikszentmihalyi et LeFevre (1989) qui appellent ce phénomène l'état de flux ou *flow* (Seligman, 2011, p. 24). Csikszentmihalyi et LeFevre (1989) expliquent que l'état de *flow* survient lorsqu'il y a une combinaison parfaite de compétences et défis.

2.2 Les notions clefs

2.2.1 La notion de « bien-être »

Pour réaliser une étude précise, il est nécessaire de définir les notions clefs de l'étude. Nous commençons avec la notion de « bien-être ». Si nous consultons un dictionnaire, nous pouvons trouver une telle définition de bien-être : « Sensation agréable procurée par la satisfaction de besoins physiques, l'absence de soucis » (le Robert, 2013). Si nous revenons à la description du bien-être subjectif de Diener et al. (2003, p. 404), mentionnée dans la section 2.1.1, nous pouvons voir qu'il y a des éléments en commun. La plus grande différence c'est que la « satisfaction de vie » n'est pas présente, à la place la définition du dictionnaire souligne la « satisfaction de besoins physiques ».

La définition du dictionnaire (le Robert, 2013) comprend ce que nous entendons généralement par « bien-être », car dans le quotidien nous sommes plutôt intéressés par les aspects subjectifs de cette notion. En revanche, quand nous réalisons une étude sur le bien-être, la définition doit être plus précise. *PERMA* (Seligman, 2011) constitue le modèle principal de cette étude et peut se définir comme un modèle eudémonique et non hédonique. Ainsi, ce serait un avantage si les

aspects clefs de ce modèle seraient visibles dans la définition de la notion de bien-être employée dans cette étude. Cela n'est pas le cas dans la définition du dictionnaire (le Robert, 2013), ni dans la description de Diener et al. (2003, p. 404).

Seligman (2011) ne fournit pas de définition précise sur la notion de bien-être. Cependant, avant d'établir notre propre définition, nous considérons d'autres définitions. Mercer et Gregersen (2020) définissent la notion de bien-être comme « l'expérience de la santé physique et mentale, y compris avoir un sentiment de satisfaction de vie, un sens de la vie, un objectif et une connexion sociale » (p. 165, ma traduction). Cette définition comprend plusieurs piliers de *PERMA*, mais il lui manque les émotions positives en général et l'engagement. En plus, elle met l'accent sur la santé physique et mentale. À cause du cadre restreint de cette étude, les questions de santé ne seront pas traitées en détail, et par conséquent ce n'est pas très utile d'inclure la notion de santé dans la définition du phénomène central.

Comme cette étude se réalise en Norvège, nous pourrions employer une définition établie pour la notion de bien-être dans le contexte norvégien. Cependant, malgré l'attention consacré à ce phénomène depuis le début du siècle, il n'y en a pas. Dans la recherche sur le bien-être dans le système scolaire norvégien, c'est surtout le bien-être subjectif qui a été étudié (Helsedirektoratet, 2015b, p. 6–7). En ce qui concerne le bien-être dans les établissements scolaires, Helsedirektoratet (2015b) explique que la notion de bien-être peut se définir comme « les émotions positives et la satisfaction, ainsi que l'expérience des opportunités, de la croissance, du développement et des relations sociales » (p. 8–9, ma traduction). Cette définition comprend la majorité des piliers du *PERMA*. Ce qui manque c'est surtout l'engagement et dans une certaine mesure, le sens de la vie. « L'expérience d'opportunités, de croissance et de développement » pourraient théoriquement couvrir ces piliers ainsi que celui d'accomplissement. Cependant, ces concepts ne sont pas précisément définis et ainsi ce serait un grand travail à effectuer pour employer cette définition.

Pour ces raisons, nous emploierons notre propre définition de bien-être, inspirée des définitions mentionnées précédemment, ainsi que du *PERMA* (Seligman 2011). Dans cette étude, la notion de bien-être se définit comme **l'expérience des émotions positives, de l'engagement, des relations positives avec autrui, du sens de la vie et de l'accomplissement**. Comme cette étude se réalise en Norvège il est également utile d'avoir un terme norvégien pour cette notion.

Nous employons le terme *trivsel*, ce qui est conforme au terme recommandé par le rapport de Helsedirektoratet (2015b).

2.2.2 La notion d' « épanouissement »

Dans cette étude nous n'avons pas comme objectif principal de rechercher les conditions et facteurs qui promeuvent l'épanouissement. Cependant, puisque cette notion s'est établie comme une notion clef dans la recherche du bien-être, surtout dans le cadre de la psychologie positive, c'est pertinent d'établir la définition de cette notion dans cette étude. La définition de Gable et Haidt (2005, p. 104), présentée dans la sous-section 2.1.2, explique que l'épanouissement concerne le fonctionnement optimal. Malgré le titre de son œuvre, Seligman (2011) ne définit pas la notion d'épanouissement. Cependant, basé sur sa théorie, ainsi que sur les recherches de Keyes (2002) et Huppert et So (2013), Butler et Kern (2016) définissent la notion d'épanouissement comme un « état dynamique optimal de fonctionnement psychosocial qui survient du bon fonctionnement à travers de multiples domaines psychosociaux » (p. 2, ma traduction). La concentration sur l'état dynamique joue un rôle important, puisque les piliers qui constituent le bien-être ne sont pas des concepts fixes, mais ils fluctuent selon ce qui se passe dans notre vie. Cette définition souligne également l'importance du fait que plusieurs éléments influencent l'épanouissement, avec ses multiples domaines psychosociaux. Nous employons la définition d'épanouissement de Butler et Kern (2016, p. 2) dans cette étude.

2.3 Perspectives critiques sur la recherche du bien-être

La recherche sur le bien-être en général, mais surtout celle dans le cadre de la psychologie positive, a été critiquée durement pendant la dernière décennie. Quelques chercheurs critiquent le manque de consensus en ce qui concerne les concepts clefs (MacDonald, 2018 ; Wong & Roy, 2018). D'autres chercheurs dénoncent la façon dont « le bonheur est sans cesse décrit comme l'objet du désir de l'homme [...] » et qu'il semble être notre cible et notre source du sens de la vie (Ahmed, 2010, p. 1, ma traduction). Ou encore, ils dénoncent le néolibéralisme et l'intérêt du profit de l'industrie du bonheur, du développement personnel et des techniques d'aide de soi-même (Illouz et Cabanas, 2018). Dans cette section nous discuterons quelques perspectives critiques de la recherche sur le bien-être avec une focalisation sur le modèle de *PERMA* (Seligman, 2011). Nous examinerons deux critiques concernant les notions clefs elles-mêmes et une critique concernant l'implication sociétale des notions clefs de cette étude.

2.3.1 Bien-être comme phénomène scientifique

MacDonald (2018, p. 26) met l'accent sur le manque de consensus à propos ce qui constitue le phénomène de bien-être. Il souligne qu'il n'existe pas une définition de bien-être généralement acceptée. Parmi toutes les variations de la notion de bien-être, MacDonald (2018, p. 27) estime que les notions de bien-être hédonique et bien-être eudémonique sont les deux formes les plus importantes. Cependant, il critique les tentatives de distinguer ces deux notions de bien-être, car il affirme qu'il y a une grande corrélation entre elles. Dans une telle situation, il s'interroge sur la manière dont la discipline de la psychologie positive peut se développer quand le concept clef, le bien-être, demeure indéfini (MacDonald, 2018, p. 27).

En outre, MacDonald (2018) met en avant le fait que similairement à la notion de bien-être, il n'y a pas de consensus sur les variables pour mesurer le bien-être. Elles varient selon la compréhension de la notion de bien-être du chercheur. Comme nous l'avons déjà expliqué, Seligman (2011) comprend le bien-être comme le total des cinq piliers de *PERMA* : *les émotions positives, l'engagement, les relations positives avec autrui, le sens de la vie et l'accomplissement*. Wong et Roy (2017, p. 147) objectent que ces cinq piliers ne définissent pas la notion de bien-être d'une manière exhaustive. Ils expliquent que d'autres piliers peuvent s'ajouter à cette liste, tels que le courage et la spiritualité. Par ailleurs, MacDonald (2018, p. 49) promeut également le pilier de spiritualité comme une addition au modèle de Seligman (2011).

Il est difficile de nier les affirmations de MacDonald (2018) concernant le manque de consensus. Cependant, pour arriver à une compréhension commune du phénomène de bien-être, nous devons l'étudier de différents angles. Nous ne pouvons pas déterminer quels modèles, théories et définitions qui sont les plus précises sans la réalisation d'études sur ce phénomène. En ce qui concerne la grande variation de la notion de bien-être, nous faisons dans cette étude l'effort d'éviter exactement ce qui est critiqué. Pour cette raison, nous employons des variables spécifiques pour mesurer le bien-être plutôt que d'appliquer une notion de bien-être plus générale tel que le bien-être hédonique ou eudémonique. Quant à la dernière objection, mise en avant surtout par Wong et Roy (2017), nous pourrions inclure plus de piliers pour examiner le bien-être ou nous baser sur plus de théories et modèles. Cela pourrait nous aider à achever une compréhension du phénomène de bien-être plus exhaustive. Cependant, à cause des contraintes de cette étude nous avons décidé de réaliser cette étude dans le cadre de notre modèle principal pour être certain de contribuer à ce champ de recherche à la place de présenter encore de nouvelles perspectives.

2.3.2 Bonheur, l'objet du désir

Le bonheur est souvent mentionné dans le contexte du bien-être. Sarah Ahmed (2010) est l'une des chercheurs qui dénoncent la focalisation sur le bonheur et la quête d'une vie heureuse, surtout ces deux dernières décennies. Elle explique que depuis 2005, la recherche du bonheur est devenue très extensive et la culture de développement personnel s'est établie avec une large sélection de livres et cours pour tous les intéressés (Ahmed, 2010, p. 3). Similaire à ce que nous avons mentionné dans la sous-section précédente, Ahmed critique le manque de consensus sur ce qui constitue le bonheur. Les définitions varient de Layard (cité dans Ahmed, 2010, p. 5, ma traduction) qui explique que « le bonheur, c'est bien se sentir, et la souffrance, c'est mal se sentir » à une qualité ou une caractéristique d'une personne (Ahmed, 2010, p. 9). Elle identifie cette dernière définition de la notion de bonheur chez Seligman, dans sa théorie d'*Authentic Happiness* (bonheur authentique) que nous avons expliqué dans la sous-section 2.1.3.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la théorie d'*Authentic Happiness* (Seligman, 2002) a été critiquée, également par Seligman lui-même (Seligman, 2011, p. 13). Il met en exergue trois insuffisances qui concernent notamment le grand effet des émotions positives sur le bonheur, la place importante de la satisfaction de vie et le fait que les trois piliers évoqués par cette théorie ne sont pas suffisamment exhaustifs pour couvrir tous les piliers du bien-être (Seligman, 2011, p. 14).

En plus de cette multitude de définitions de bonheur, Ahmed (2010) critique la façon de mesurer ce phénomène. Le bonheur est typiquement mesuré par autodéclaration, ce qui présuppose que si les personnes interrogées répondent qu'elles sont heureuses, alors elles sont heureuses (Ahmed, 2010, p. 5). Traditionnellement, cela a été le cas pour les études sur le bien-être. Cependant, comme nous l'avons dit plus haut, dans le modèle de PERMA il y a des piliers qui peuvent être mesurés d'une façon objective. En revanche, les piliers *des émotions positives* et *de l'engagement* peuvent seulement être mesurés subjectivement.

La critique d'Ahmed (2010) concernant la recherche du bonheur, à la fois le manque de consensus sur sa définition et la diversité concernant les mesures, comprend des aspects importants. Cependant, puisque le bonheur ne constitue qu'une fraction du modèle de PERMA, nous ne mettrons pas l'accent sur ce phénomène dans cette étude. Comme Seligman (2011, p. 16) l'explique, le bonheur fait partie du pilier *d'émotions positives* de PERMA et ainsi il n'est pas un élément majeur dans le cadre théorique appliqué dans cette étude.

2.3.3 L'industrie du bonheur

En plus des deux perspectives critiques concernant les notions clés de la recherche sur le bien-être, il y a également des perspectives critiques concernant l'implication sociétale de la recherche du bien-être. Illouz et Cabanas (2018) sont deux chercheurs qui s'intéressent au phénomène du bonheur. D'un point de vue sociologique sur le néolibéralisme et sur le profit de l'industrie du bonheur, ils dénoncent l'injonction de développement personnel et font remarquer l'intérêt de toute l'industrie qui profite de notre quête sans cesse pour être heureux. Ils soulignent également les conséquences pour l'individu qui ne réussit pas à trouver le bonheur.

Illouz et Cabanas (2018, introduction) mettent en exergue que « la science du bonheur est une pseudoscience, dont les postulats et la logique se révèlent tout à fait défectueux ». Pourtant cette science, surtout la discipline de la psychologie positive et celle de l'économie du bonheur, a réussi à influencer la politique des nations (Illouz & Cabanas, 2018, chapitre 1). Leur objection principale en ce qui concerne la politique publique est liée aux méthodes de mesure du bonheur. Comme nous l'avons mentionné dans les sous-sections précédentes, il n'y a pas de consensus parmi les chercheurs concernant les méthodes ni les instruments de mesure du bonheur. En outre, de grandes entreprises, tel que le réseau social Facebook, collectent des données qu'ils pourraient utiliser pour manipuler les affects et les pensées de ses usagers (Illouz & Cabanas, 2018, chapitre 1).

Ce développement contribue à l'évolution du néolibéralisme, compris par Illouz et Cabanas (2018, chapitre 2) comme « une philosophie sociale individualiste focalisée pour l'essentiel sur le moi de l'individu ». Le néolibéralisme donne à l'individu la responsabilité dans la quête du bonheur. Toujours selon Illouz et Cabanas (2018, chapitre 2), la psychologie positive en général et la recherche de Seligman en particulier ont exercé une influence négative, car ils ont contribué à culpabiliser ceux qui échouent ou se perdent dans la dépression.

Comme nous l'avons dit dans l'introduction de cette étude, le bien-être joue un rôle important dans le système scolaire norvégien. Ainsi, il est intéressant de voir les arguments de Illouz et Cabanas (2018, chapitre 2) contre l'application de la psychologie positive à l'éducation. Ils évoquent deux critiques principales. Premièrement, les interventions se sont révélées moins efficaces que ce que la littérature produite par les scientifiques du bonheur indique.

Deuxièmement, les élèves sont devenus obsédés par leur vie émotionnelle (Ecclestone & Hayes, 2009, cités dans Illouz & Cabanas, 2018, chapitre 2).

Les constatations d'Illouz et Cabanas (2018) sur l'idéologie néolibérale et l'industrie du bonheur révèlent des aspects pertinents par rapport à la société dans laquelle nous vivons. Il y a certainement des pièges et des risques de manipulation, surtout avec les réseaux sociaux qui gagnent de plus en plus de pouvoir et influences sur nos vies. Un examen de l'influence du néolibéralisme et de la responsabilité individuelle sur le bien-être se trouve hors du cadre de cette étude. Cependant, les perspectives critiques d'Illouz et Cabanas (2018, chapitre 2) par rapport au traitement des sujets comme bonheur et bien-être en classe pourraient être intéressantes.

La recherche de Seligman et d'autres chercheurs situés dans le cadre de la psychologie positive s'est principalement réalisée dans le monde anglophone. Ainsi, en Norvège, les interventions similaires à celles mentionnées par Illouz et Cabanas (2018, chapitre 2) sont probablement moins connues. L'expérience des enseignants par rapport à l'industrie du bonheur, du développement personnel et des techniques d'aide de soi-même sera donc intéressante à étudier dans un contexte norvégien.

2.4 Contexte de l'étude

Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction, le contexte de cette étude est assez particulier. En 2020 de grands changements ont frappé le système scolaire norvégien et ainsi les enseignants ont dû s'habituer à de nouvelles conditions. Dans cette section nous présenterons le processus du renouvellement du programme scolaire et des programmes d'enseignement ainsi que les implications de la pandémie de la COVID-19 pour les établissements scolaires et les enseignants en Norvège en plus détail.

2.4.1 Renouvellement du programme scolaire et des programmes d'enseignement

2.4.1.1 Le processus du développement et de la mise en place

Le renouvellement du programme scolaire et des programmes d'enseignement, en norvégien appelé *Fagfornyelsen*, a été un processus assez long et il n'est pas encore terminé (Utdanningsdirektoratet, s.d.a). Le tableau 2.1 montre le calendrier du développement et de la mise en place du nouveau programme scolaire et des nouveaux programmes d'enseignement (Utdanningsdirektoratet, s.d.b). Pour faciliter la lecture, et comme l'axe de cette étude est sur

le nouveau programme d'enseignement de langues étrangères (Utdanningsdirektoratet, 2020), ce programme d'enseignement servira comme représentant pour les nouveaux programmes d'enseignements de toutes les matières, sauf indication contraire.

L'origine du nouveau programme scolaire, appelé en norvégien *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (désormais abrégé en LK20) (Utdanningsdirektoratet, s.d.b) et du nouveau programme d'enseignement, peut être retracée à juin 2013. À cette époque le gouvernement norvégien a établi un comité pour évaluer toutes les matières du système scolaire par rapport aux compétences nécessaires dans la future vie professionnelle. Ce comité, appelé *Ludvigsen-utvalget*, a rédigé deux rapports (NOU 2014 : 7 ; NOU 2015 : 8). Se basant sur ces rapports, le gouvernement a publié un livre blanc qui a proposé un renouvellement du programme scolaire et du programme d'enseignement pour promouvoir l'apprentissage approfondi et une meilleure compréhension (Meld. St. 28 (2015–2016)). Ce processus de renouvellement a pris comme point de départ le programme scolaire en cours, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* (abrégé en LK06). Dans le livre blanc, le Ministère de l'Éducation et de la Recherche a suggéré l'établissement d'une stratégie pour assurer un processus exhaustif et inclusif qui implique toutes les parties intéressées, c'est-à-dire les enseignants, les chercheurs, les syndicats et les gouvernements aux niveaux locaux et nationaux (Meld. St. 28 (2015–2016), p. 65–66).

Le Ministère de l'Éducation et de la Recherche a publié la stratégie en 2017 après l'accord entre les différentes parties impliquées (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selon cette stratégie, le renouvellement du programme d'enseignement est composé de trois phases. La première phase comprend le développement « des éléments fondamentaux » (*kjerneelementer*, ma traduction), c'est-à-dire la précision du contenu de chaque matière et des compétences nécessaires pour la maîtriser. Elle s'est déroulée de septembre 2017 à mars 2018 et pendant cette période il y a eu trois séries de consultation publique. La consultation publique a permis le retour des enseignants et des environnements professionnels ainsi que d'autres acteurs du système scolaire. Les éléments fondamentaux de chaque matière ont été publiés en juin 2018. La deuxième phase est constituée du développement du nouveau programme d'enseignement. Il a eu lieu d'octobre 2018 à juin 2019. Lors de cette période il y a eu deux séries de consultation publique. Au total, plus de 20 000 retours ont été reçus pendant les deux premières phases (Utdanningsdirektoratet, 2019). Le nouveau programme d'enseignement a été publié en novembre 2019. Le travail des deux premières phases a été réalisé par « les groupes de matières » (*faggrupper*, ma traduction).

Tableau 2.1 – Calendrier du développement et de la mise en place du nouveau programme scolaire et des nouveaux programmes d’enseignement

Évènements	Dates
Etablissement du comité d’évaluation des matières du système scolaire par rapport aux compétences nécessaires dans la future vie professionnelle, <i>Ludvigsen-utvalget</i>	Juin 2013
Publication du premier rapport du <i>Ludvigsen-utvalget</i> (NOU 2014 : 7)	Septembre 2014
Publication du deuxième rapport du <i>Ludvigsen-utvalget</i> (NOU 2015 : 8)	Juin 2015
Publication du livre blanc (Meld. St. 28 (2015–2016))	Avril 2016
Publication de la stratégie du renouvellement du programme d’enseignement (<i>Kunnskapsløftet</i> , 2017)	2017
Première phase du renouvellement : Développement des éléments fondamentaux de chaque matière y compris trois séries de consultation publique	Septembre 2017 à mars 2018
Publication des éléments fondamentaux de chaque matière	Juin 2018
Deuxième phase du renouvellement : Développement du nouveau programme d’enseignement par les groupes de matières et deux séries de consultation publique	Octobre 2018 à juin 2019
Publication du nouveau programme d’enseignement	Novembre 2019
Préparation de la mise en place du nouveau programme d’enseignement	Année scolaire 2019-20
Mise en place du nouveau programme d’enseignement dans l’école primaire ainsi que dans les classes de huitième, neuvième et VG1	Année scolaire 2020-21
Mise en place du nouveau programme d’enseignement dans les classes de dixième et VG2	Année scolaire 2021-22
Mise en place du nouveau programme d’enseignement dans les classes de VG3	Année scolaire 2022-23

La troisième phase comprend la préparation des établissements scolaires et d’autres parties intéressées telles que les gouvernements locaux et les institutions de formation d’enseignants de la mise en place du nouveau programme d’enseignement. Elle a eu lieu à partir de l’année scolaire 2019/2020.

La mise en place du nouveau programme d’enseignement est également composée de trois phases. Dans l’école primaire ainsi que dans les classes de huitième, neuvième et VG1⁴, la mise en place du nouveau programme d’enseignement a eu lieu dans l’année scolaire 2020-21. L’année scolaire 2021-22, la mise en place du nouveau programme d’enseignement se déroule dans les classes de troisième et de première. Dans les classes de terminale, la mise en place du nouveau programme d’enseignement aura lieu l’année scolaire 2022-23.

⁴ En Norvège le collège comprend huitième (cinquième), neuvième (quatrième) et dixième (troisième). Le lycée comprend VG1 (seconde), VG2 (première) et VG3 (terminale).

Le cadre de l'organisation du renouvellement du nouveau programme scolaire et du programme d'enseignement donne des marges de manœuvre assez vastes. Ainsi, il y a peut-être une grande variation concernant la façon dont les enseignants font l'expérience du processus, de la préparation et de la mise en place du nouveau programme d'enseignement. Cela pourrait avoir des implications pour la discussion concernant l'influence du processus du renouvellement et de la mise en place du nouveau programme d'enseignement sur le bien-être des enseignants.

2.4.1.2 Le contenu

Afin d'assurer une meilleure compréhension des termes clefs et du contenu nouveau programme d'enseignement de langues étrangères de LK20, nous présenterons d'abord le programme d'enseignement de langues étrangères de LK06. Ensuite nous ferons une comparaison contrastive en examinant le nouveau programme d'enseignement de langues étrangères.

Le programme d'enseignement de LK06 est entré en vigueur au début de l'année scolaire 2006-07 et demeure en fonction jusqu'à la fin de l'année scolaire 2021-22. Son objectif principal est de développer les compétences de l'élève concernant l'application de la langue dans de différents contextes (Utdanningsdirektoratet, 2006, p. 2). Il est divisé en deux niveaux selon l'enseignement au collège et/ou au lycée et il comprend trois domaines principaux (*hovedområder*). Ce sont « l'apprentissage de langues » (*språklæring*), « la communication » (*kommunikasjon*) ainsi que « la langue, la culture et la société » (*språk, kultur og samfunn*). Chaque domaine principal consiste en plusieurs objectifs de compétence qui sont plus avancés au niveau II qu'au niveau I dont « la communication » en compte la majorité. (Utdanningsdirektoratet, 2006, p. 3-4, mes traductions des mots en guillemets).

Alors que la structure du programme d'enseignement de langues étrangères de LK20 est assez différente, l'objectif principal demeure similaire, puisqu'il s'agit toujours d'appliquer la langue à de différents contextes. Cependant, la compétence de communication est mise en relief et constitue, avec la compétence interculturelle, les valeurs centrales de cette matière (Utdanningsdirektoratet, 2020a). La division en deux niveaux reste la même que dans le programme d'enseignement de LK06.

Le nouveau programme d'enseignement comprend quatre éléments fondamentaux : « la communication » (*kommunikasjon*), « la compétence interculturelle » (*interkulturell*

kompetanse), « l'apprentissage de langues et le plurilinguisme » (*språklæring og flerspråklighet*) et « la langue et la technologie » (*språk og teknologi*). « La communication » est établie comme le noyau (Utdanningsdirektoratet, 2020a, p. 2, mes traductions des mots en guillemets). Cet élément fondamental explique que dans l'apprentissage d'une langue étrangère il s'agit de comprendre et d'être compris et qu'il est nécessaire de développer des compétences pour communiquer dans une façon appropriée à la situation. Cet établissement d'un noyau constitue une différence importante par rapport au programme d'enseignement de LK06, car ce dernier n'a pas exercé cette priorité d'un domaine principal par rapport aux deux autres.

Compte tenu de tous les changements déjà mentionnés, le nouveau programme d'enseignement comprend trois thèmes interdisciplinaires qui traitent des défis actuels de notre société. Ces thèmes interdisciplinaires ont pour objectif d'améliorer la compréhension de l'élève de chaque matière ainsi que de la relation entre les matières puisque l'élève apprend comment les perspectives de différentes matières se complètent (Utdanningsdirektoratet s.d.c, p. 11 ; 2020b). Les trois thèmes interdisciplinaires sont « la santé publique et les compétences de vie » (*folkehelse og livsmestring*), « la démocratie et la citoyenneté » (*demokrati og medborgerskap*) et « le développement durable » (*bærekraftig utvikling*). Seulement « la démocratie et la citoyenneté » fait partie du nouveau programme d'enseignement de langues étrangères (Utdanningsdirektoratet, 2020a, p. 3, mes traductions des mots en guillemets).

L'évaluation des élèves constitue une section importante dans les deux programmes d'enseignement. Dans le programme d'enseignement de LK06 l'évaluation sommative finale (*standpunktvurdering*, ma traduction) est mentionnée. Il y a également une description des différentes formes d'examen qui existent dans ce programme d'enseignement. Dans le nouveau programme d'enseignement, les formes d'examen sont très similaires à celles qui existent dans le programme d'enseignement de LK06. Il y a également une description de l'évaluation sommative finale. Cependant, le nouveau programme d'enseignement comprend en plus une description de l'évaluation formative (*underveisvurdering*, ma traduction). Elle met en relief l'importance du rôle de l'évaluation pour promouvoir l'apprentissage et le développement des compétences à travers une variation de stratégies et ressources d'apprentissage ainsi que par la participation des élèves (Utdanningsdirektoratet, 2020a, p. 6).

2.4.2 Situation de la COVID-19 à l'école

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, la pandémie de la COVID-19 a causé des restrictions sévères ainsi que le confinement en Norvège, comme dans tous les coins du monde. Il y a et il y a eu des situations très variées dans les différentes communes norvégiennes par rapport aux chiffres de personnes contaminées. En conséquence, il y a eu une grande variation de mesures de prévention et de contrôle actives. Dans cette section nous présenterons les implications de la pandémie de la COVID-19 pour les écoles norvégiennes. Nous présenterons d'abord les directives de prévention et de contrôle des infections employées dans les écoles norvégiennes et ensuite les implications pour l'enseignement.

2.4.2.1 Directives de prévention et de contrôle des infections

En Norvège, la propagation de la COVID-19 s'est faite surtout après les vacances d'hiver en février 2020. Un certain nombre de personnes avaient été à l'étranger y compris des enseignants et des élèves. Dès le 12 mars 2020, tous les établissements scolaires ont été fermés physiquement pour « arrêter la propagation de la COVID-19 et contribuer à maintenir les soins de santé » (Helsedirektoratet, 2020, ma traduction). Cette fermeture physique a duré jusqu'à 27 avril 2020 pour les écoles primaires et jusqu'à 11 mai 2020 pour les collèges et lycées (Regjeringen 2020a ; 2020b). À l'exception de quelques cas particuliers, les écoles sont restées ouvertes jusqu'aux vacances d'été 2020.

Lors de la réouverture des écoles, le gouvernement norvégien a mis en place un modèle de feux de circulation (*trafikklysmoedell*, ma traduction). Ce modèle a, comme son nom l'indique, trois niveaux : vert, jaune et rouge et décrit les directives de protection des infections de chaque niveau, surtout par rapport aux mesures de distanciation sociale (Utdanningsdirektoratet, 2021). Au niveau vert, les écoles peuvent s'organiser plus ou moins comme d'habitude, en revanche au niveau rouge il y a beaucoup plus de directives mises en place. Le niveau jaune se trouve au milieu.

Pendant l'année scolaire 2020-21 la situation de la COVID-19 à l'école a été très différente selon la commune. Par exemples, à Oslo et dans les communes autour de la capitale, les écoles ont dû employer les directives du niveau rouge pendant plusieurs mois alors que les écoles situées dans les zones rurales dans les régions au nord de la Norvège ont pu employer les directives du niveau vert. Ainsi, il y a peut-être une grande variation concernant comment les enseignants font l'expérience de la situation de la COVID-19 à l'école. Cela pourrait avoir des

implications pour la discussion concernant l'influence de la situation de COVID-19 à l'école sur le bien-être des enseignants.

2.4.2.2 Implications pour l'enseignement

La transformation à l'enseignement en ligne a causé une grande rupture par rapport à l'enseignement qui se déroule normalement dans une salle de classe. Une enquête réalisée par Federici et Vika (2020) a montré que seulement 7% des écoles norvégiennes ont rapporté d'avoir des plans pour réaliser l'enseignement lors d'une fermeture physique des établissements scolaires pré COVID-19. En revanche, 67% des écoles ont créé ce type de plans après le 12 mars 2020.

Toujours selon Federici et Vika (2020), la majorité des enseignants a rapporté de pouvoir aider les élèves, contrôler leurs devoirs et les évaluer. Cependant, les enseignants ont eu des problèmes pour motiver les élèves et de développer un bon cadre d'environnement d'apprentissage en ligne (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020 ; Fjørtoft, 2020). Ils ont également rapporté qu'il a été difficile de faciliter des discussions entre les élèves en ligne. Par exemple, la communication spontanée et non-verbale a été réduite. Selon Fjørtoft (2020), il a également été plus difficile pour les enseignants de voir les élèves qui ont besoin d'aide.

Une autre implication pour l'enseignement s'est révélée lors de la réouverture physique des établissements scolaires. Dans plusieurs établissements scolaires il a été demandé aux enseignants de faire des cours en classe ainsi qu'en ligne, ce qui a contribué à une charge de travail au-dessus du niveau normal pendant une période prolongée (Federici & Vika 2020 ; Fjørtoft, 2020).

3. Méthodologie

L'objectif de ce chapitre est de décrire la conception de recherche et les méthodes de collecte de données. Nous présenterons et expliquerons donc les choix que nous avons faits lors du développement et de la réalisation de cette étude pour répondre aux questions de recherche. D'abord nous présenterons la conception de recherche. Puis nous examinerons les échantillons expliquant la sélection de participants. Ensuite nous présenterons les méthodes de collecte de données, les études-pilotes et les méthodes d'analyse de données. Le chapitre se terminera avec une discussion des considérations éthiques, ainsi que des limitations et contraintes de cette étude.

3.1 Conception de recherche

La recherche est un processus d'étapes qui sert à recueillir et analyser des données pour augmenter notre compréhension d'un sujet ou d'un problème (Creswell, 2014, p. 17). Dans la recherche nous pouvons distinguer trois approches méthodologiques : l'approche qualitative, l'approche quantitative et l'approche mixte (Thouin, 2014, p. 132). Cette étude est une étude des méthodes mixtes basée sur des entretiens semi-directifs avec douze enseignants de langues étrangères ainsi que sur un questionnaire en ligne distribué aux enseignants de langues étrangères par des groupes Facebook et par des administrations d'écoles.

Selon Creswell et Plano Clark (2011) « une recherche mixte est une procédure pour collecter, analyser et « combiner » des méthodes qualitatives et quantitatives dans une seule étude ou une série d'études pour comprendre un problème de recherche » (cité dans Creswell, 2014, p. 565, ma traduction (les guillemets sont présents dans la citation originale)). Pour comprendre les avantages de la recherche mixte, il faut d'abord comprendre les différences entre la recherche quantitative et la recherche qualitative.

Wahnich explique que « les recherches quantitatives tirent leur légitimité de la loi des grands nombres [et] constatent une fréquentation, des pratiques, des satisfactions et des attentes » (2006, p. 8-10). Les méthodes quantitatives sont donc utiles pour recueillir des données qui représentent une tendance générale. Cependant, elles n'expliquent pas pourquoi cette tendance existe. Pour comprendre la tendance, il faut des méthodes qualitatives qui permettent la collecte de données approfondies sur ce qui est étudié. Wahnich (2006, p. 10) affirme que « l'enjeu

d'une étude qualitative ne se situe pas dans le nombre de personnes interrogées mais bien dans la manière de les interroger et d'analyser leurs propos ».

Les instruments de collecte de données les plus fréquemment employés dans l'approche quantitative sont entre autres, des questionnaires à réponse courte et des échelles d'attitudes. Les données recueillies sont généralement des données numériques ou des données qui peuvent être codées de façon numérique (Thouin, 2014, p. 133). En revanche, dans l'approche qualitative, les instruments de collecte de données les plus fréquemment employés sont des entretiens approfondis, des groupes de discussion et des grilles d'analyse de contenu. Les données recueillies sont difficiles à traduire par des données numériques, telles que des opinions, représentations et conceptions (p. 134).

En bref, l'idée de la recherche mixte c'est que la combinaison de méthodes qualitatives et quantitatives donne une compréhension plus avancée que chaque méthode toute seule, car les avantages de l'une des méthodes contre les inconvénients de l'autre et vice versa (Creswell, 2014, p. 570). Plus concrètement, une étude de recherche mixte me permet de rechercher les tendances ainsi que ce qui peut expliquer leur existence.

Dans l'approche mixte il y a plusieurs conceptions de recherche. Cette étude applique la conception parallèle convergente (Creswell, 2014, p. 570). L'objectif de cette conception est de simultanément recueillir des données quantitatives et qualitatives, fusionner les deux jeux de données et puis examiner les résultats pour comprendre le problème de recherche (p. 570). Alors, il nous faut des instruments de collecte de données qui permettent de recueillir des données qui constituent deux jeux de données fusionnables. Comme nous expliquerons dans la section 3.3, l'entretien semi-directif et le questionnaire en ligne sont des instruments de collecte de données qui nous permettent faire cela. Un défi de cette conception se présente si les résultats divergent. Ainsi, il est important de considérer la priorité de chaque jeu de donnée (pp. 572 ; 587-579). Puisque cette étude est exploratoire et que les données qualitatives seront traitées plus profondément que les données quantitatives, la priorité sera donnée aux données qualitatives.

Creswell (2014, p. 584-587) définit sept étapes pour mener une étude de recherche mixte. Au cours de cette étude toutes ces étapes ont été complétées. Les étapes sont les suivantes :

Étape 1 : Déterminer si une recherche mixte est réalisable.

Étape 2 : Identifier la raison pour l'étude de recherche mixte.

Étape 3 : Identifier la stratégie de collection de données et la conception de recherche

Étape 4 : Développer les questions de recherche

Étape 5 : Recueillir les données quantitatives et qualitatives

Étape 6 : Analyser les données séparément ou concurremment

Étape 7 : Rédiger le rapport

La première étape est de déterminer si une étude de recherche mixte est réalisable. Pour réaliser une étude, la contrainte temporelle ainsi que les compétences du chercheur sont les premiers éléments à considérer (Creswell, 2014, p. 565). En tant qu'étudiant master j'ai été assez libre dans les choix méthodologiques ainsi que dans la définition de la portée de mon étude. J'ai trouvé que les limitations les plus grandes ont été liées à mes compétences. Ayant des compétences de recherche descriptive qualitative ainsi que quantitative, j'ai déterminé qu'une recherche mixte était réalisable.

La deuxième étape est d'identifier une raison pour la recherche mixte. Dans le cadre théorique, nous avons expliqué que le bien-être est un phénomène complexe. Comme la recherche qualitative et la recherche quantitative ont des forces, mais également des lacunes, j'ai estimé que la combinaison des méthodes qualitatives et quantitatives nous pourrait donner plus d'informations pour répondre aux questions de recherche. La recherche mixte nous permet d'identifier les tendances mais aussi de les expliquer et pour cette raison j'ai jugé que la recherche mixte était favorable dans cette étude.

Lors de la troisième étape, qui est d'identifier une stratégie de collecte des données, j'ai identifié toutes les étapes nécessaires pour pouvoir réaliser la collecte de données. Alors, il s'agit ici de l'examen de la littérature scientifique et des demandes obligatoires auprès de différentes instances pour pouvoir réaliser une étude, tel que le centre norvégien de données de recherche, *NSD – Norsk senter for forskningsdata AS*. L'examen de la littérature scientifique a été expliqué dans le cadre théorique et les demandes obligatoires seront présentées en plus détail dans la section 3.6 sur les considérations éthiques.

La quatrième étape est de développer les questions de recherche. À partir de l'examen de la littérature scientifique et la stratégie de collecte de données, nous avons développé les questions de recherche. Ces questions ont limité la portée de l'étude et ont indiqué les points principaux du cadre théorique et de la méthodologie. À partir de ce travail, nous avons développé les instruments de collecte de données et réalisé les études-pilotes pour les vérifier. Nous expliquerons ces processus dans les sections 3.3 et 3.4 respectivement.

La cinquième étape est de recueillir les données quantitatives et qualitatives. Avant la réalisation de la collecte de données, nous avons sélectionné les participants et établi les échantillons pour les deux instruments de collecte de données. Les processus de sélection de participants seront expliqués dans la section 3.2.

La sixième étape est d'analyser les données. Nous appliquerons deux méthodes d'analyse de données descriptives. La première est une méthode d'analyse des données quantitatives ayant pour but d'identifier les tendances. Elle est fondée sur une quantification des données qualitatives issues de l'entretiens semi-directif pour pouvoir les combiner avec les données numériques issues du questionnaire. La deuxième est une méthode d'analyse des données qualitatives ayant pour but d'expliquer les tendances. Elle est fondée sur les données qualitatives issues de l'entretiens semi-directif ainsi que celles du questionnaire. Les deux méthodes d'analyse de données seront présentées dans la section 3.6 et les résultats des analyses seront présentés dans le chapitre suivant.

La septième étape est d'écrire le rapport. Après la présentation des résultats, nous les combinerons et interpréterons pour répondre aux questions de recherche. L'interprétation des résultats sera réalisée à la lumière du cadre théorique ainsi que d'autres études pertinentes.

3.2 Sélection des participants

Comme nous l'avons mentionné, c'est le bien-être des enseignants des langues étrangères qui est l'objet d'étude. Ainsi, il est intéressant d'identifier la population de potentiels participants dans l'étude pour notamment l'entretien semi-directif et le questionnaire en ligne. Selon le bureau central des statistiques de Norvège, *Statistisk sentralbyrå (SSB)*, il y a plus de 100 000 enseignants dans les écoles primaires, collèges et lycées norvégiens (SSB, 2020). Environ la moitié travaille dans l'école primaire où les langues étrangères autres que l'anglais ne sont pas enseignées (Utdanningsdirektoratet 2020c ; SSB, 2020). Parmi les enseignants de collèges et

lycées, il n'existe pas de bilan pour les enseignants de langues étrangères. Pourtant, vu le nombre d'élèves de langues étrangères au collège d'environ 130 000 (Utdanningsdirektoratet, 2020c) et la moitié de ce nombre au lycée, il s'agit certainement de quelques milles d'enseignants de langues étrangères. En outre, considérant le nombre de membres dans de différents groupes Facebook pour enseignants de langues étrangères, cela semble d'être probable. Les défis de la sélection seront traités dans la partie de difficultés rencontrées, mais en bref l'existence d'une telle population de potentiels participants a été rassurant pour réaliser cette étude.

Du fait de la conception parallèle convergente de l'étude il y a deux échantillons, l'échantillon de la méthode qualitative (désormais appelé échantillon A) et l'échantillon de la méthode quantitative (désormais appelé échantillon B). Le temps nécessaire pour préparer les deux échantillons a été différent et comme nous avons voulu recueillir les données en même temps, nous avons commencé par préparer l'échantillon A puis l'échantillon B.

3.2.1 Sélection des participants de l'échantillon A

Après avoir terminé les préparations formelles et théoriques début novembre 2020, nous avons commencé de préparer la sélection de participants de l'échantillon A. Mi-novembre 2020 une demande par courriel a été envoyée à l'administration des lycées partout en Norvège dans laquelle nous leur avons demandé de faire parvenir l'invitation de participer à l'étude aux enseignants de langues étrangères de leur établissement. Les coordonnées des lycées ont été très accessibles, mais il y a eu un travail à faire pour identifier et enlever de la liste les lycées professionnels n'ayant pas de cours de langues étrangères avant d'envoyer la demande. Par ailleurs nous n'avons pas contacté les lycées situés dans les villes les plus grandes, car ils sont normalement très sollicités par les étudiants et les chercheurs des universités de ces villes.

Nous avons également envoyé une demande par courriel à l'administration de tous les collèges dans quatre régions⁵ norvégiennes situées dans de différents coins du pays. Il y a deux raisons principales pour ne pas contacter tous les collèges norvégiens. Premièrement leurs coordonnées ont été moins accessibles que celles des lycées, donc cela a exigé plus de temps de les recueillir. Deuxièmement, comme nous avons prévu d'avoir une dizaine de participants nous n'avons pas

⁵ La Norvège est composée de 11 régions (*fylke* en norvégien)

vu l'intérêt de contacter beaucoup d'enseignants qui finalement ne pouvaient pas participer à cause de cette limitation.

La demande par courriel a été envoyée à l'administration de 290 lycées et 140 collèges. Nous avons reçu 27 réponses en tout. Parmi ces réponses nous avons choisi douze enseignants en raison de leurs expériences différentes en termes de leur sexe, âge, région, langue(s) étrangère(s) enseignée(s), années d'expérience professionnelle ainsi que leurs expériences en tant qu'enseignant au lycée, au collège ou une combinaison des deux. Ensuite nous avons vérifié avec les enseignants qu'ils étaient d'accord avec les conditions de l'entretien et qu'ils sont disponibles au bon moment. Tous les douze enseignants ont confirmé leur participation.

3.2.1.1 Participants de l'échantillon A

Comme nous l'avons indiqué, les participants ont des expériences différentes. Les informations relatives aux enseignants ont été anonymisées conformément aux principes de recherche. Pour faciliter la lecture nous les appelons P1 à P12. P1 a l'expérience professionnelle en tant qu'enseignant de langues étrangères la plus longue et P12 la plus courte. Pour respecter l'anonymat nous n'indiquons pas la région de chaque participant, mais ils enseignent tous dans l'un des quatre régions suivantes : 1) Agder, 2) Vestfold et Telemark, 3) Viken, 4) Troms et Finnmark. Le tableau 3.1 liste les informations pertinentes de chaque participant de l'échantillon A.

Tableau 3.1 – Participants de l'échantillon A (N=12)

Participant	Sexe	Années d'expérience professionnelle	Langue(s) étrangère(s) enseignée(s)	Collège et/ou lycée
P1	F	Plus de 30	Français	Lycée
P2	M	Plus de 20	Allemand	Lycée
P3	F	Plus de 20	Allemand	Collège et lycée
P4	M	Plus de 20	Allemand	Collège
P5	F	Plus de 10	Allemand	Lycée
P6	F	Plus de 10	Français	Lycée
P7	F	Plus de 10	Espagnol	Collège et lycée
P8	F	Plus de 10	Français	Lycée
P9	M	Entre 3 et 7	Allemand	Collège
P10	F	Entre 3 et 7	Plusieurs langues	Lycée
P11	F	Entre 3 et 7	Allemand	Collège et lycée
P12	F	Entre 3 et 7	Espagnol	Collège

3.2.2 Sélection des participants de l'échantillon B

La sélection des participants de l'échantillon B a été assez différente de celle de l'échantillon A. Alors que la préparation de l'échantillon A a nécessité beaucoup de temps, le temps de préparation de l'échantillon B a été moins exigeant. En revanche, l'effort lors de la collecte de données a été plus éprouvant. Afin d'identifier les tendances, ce qui est l'objectif d'une méthode quantitative, il faut de grands nombres. Pour obtenir des nombres suffisants, nous avons décidé d'envoyer l'invitation de participer au questionnaire en ligne aux mêmes établissements scolaires que ceux qui ont été contactés pour établir l'échantillon A, ainsi qu'à environ 400 collèges de plus situés partout en Norvège. En tout plus de 800 établissements scolaires ont donc été contactés. Nous avons également diffusé le questionnaire en ligne dans différents groupes Facebook fréquentés par un grand nombre d'enseignants de langues étrangères.

Contrairement à la sélection des participants pour l'échantillon A, nous n'avons pas vérifié l'identité des participants pour l'échantillon B. Nous avons demandé aux administrations scolaires de faire parvenir le questionnaire en ligne aux enseignants de langues étrangères dans leur établissement. Dans les groupes Facebook, nous avons publié une description brève de l'étude y compris le lien pour accéder au questionnaire en ligne ainsi que la lettre d'information destinée aux participants. En conséquent, notre influence sur le choix des participants dans l'échantillon B est très faible.

3.2.2.1 Participants de l'échantillon B

Notre démarche de diffusion du questionnaire en ligne s'est révélée fructueuse. Le questionnaire a été disponible en ligne pendant trois semaines, du 14 janvier à 5 février. À la fin la période de collecte de données, nous avons enregistré 149 réponses complètes. Le tableau 3.2 liste les données clefs des participants de l'échantillon B.

Tableau 3.2 – Participants de l'échantillon B (N=149)

Participants		149
Sexe	Femmes	126
	Hommes	20
Enseignant au collège et/ou lycée	Enseignants au collège	68
	Enseignants au lycée	65
	Enseignants au collège et lycée	
Années d'expérience professionnelle	Moins de 2 ans	10
	2 à 5 ans	22
	6 à 9 ans	18
	10 à 19 ans	48
	20 à 29 ans	37
	Plus de 30 ans	14
Langue(s) étrangère(s) enseignée(s)	Allemand	69
	Espagnol	44
	Français	48
Région	Agder	13
	Innlandet	8
	Møre og Romsdal	10
	Nordland	6
	Oslo	10
	Rogaland	8
	Troms og Finnmark	4
	Trøndelag	12
	Vestfold og Telemark	16
	Vestland	15
	Viken	39
	Compétence formelle	Årsstudium
Bachelor		43
Master		36
Moins de 60 ECTS et sans compétence formelle		15

Aucune question n'était obligatoire et ainsi la somme des différentes catégories n'est pas toujours 149.

3.3 Instruments de collecte de données

Pour recueillir les données nous avons employé un instrument qualitatif, l'entretien semi-directif et un instrument quantitatif, le questionnaire en ligne. Les deux instruments ont été préparés simultanément en octobre 2020. Comme nous l'avons mentionné, la conception de recherche appliquée dans cette étude exige des jeux de données comparables. Ainsi, les deux instruments de collecte de données sont structurés d'une façon similaire pour faciliter la comparaison.

3.3.1 Entretien semi-directif

Comme indiqué dans la section 3.1, l'entretien semi-directif est un instrument fréquemment utilisé dans la recherche qualitative. Kvale et Brinkmann (2008) le définit comme « un entretien ayant pour objectif d'obtenir des descriptions du monde de la vie de l'interviewé afin d'interpréter le sens des phénomènes décrits » (p. 3, ma traduction). Brinkmann (2013) dit que l'entretien semi-directif aide l'intervieweur à guider la conversation dans les directions importantes pour son étude. Cela se fait normalement par la création d'un guide d'entretien. Dans le cas de notre étude, un guide d'entretien s'est révélé très utile pour assurer que tous les interviewés ont été invités à répondre aux mêmes questions générales et que tous les thèmes ont été traités dans chaque entretien. Le bien-être est un sujet très vaste et en utilisant une autre forme d'entretien, tel que l'entretien non-directif, il y aurait eu un risque de perdre quelques aspects importants pour la collecte de données (Lugen, 2015, p. 4).

Les entretiens peuvent se passer en groupes ou individuellement (Brinkmann, 2013, p. 26). Comme le sujet principal de l'entretien est très personnel et assez sensitif, il nous semblait préférable de faire des entretiens individuels. Partager ses expériences personnelles avec un chercheur pourrait déjà être une grande épreuve et surtout pour les questions concernant le bien-être et la santé. L'entretien individuel a permis d'établir plus de confidentialité en créant une atmosphère de confiance et discrétion (p. 27).

Pour créer le guide d'entretien ainsi que le questionnaire en ligne nous nous sommes appuyés sur un instrument déjà existant, notamment *le PERMA-Profiler*. *Le PERMA-Profiler* est un questionnaire développé par Butler et Kern (2016a) se basant le modèle de Seligman présenté dans le chapitre précédent. Dans la section 3.3.2, nous expliquerons les caractéristiques de ce questionnaire en plus détail ainsi que d'autres questionnaires qui ont été considérés. Maintenant nous expliquerons la structure globale du guide d'entretien.

Notre guide d'entretien est composé de sept parties (annexe 3). Dans la première partie, après une présentation initiale de l'étude, il est demandé au participant de déclarer son consentement de participer à l'entretien. La première partie est constituée de questions sur l'expérience personnelle et professionnelle du participant, tels que « Vous avez quel âge ? » et « quelles langues enseignez-vous ? ». La deuxième partie aborde les questions globales sur le bien-être pour identifier les réflexions du participant autour de ce thème. La troisième partie est constituée de questions sur le bien-être en général, basés sur les cinq piliers du *PERMA* ainsi que la santé. La quatrième partie aborde le processus du renouvellement du programme scolaire et du programme d'enseignement de langues étrangères. La cinquième partie aborde la mise en place du nouveau programme d'enseignement. La sixième partie est constituée de questions concernant la situation de la COVID-19 à l'école. La septième et dernière partie est composée de questions pour résumer et conclure l'entretien.

Les entretiens avec les douze participants se sont déroulés du 7 au 25 janvier 2021. Les entretiens ont été planifiés pour une durée d'environ une heure. Cela pourrait paraître assez long pour un entretien, mais nous l'avons jugé nécessaire pour pouvoir aborder tous les aspects pertinents pour nos questions de recherche. Nous avons prévu environ 25 minutes pour les premières trois parties, 30 minutes pour les trois parties suivantes ainsi que cinq minutes pour la septième partie. En bref, la planification s'est révélée exacte et le guide d'entretien a été bien adapté pour arriver à la durée d'entretien souhaitée. La majorité des entretiens a duré moins d'une heure, alors que quelques entretiens ont été plus longs.

Les entretiens se sont passés en ligne en utilisant un programme de communication de vidéo appelé *Zoom*. Cet outil permet de faire des enregistrements sonores. Tous les entretiens ont été enregistrés pour faire des retranscriptions en utilisant le programme de retranscription appelé *Nvivo12*. La retranscription est utile pour analyser les entretiens, comme les énoncés à l'oral sont souvent assez difficiles à analyser systématiquement sans le texte complet. Il y a plusieurs façons de retranscription. Ce qui est important pour notre étude est le contenu des énoncés et non la façon dont ils ont été énoncés. Ainsi, nous avons choisi de retranscrire les entretiens de la façon reconstructive et non à la façon verbatim (Brinkmann, 2013, p. 61). La façon reconstructive signifie que les retranscriptions indiquent la durée de l'énoncé, qui l'a dit ainsi que le contenu. L'intonation et les énoncés d'hésitation tels que « euh » et « en fait » ne sont pas compris dans la retranscription. Des pauses de réflexion au milieu d'un énoncé d'au moins cinq secondes sont indiquées par « ... ».

3.3.2 Questionnaire en ligne

Pour recueillir des données quantitatives, nous avons décidé d'employer un questionnaire. Thouin (2014) décrit le questionnaire de la manière suivante : « un instrument, souvent utilisé dans le cadre d'une enquête, qui vise à connaître les comportements, les opinions ou les attitudes des sujets » (p. 136). Un questionnaire est normalement composé de questions ouvertes ou fermés ainsi que des énoncés où le participant doit choisir un élément sur une échelle d'intervalle, par exemple de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement d'accord). Ce type d'échelle d'intervalle est connu sous le nom d'échelle de type Likert (Thouin, 2014, p. 140 ; Creswell, 2014, p. 185).

Le processus pour développer un bon questionnaire est exhaustif et ainsi Creswell (2014) encourage l'application d'un instrument déjà établi à la place de développer un nouveau (p. 186). Pour cette raison des questionnaires existants ont été examinés pour voir leur pertinence par rapport à nos questions de recherche. Comme mentionné dans la section 3.3.1, *le PERMA-Profiler* (Butler & Kern, 2016a) a été un instrument important pour le développement du guide d'entretien et du questionnaire en ligne de cette étude. Pourtant, d'autres questionnaires ont été considérés avant de choisir *le PERMA-Profiler*.

Depuis les années 1980 des chercheurs ont développé des questionnaires pour mesurer le bien-être (Butler & Kern, 2016a, p. 2). L'un des questionnaires le plus connu est l'échelle de satisfaction de vie (Diener, Emmons, Larson & Griffin, 1985 ; Blais, Vallerand, Pelletier & Brière, 1989). Cependant, ce questionnaire est très court et ne suffit pas pour obtenir les nuances nécessaires pour les données de cette étude. Le questionnaire sur le bien-être subjectif de l'enseignant développé par Renshaw, Long et Cook (2015) a aussi été examiné, mais il est également un peu court. En plus, ce questionnaire se concentre sur l'attachement à l'école et l'efficacité de l'enseignement, qui sont deux aspects qui peuvent être important pour le bien-être, mais à quoi il manque une certaine globalité.

Contrairement aux questionnaires présentés dans le paragraphe précédent, *le PERMA-Profiler* (Butler & Kern, 2016a) s'est révélé comme un instrument très utile et pertinent pour notre étude. Il n'a pas été la première mesure qui se base sur les cinq piliers de *PERMA* (Seligman, 2011), mais en effet il a été le premier à inclure plusieurs éléments pour chaque pilier (Butler & Kern, 2016a, p. 22). Le questionnaire est composé de 23 éléments en tout, distribués en trois éléments pour chaque pilier du *PERMA* ainsi que huit éléments sur l'émotion négative, la santé, la

solitude et le bonheur global. Ainsi, nous avons jugé que la portée du questionnaire n'a pas été ni trop grande ni trop petite.

Les chercheurs ont fourni un guide sur la mesure pour aider d'autres chercheurs à la comprendre et adapter (Butler & Kern, 2016b). Cela a facilité l'adaptation et changement des questions et énoncés d'un contexte général à des contextes plus spécifiques. En outre, *le PERMA-Profilier* a été soigneusement testé pour augmenter la validité et la fiabilité le plus possible lors de son développement, ce qui est important pour assurer la confiance des résultats produits. Au cours du développement du *PERMA-Profilier*, plus de 30 000 personnes ont participé au questionnaire dont la grande majorité dans la dernière étape du développement du questionnaire (Butler & Kern, 2016a, pp. 18–21). *Le PERMA-Profilier* s'est révélé d'être un instrument valide et fiable (p. 21–22). Ces résultats de validité et fiabilité ont également été confirmés par d'autres chercheurs (Bartholomaeus, Iasiello, Jarden et al., 2020 ; Giangrasso, 2021 ; Umucu, Wu, Sanchez, Brooks, Chiu, Tu & Chan, 2020), cependant avec quelques réserves qui seront présentées dans les sections 3.5.1 et 3.7.1.

Notre questionnaire est composé de six parties (annexe 5). Il est constitué par des questions ouvertes et fermées ainsi que des énoncés aux lesquels le participant doit choisir un élément sur une échelle d'intervalle, de 0 (jamais) à 10 (toujours) ou de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement d'accord). Les échelles de type Likert constituent la majorité du questionnaire pour faciliter l'analyse et rendre les résultats du questionnaire comparables avec ceux de l'entretien semi-directif. Le questionnaire a été créé et diffusé en utilisant le programme d'enquête appelé *SurveyXact* qui est caractérisé par une bonne maniabilité et des fonctions appropriées pour cette étude.

La première partie commence après la déclaration de consentement et aborde la notion de bien-être en général avec des questions ouvertes et fermées pour stimuler la réflexion du participant. Cette partie comprend aussi une série d'énoncés sur différents aspects qui peuvent être plus ou moins importants pour le bien-être du participant, tel que « il est important pour moi d'avoir des activités de loisir », basée sur une activité de réflexion développée par Mercer et Gregersen (2020, p. 16).

La deuxième partie aborde le bien-être général du participant en posant des questions fermées sur une échelle de 0 à 10, tels que « à quelle fréquence vous arrive-t-il de vous ressentir du

contentement ? » et « dans quelle mesure vous arrive-t-il de ressentir de l'enthousiasme et de l'excitation ? » Ces questions sont tirées du *PERMA-Profiler* (Butler & Kern, 2016a).

La troisième partie aborde le renouvellement du programme scolaire et du programme d'enseignement. Dans cette partie, c'est le processus du renouvellement qui est le sujet. Contrairement à la partie précédente, il est ici demandé au participant de choisir un élément sur une échelle de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement d'accord). Les énoncés sont basés sur le *PERMA-Profiler* également, cependant la perspective est plus spécifique. Voici quelques exemples d'énoncés : « Le travail avec le processus du renouvellement du programme d'enseignement a eu pour effet que j'atteins plus fréquemment mes objectifs » et « le travail avec le processus du renouvellement du programme d'enseignement a eu pour effet que je vis une vie pleine de sens d'une mesure plus large ».

La quatrième partie et la cinquième partie abordent la mise en place du nouveau programme d'enseignement et la situation de la COVID-19 à l'école respectivement, avec les mêmes types d'énoncés que ceux de la troisième partie. Cela est fait afin de pouvoir examiner l'importance de ces différents changements pour le bien-être de l'enseignant.

La sixième partie est constituée par des questions sur l'expérience professionnelle de l'enseignant et d'autres questions de base tels que le sexe, l'âge et les langue(s) étrangère(s) enseignée(s). Pour déterminer les informations démographiques comprises dans cette partie, nous nous sommes appuyés sur la statistique du SSB pour les enseignants au lycée en Norvège (2017⁶). Cette statistique comprend le sexe, l'âge, la région ainsi que la compétence de l'enseignant. Pour avoir des données plus détaillées nous avons développé des questions plus spécifiques en ce qui concerne la compétence. En plus, nous avons inclus une question sur l'expérience professionnelle de l'enseignant puisqu'il y a des enseignants qui ont eu une autre carrière avant de devenir enseignant.

3.4 Études-pilotes

Une étude-pilote est comme un modèle réduit de la recherche, auprès de quelques sujets (Thouin, 2014, p. 144). Avant de commencer la collecte de données en janvier 2021, nous avons

⁶ <https://www.ssb.no/statbank/table/12083/>; <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utdansatte>

réalisé des études-pilotes pour garantir la qualité des enquêtes et éviter les fautes d'orthographe pour réduire la possibilité d'ambiguïté et confusion.

3.4.1 Études-pilotes de l'entretien semi-directif

En développant l'entretien semi-directif, une étude-pilote de trois étapes a été réalisée. Après avoir déterminé les thèmes principaux de l'entretien semi-directif et avoir discuté le premier brouillon du guide d'entretien avec ma directrice de mémoire en début novembre 2020, le guide d'entretien a été partagé avec mes anciens tuteurs de stage pour avoir leur retour. Ceci s'est révélé fructueux car ils ont prodigué des conseils utiles sur des pièges potentielles.

Ensuite, un entretien test a été réalisé avec une enseignante qui a montré son intérêt pour participer à l'étude, mais qui n'a pas fait partie de l'échantillon. L'entretien test a eu lieu fin novembre 2020. Il a donné quelques indications importantes, par exemple qu'il faut être très minutieux de ne pas passer trop de temps sur chaque partie pour assurer que l'entretien ne dure pas plus que le temps prévu auprès des participants. Les participants ont été très généreux d'accepter l'invitation de participer à l'entretien semi-directif dans un quotidien rempli de beaucoup d'autres devoirs et obligations. Ainsi il faut assurer la réalisation de l'entretien dans le cadre d'une heure. L'étude-pilote a montré que des questions plus détaillées sont nécessaires si le participant ne comprend pas la question ou a besoin de plus d'information pour pouvoir réfléchir sur le thème abordé. Pour résoudre ce problème, les questions du questionnaire en ligne ont été incluses, mais dans un autre ordre (voir annexe 3).

La troisième étude-pilote a été réalisée mi-décembre avec une enseignante qui a récemment fini ses études pour vérifier que mes changements ont eu les effets souhaités. Par ailleurs, cette étude-pilote a eu lieu quelques jours après la confirmation de *NSD – Norsk senter for forskningsdata AS* (à expliquer dans la section 3.6), ce qui a permis d'enregistrer l'entretien pour vérifier que tous les aspects techniques fonctionnent comme prévu. Cette étude-pilote s'est très bien passée et dès début janvier 2021 les entretiens semi-directifs ont eu lieu.

3.4.2 Étude-pilote du questionnaire

L'étude-pilote du questionnaire a été moins étendue que les études-pilotes de l'entretien semi-directif. Le début a été le même pour les deux. Après les retours de ma directrice de mémoire, un questionnaire test a été préparé dans le programme d'enquête *SurveyXact*. A la suite de quoi, nous avons fait une demande à mes tuteurs de stages et d'autres étudiants master de compléter

le questionnaire en donnant de fausses réponses pour vérifier que la structure et le contenu fonctionnent comme souhaité. Nous avons eu des retours très utiles par rapport à quelques informations, questions et options dans le questionnaire. Ces retours nous ont permis de clarifier le contenu et corriger les formulations. Quelques participants du questionnaire test ont commenté sur l'apparente répétition des questions et énoncés, mais vu l'objectif du questionnaire, la structure principale du questionnaire n'a pas été modifiée après les retours du questionnaire test. En revanche, la majorité du retour a été positive, nous assurant que le questionnaire a été prêt pour la distribution en mi-janvier 2021.

3.5 Méthodes d'analyse de données

Comme nous l'avons mentionné, cette étude applique deux méthodes d'analyse de données descriptives. La première est une méthode d'analyse quantitative. Elle se base sur des données qualitatives ainsi que sur la quantification des données qualitatives. Pour faire une telle analyse les données qualitatives sont codifiées, chaque codification est attribuée un numéro et les codifications sont enregistrés comme des données numériques (Creswell, 2014, p. 580–581). La deuxième est une méthode d'analyse qualitative qui se base également sur la codification, mais ayant pour but de développer des catégories et d'expliquer leur relation par rapport au bien-être.

Puisque les instruments de collecte de données sont développés à partir du *PERMA-Profiler* (Butler & Kern, 2016a), les méthodes d'analyse de données sont également développées à partir de cette source. La méthode d'analyse de données quantitative se base sur la méthode de notation de chaque pilier du *PERMA*, développée par Butler et Kern (2016b). La méthode d'analyse de données qualitative se base sur les piliers de *PERMA* ainsi que de la santé quand il s'agit de catégoriser les données.

Analyser et interpréter les données collectées peut être difficile et compliqué. Pour faciliter l'analyse et l'interprétation de la notation, Kern (s. d.) fournit des consignes. Premièrement, il n'y a pas de seuil évident pour identifier ce que cela veut dire de mal aller, de bien aller ou s'épanouir. Deuxièmement, dans les mesures de bien-être, il y a en général un biais en faveur de l'extrémité positive de l'échelle. Kern (s. d.) explique que le point médian d'une échelle de 0 à 10 typiquement se trouve vers 6.5 à 7.5 et pas à 5.

L'un des objectifs de cette étude est d'analyser les conséquences de changements dans le système scolaire pour le bien-être des enseignants. Ainsi, il est demandé au participant de choisir une option de réponse sur une échelle de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement d'accord) dans trois parties du questionnaire, comme indiqué dans la section 3.3.2. Ce changement d'échelle a pour objectif d'identifier les conséquences potentielles sur le bien-être des participants causées par le renouvellement du programme d'enseignement et de la situation de la COVID-19 à l'école.

3.6 Considérations éthiques

3.6.1 Informations et consentement

Cette étude est fondée sur la participation d'enseignants. Pour cette raison il y a plusieurs considérations éthiques qu'il faut garder à l'esprit. En Norvège, il y a plusieurs comités nationaux d'éthique de recherche qui ont pour but de promouvoir la recherche éthique et responsable (FEK, s. d.). Cette étude respecte les lignes directrices publiées par le comité national d'éthique de recherche pour les sciences sociales et humaines (NESH) (2016). Selon NESH (2016), le respect de la dignité humaine se trouve au cœur de la recherche. Cela comprend par exemple que le chercheur doit respecter l'autonomie, l'intégrité, la liberté et la codétermination du participant ainsi que l'obtention d'un consentement libre et éclairé (paragr. 5–8). Pour qu'un consentement puisse se définir comme libre et éclairé, le chercheur est obligé, entre autres, de bien informer le participant sur l'objectif de l'étude, les personnes qui auront accès aux données et les conséquences potentielles de participer à l'étude (paragr. 7–8).

Pour cette raison des lettres d'information destinées aux participants des deux collectes de données ont été rédigées. L'annexe 2 est la lettre d'information pour l'entretien semi-directif et l'annexe 4 est celle pour le questionnaire. Les lettres d'information ont été incluses dans les deux demandes par courriel mentionnées dans les sections 3.2.1 et 3.2.2 respectivement. Ces lettres d'information ont inclus toutes les informations pertinentes de l'étude et le consentement peuvent être définies comme libres car l'identité des participants a été inconnu jusqu'au moment quand ils ont répondu à l'invitation. Ainsi le consentement libre et éclairé du participant a été assuré.

Cependant, une telle procédure ne suffit pas pour respecter les critères de la loi norvégienne sur le traitement de données à caractère personnel concernant la collecte et l'analyse de données particulières (NESH, 2016 ; Personopplysningsloven, 2018). Les données de santé sont

catégorisées comme des données particulières ou sensibles. Les données à caractère personnel recueillies concernant le bien-être du participant se placent dans cette catégorie. En plus du consentement libre et éclairé il faut également un consentement explicite pour garantir que les participants ont compris la signification de participer à l'étude. Le consentement doit être documentable (NESH, 2016 ; Personopplysningsloven, 2018). Dans le cas des entretiens semi-directifs, nous avons ainsi présenté tout le contenu de la lettre d'information au début de l'entretien et obtenu le consentement explicite avant d'inviter le participant de répondre aux questions. Le consentement a été donné à l'oral et est ainsi présent dans la retranscription. En ce qui concerne le questionnaire, la première partie est composée de la lettre d'information et le participant est obligé de la lire avant d'arriver à la deuxième page sur laquelle il pourrait consentir aux conditions de l'étude ou non.

3.6.2 Confidentialité

La confidentialité joue un rôle très important pour protéger la vie privée du participant. La confidentialité concerne la garantie d'anonymat du participant lors la publication de l'étude, mais également dans les étapes avant. Ainsi, le stockage et traitement de données à caractère personnel constituent un aspect important des critères de la loi et les lignes directrices de NESH. Le chercheur doit s'assurer que les données personnelles sont stockées et traitées d'une manière responsable qui empêche l'accès aux étrangers (NESH, 2016, paragr. 9–11 ; Personopplysningsloven, 2018). Comme je l'ai déjà mentionné dans les sections 3.3.1 et 3.3.2, les programmes *Zoom*, *Nvivo12* et *SurveyXact* ont été utilisés pour réaliser les entretiens semi-directifs, la retranscription et le questionnaire respectivement. L'application de tels programmes doit être soigneusement considérés, car ils doivent garantir la sécurité des données. Tous les trois programmes sont recommandés par et utilisés sous licence de l'Université de Bergen. Les programmes *Zoom* et *SurveyXact* ont été utilisés pour recueillir les données de l'entretien semi-directif et du questionnaire respectivement. Ensuite les fichiers ont été transmises au serveur crypté de l'Université de Bergen, appelé *SAFE*, pour le stockage et le traitement. Le programme *Nvivo12* a été utilisé uniquement dans le serveur crypté pour le traitement des fichiers audio. Après la retranscription, les fichiers audios ont été effacés.

Pour vérifier que toutes les consignes de la loi et du NESH sont respectées, nous avons fait une consultation auprès de *NSD – Norsk senter for forskningsdata AS*, le centre norvégien de données de recherche. Après avoir rempli un formulaire de rapport contenant tous les aspects

pertinents pour cette étude, nous avons obtenu une approbation le 15 décembre 2020 qui nous a ainsi permis de commencer la collecte de données (annexe 1).

3.7 Difficultés rencontrées et limitations de cette étude

La réalisation d'une telle étude lors d'une pandémie globale n'a pas été sans défis. Dans toute étude il y a de différentes limitations et cette étude ne déroge pas à la règle. Nous avons mis en place des mesures de triangulation pour avoir les résultats les plus valides et fiables possibles. Pourtant, nous avons rencontré quelques difficultés qui pourraient entraîner des conséquences pour la généralisabilité de cette étude

Premièrement, l'un des sujets de recherche, la situation de la COVID-19 à l'école, a probablement influencé le nombre de participants. En effet, la pandémie de la COVID-19 a augmenté le travail pour la majorité d'enseignants et ainsi nous avons anticipé des problèmes de recrutement de participants. Comme nous constaterons dans le chapitre suivant, un grand nombre de participants ont ouvert le questionnaire sans le remplir intégralement. Une raison pour ce fait pourrait être une charge de travail augmenté en général qui a empêché leur participation. Toutefois, dans le contexte actuel, nous jugeons que le nombre d'enseignants qui ont participé ou manifesté un intérêt de participer est assez encourageant.

Deuxièmement, étant donné que les enseignants ont eu plus de travail pendant la période de collecte de données, il y a possiblement un biais concernant les enseignants qui ont décidé de participer à l'étude. Alors que le sujet de recherche principal de cette étude est le bien-être, les enseignants qui font l'expérience d'un niveau faible de bien-être seraient probablement moins disposés à participer dans cette étude car ils auraient d'autres priorités. Puisqu'il n'existe pas d'études déjà réalisées dans la portée de cette étude en Norvège, il est difficile d'estimer le bien-être des enseignants en général et vérifier si les résultats de cette étude sont généralisables.

En outre, il y a des limitations en ce qui concerne l'analyse. Selon Neumann et Neumann (2012), le chercheur doit être conscient de sa « situation autobiographique », ce qui concerne la motivation pour réaliser la recherche et les préconceptions du chercheur. En tant que futur enseignant j'ai des préconceptions sur le bien-être des enseignants. Néanmoins, puisque je n'ai pas travaillé comme enseignant à temps plein j'ai jugé la distance aux enseignants suffisamment grande et plus important, j'ai une curiosité et ouverture aux résultats qui me permet de les analyser d'une façon assez objective.

3.7.1 Triangulation des méthodes

Selon Thouin (2014) le principe de « la *triangulation des méthodes* [...] consiste à se servir de plus d'une méthode de collecte de données pour augmenter la fiabilité des informations obtenues » (p. 134). Creswell (2014) explique que la triangulation joue un rôle important dans l'approche mixte, surtout en ce qui concerne la combinaison de différents types de données pour comprendre un phénomène. L'origine de l'expression de « triangulation » est liée aux points d'un triangle, où l'un est le phénomène et les deux autres sont les sources de données (p. 566–567). Pour cette raison l'analyse de cette étude est fondée sur deux sources de données, l'un qualitatif et l'autre quantitatif. L'objectif est de rendre les résultats plus fiables.

La validité et la fiabilité sont deux mots clés dans la recherche en ce qui concerne la crédibilité des résultats. Selon Thouin (2014) « [la] validité est la caractéristique d'un instrument de bien mesurer ce qu'il doit mesurer [alors que la fiabilité] est la caractéristique d'un instrument de mesurer avec précision, avec une faible marge d'erreur » (p. 133). Toujours selon Thouin (2014), la validité est la qualité la plus importante des instruments qualitatifs, alors que pour un instrument quantitatif les deux qualités sont également importantes (p. 133–134). En tant qu'un instrument qualitatif, l'entretien semi-directif a été développé avec une focalisation sur la validité selon les consignes mentionnées dans la section 3.3.2. La création d'un guide d'entretien a été la mesure la plus importante à cette fin. Les études-pilotes mentionnés dans la section 3.4 ont contribué à évaluer et vérifier la validité de l'instrument qualitatif. En ce qui concerne le questionnaire en ligne, les études-pilotes ont également été importantes pour examiner et assurer la validité du questionnaire.

Comme mentionné, les instruments de collecte de données de cette étude sont basés sur *le PERMA-Profiler*. L'emploi d'un questionnaire déjà existant et testé de sa validité et sa fiabilité devrait augmenter la validité et fiabilité des résultats de cette étude. Butler et Kern (2016a) soulignent l'importance d'avoir plusieurs éléments pour chaque pilier pour les questions de fiabilité (p. 21–22). Les dernières années plusieurs études ont confirmé la validité et la fiabilité du *PERMA-Profiler* (Bartholomaeus et al., 2020 ; Giangrasso, 2021 ; Umucu et al., 2020). Giangrasso (2021) et Umucu et al. (2020) trouvent que *le PERMA-Profiler* est un bon instrument pour mesurer le bien-être. Cependant, Bartholomaeus et al. (2020) remarquent que les cinq piliers de PERMA sont fiables sauf celle de l'engagement (p. 177).

Dans la section 3.5, nous avons présenté les méthodes d'analyse de données. Toujours selon Bartholomaeus et al. (2020) la conception du *PERMA-Profiler* pourrait avoir quelques faiblesses liées aux variations de la formulation des extrêmes de l'échelle. Par exemple, les éléments qui constituent le pilier *du sens de la vie* réfèrent tous à l'intensité (dans quelle mesure...) alors que les éléments constituant le pilier de *l'accomplissement* réfèrent à la fréquence (à quelle fréquence...). Ces différences pourraient entraîner des conséquences, mais cela n'est pas évident (p. 177). De toute façon, cela pourrait donc impliquer une limitation aux résultats de cette étude.

4. Analyses et résultats

L'objectif de ce chapitre est de présenter les analyses qui ont été faites basées sur les données collectées ainsi que les résultats de ces analyses. Les analyses ont été choisies dans le but de répondre aux questions de recherche de cette étude, notamment *comment les enseignants de langues étrangères en Norvège font-ils l'expérience du bien-être ? et quels facteurs pourraient influencer leur bien-être ?* En plus, nous avons trois questions de recherche supplémentaires qui se focalisent sur les conséquences des changements dans les établissements scolaires norvégiens. Ces questions de recherche supplémentaires sont liées aux influences du renouvellement du programme scolaire et des programmes d'enseignement ainsi que de la situation de la COVID-19 à l'école sur le bien-être des enseignants de langues étrangères. Pour cette raison, nous avons réalisé des analyses particulières pour examiner leurs implications.

Comme nous avons déjà expliqué dans le chapitre précédent, la collecte des données par les deux instruments s'est réalisée simultanément. Puisque cette étude applique une conception parallèle et convergente, les analyses devraient donner des résultats quantitatifs et qualitatifs qui peuvent être combinés. Pour réussir à faire cela, les données ont été analysés en plusieurs étapes.

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord la chronologie des analyses avec une explication brève de chaque étape. Concernant les autres parties de ce chapitre, les analyses et résultats ne sont pas présentés dans l'ordre chronologique. En revanche, ils sont présentés dans un ordre plus logique pour discuter et répondre aux questions de recherche. Ainsi, à la suite de la chronologie des analyses, nous présenterons les analyses globales et des remarques préliminaires. Ensuite nous traiterons les analyses, résultats et discussion concernant le terme de bien-être, puis les pensées et actions concernant le bien-être ainsi que le bien-être en général. Cette section est suivie par les analyses, résultats et discussion des influences du renouvellement du programme d'enseignement sur le bien-être. Ensuite, les analyses, résultats et discussion des influences de la mise en place du nouveau programme d'enseignement sur le bien-être sont traités. Finalement, nous examinerons les influences de la situation de la COVID-19 à l'école sur le bien-être.

4.1 Chronologie des analyses

Nous avons réalisé les analyses des données recueillies par les deux instruments en plusieurs étapes. Toutes les analyses des données du questionnaire ont été réalisées indépendamment de celles de l'entretien semi-directif. Premièrement, une analyse globale a été réalisée pour vérifier que les données sont en effet appropriées pour les méthodes d'analyse choisies. Les données non-pertinentes, telles que des réponses vides, ont été effacées du jeu de données.

Deuxièmement, nous avons analysé les données quantitatives du questionnaire pour obtenir cinq résultats principaux, liés aux questions de recherche mentionnées au-dessus. Ces cinq analyses ont été réalisées selon l'ordre du questionnaire : 1. Fréquence de réflexion et actions concernant le bien-être. 2. Le bien-être en général. 3. Les influences du travail avec le renouvellement du programme d'enseignement sur le bien-être. 4. Les influences de la mise en place du renouvellement du programme d'enseignement sur le bien-être. 5. Les influences de la situation de la COVID-19 à l'école sur le bien-être. Nous avons commencé par analyser le questionnaire, car nous avons déjà eu une certaine impression des données de l'entretien semi-directif après la retranscription des douze entretiens par rapport à ces analyses.

Troisièmement, nous avons analysé les données qualitatives, c'est-à-dire les réponses aux questions ouvertes du questionnaire. Le terme de bien-être, le contexte de réflexion autour de bien-être ainsi que les méthodes ou stratégies pour améliorer le bien-être ont été analysés. En outre, les réponses aux autres questions ouvertes du questionnaire ont été analysés.

Quatrièmement, nous avons analysé les données qualitatives de l'entretien semi-directif. Nous avons réalisé des analyses similaires à celles des données qualitatives du questionnaire pour obtenir des résultats comparables. De plus, nous avons analysés les réponses d'une manière descriptive pour obtenir des résultats comparables aux cinq résultats principaux mentionnés au-dessus concernant les données quantitatives du questionnaire.

Cinquièmement, nous avons analysé les résultats qualitatifs de l'entretien semi-directif obtenus par l'analyse descriptive dans le but de les quantifier pour obtenir des résultats plus comparables aux résultats quantitatifs du questionnaire.

4.2 Analyses globales et remarques préliminaires

4.2.1 Analyse globale du questionnaire

Les données brutes issues de *SurveyXact* révèlent que 350 participants ont ouvert le questionnaire (annexe 6). 200 participants ont répondu aux premières questions du questionnaire dont 149 l'ont rempli en entier. Ainsi, nous pouvons constater que 51 participants ont abandonné le questionnaire en cours de route et que 150 participants ont ouvert le questionnaire sans répondre à la première question. Ces 150 réponses sans données ont été effacées du jeu de données du questionnaire.

Concernant les réponses des 51 participants qui n'ont pas rempli le questionnaire intégralement, nous n'avons pas voulu les écarter immédiatement puisqu'ils ont pu inclure des données pertinentes. Pour examiner leur pertinence par rapport aux analyses quantitatives, nous avons créé deux jeux de données. L'un avec les réponses des participants qui ont réalisé le questionnaire en entier et l'autre avec toutes les 200 réponses. Ces deux jeux de données ont ensuite été comparés. La comparaison a révélé que les différences entre les deux jeux de données sont minimales dans toutes les questions du questionnaire. Cela n'est pas très étonnant puisque les réponses complètes constituent au moins 74,5% des réponses du jeu de données composé de 200 réponses. Dans la grande majorité des cas des questions quantitatives du questionnaire, les différences sont entre zéro et deux points de pourcentage de changement. Ainsi, nous avons écarté les 51 réponses du jeu de données quantitatives du questionnaire. Cependant, en ce qui concerne les questions qualitatives du questionnaire, nous avons décidé de garder les réponses non-intégrales comme elles fournissent des données intéressantes.

4.2.2 Analyse globale de l'entretien semi-directif

Contrairement aux participants du questionnaire, tous les douze participants ont complété l'entretien semi-directif. Pour respecter le temps des participants, nous avons essayé de limiter la durée de l'entretien à une heure. Dépendant du participant, surtout s'il était loquace, nous avons donc dû ignorer des questions dans quelques-uns des entretiens. Il y avait deux entretiens qui ont largement dépassé une heure, surtout à cause de discussions hors du cadre de l'entretien. Alors que ces discussions ont été très intéressantes, elles ont été effacées de la retranscription car elles n'ont pas eu de pertinence pour cette étude.

4.3 Analyses du bien-être des enseignants de langues étrangères

Cette section couvrira les analyses et les résultats du terme de bien-être, la fréquence de réflexions et actions à propos du bien-être, les contextes dans lesquels les enseignants pensent à leur bien-être ainsi que les méthodes et stratégies appliquées pour améliorer le bien-être. Enfin nous traiterons le bien-être des enseignants de langues étrangères en général.

4.3.1 Le terme de bien-être

Dans un premier temps, nous examinerons le terme de bien-être. Comme nous avons expliqué dans le cadre théorique, il y a plusieurs façons de comprendre la notion de bien-être. Cette analyse est basée sur les réponses données à la question « À quoi pensez-vous quand vous lisez le terme bien-être ?^{7 8} ». Nous présenterons d'abord l'analyse du questionnaire, ensuite l'analyse de l'entretien est présentée. Puis les résultats sont présentés.

4.3.1.1 Analyses des données du questionnaire

Dans le questionnaire il y a 195 réponses à cette question. La majorité des réponses comprend un, deux ou trois éléments et compte d'un seul à une dizaine de mots. Cependant il y a des réponses plus longues qui comprennent de nombreux éléments. Comme exemple de l'analyse, nous examinons la réponse la plus longue, notamment celle du participant 26 (annexe 8) :

Que tu vas bien, fais l'expérience de maîtrise et des opportunités pour te développer. En plus les collègues et la direction sont importants pour le bien-être au travail. Il est aussi important d'avoir un bon dialogue avec les élèves – influence mon bien-être. Au travail il est aussi important avec la confiance et la flexibilité. Tu dois sentir que le patron te fait confiance que tu fais un bon travail. Dans le temps libre le bien-être concerne des bonnes relations, et l'équilibre entre le travail et le temps libre. Par exemple que tu as en effet l'énergie pour les enfants et la famille après le travail, et que tu fais l'expérience de pause totale du travail dans les weekends/quelques après-midis.⁹

De nombreux éléments qui concernent le bien-être peuvent être identifiés dans cette réponse, tels que « bien aller », « faire l'expérience de maîtrise », « faire l'expérience d'opportunités pour se développer », « les collègues et l'administration », « avoir un bon dialogue avec les élèves »,

⁷ Toutes les traductions sont les miennes, sauf mention particulière.

⁸ *Hva tenker du på når du leser begrepet trivsel?*

⁹ *At du har det godt, opplever mestring og muligheter for å utvikle deg. I tillegg er kolleger og ledelsen viktig for trivsel på jobb. Det er også viktig å ha god dialog med elevene – påvirker min trivsel. På jobb er det også viktig med tillit og fleksibilitet for å føle trivsel. Du må føle at arbeidsgiver stoler på at du gjør en god jobb. På fritiden handler trivsel om gode relasjoner, og balanse mellom jobb og fritid. Feks at du faktisk har overskudd til barn og familie etter jobb, og at du opplever at du kan ha jobbfri i helger/en del ettermiddager. (P26, annexe 8)*

« la confiance », « la flexibilité », « sentir que son patron a confiance que l'on fait un bon travail », « des bonnes relations », « l'équilibre entre le travail et le temps libre », « avoir l'énergie pour les enfants et la famille après le travail », « faire l'expérience de pause totale du travail dans les weekends/quelques après-midis ».

Comme nous avons abordé dans la méthodologie, le questionnaire de cette étude se base sur le *PERMA-Profiler*, le questionnaire développé par Butler & Kern (2016). Alors que le *PERMA-Profiler* est surtout important pour les questions fermées, les cinq piliers de *PERMA* ainsi que de santé (H) ont été appliqués pour catégoriser les éléments identifiés dans les réponses du questionnaire. En effet, tous les éléments identifiés dans la réponse du participant 26 ont pu être attribués à l'un ou l'autre de ces piliers. Par exemple, « bien aller » pourrait être identifié comme *émotions positives* et « faire l'expérience de maîtrise » comme *accomplissement*. En catégorisant toutes les réponses, quelques éléments se sont révélés plus fréquents que d'autres. Nous les avons identifiés comme des éléments clefs, et nous les trouvons dans la majorité des piliers. Un élément clef est caractérisé par une fréquence dans 10 réponses différentes, soit 5,1% des réponses totales.

4.3.1.2 Analyse des données de l'entretien semi-directif

Dans l'entretien semi-directif il y a 12 réponses à cette question. Il y a quelques réponses très courtes qui se focalisent sur « bien aller » ou « être content » et quelques assez longues. Voici les réponses de participant 3 : « Bien aller, faire l'expérience d'un sens de la vie. Faire l'expérience de divertissement ! ¹⁰ » et 5 : « Vraiment bien aller. Personne n'a pas un tel jour tous les jours, et tout n'est pas parfait dans ma vie, mais je suis très content de ma vie. Et je suis très content de mon travail. Et je suis très content de l'administration et des collègues et élèves. ¹¹ »

Nous pouvons constater que ces éléments, tel que « faire l'expérience de divertissement », « être content » et « l'administration », peuvent être attribués aux différents piliers de *PERMA*, respectivement à *engagement*, *émotions positives* et *relations positives avec autrui*. Dans cette analyse il y a également des éléments clefs qui se sont révélés. Cependant, vu que le nombre de

¹⁰ Å ha det godt, å føle at det gir noe. Få den følelsen av dette er gøy! (P3, citation 40, annexe 9)

¹¹ Det å ha det helt topp. Ingen har sånne dager hver dag, og det er ikke alt som er perfekt i mitt liv, men jeg er veldig fornøyd med livet. Og jeg er veldig fornøyd med jobben min. Og jeg er veldig fornøyd med ledelsen og med kollegaene og elevene. (P5, citation 32, annexe 9)

participants est plus petit que celui du questionnaire et que quelques réponses sont très courtes, la fréquence est assez faible pour la majorité des éléments clefs identifiés. En revanche, le pourcentage des réponses où nous avons identifié l'élément clef est souvent plus proche de celui du questionnaire.

4.3.1.3 Résultats du terme de bien-être

Le tableau 4.1 montre les résultats des analyses concernant les pensées des participants à propos du terme de bien-être. Les résultats du questionnaire sont présentés en jaune à gauche alors que les résultats de l'entretien semi-directif sont présentés en bleu à droite. Cette façon de présenter les résultats sera appliqué dans plusieurs cas à venir.

Tableau 4.1 – À quoi pensez-vous quand vous lisez le terme bien-être ?

Nombre de participants		Questionnaire		Entretien semi-directif	
		195		12	
Pilier de PERMA+H	Élément clef	Fréquence	%	Fréquence	%
Émotions positives		156	80	10	83,3
	Bien aller	78	40	8	66,7
	Joie	36	18,5	2	16,7
	Être content	20	10,3	3	25
	Sécurité	16	8,2		
	Énergie	13	6,7		
Engagement		69	35,4	3	25
	Aimer ce que l'on fait	18	9,2		
	Défis	10	5,1		
Relations positives avec autrui		90	46,2	7	58,3
	Élèves	24	12,3	5	41,7
	Collègues	21	10,8	3	25
Sens de la vie		28	14,4	2	16,7
Accomplissement		43	22,1	1	8,3
	Maitrise	27	13,8		
	Développement	10	5,1		
Santé		38	19,5	4	33,3
	Stress	19	9,7	3	25
Autres informations					
Mention de la vie professionnelle		76	39	9	75
Mention de la vie privée		16	8,2	7	58,3

En examinant le tableau 4.1, nous pouvons identifier une grande variation concernant la façon dont les enseignants de langues étrangères en Norvège lisent le terme de bien-être. Ensuite, nous pouvons constater que la grande majorité des participants relie le terme de bien-être aux éléments liés au pilier *d'émotions positives*. Cela est indiqué par 80% des participants du questionnaire et 83,3% des participants de l'entretien semi-directif. Deux tiers des participants de l'entretien semi-directif met l'accent sur « bien aller » et nous trouvons le même chez deux cinquièmes des participants du questionnaire. Alors que cet élément clef pourrait être interprété dans plusieurs manières, nous avons mis l'accent sur l'aspect émotionnel et l'a ainsi lié à ce pilier de *PERMA*. Deux autres éléments clefs que nous pouvons également identifier dans ce pilier sont « joie » (*glede*) et « être content » (*være fornøyd*). Ces éléments clefs sont soulignés par 18,5% et 10,3% des participants du questionnaire et 16,7% et 25% des participants de l'entretien semi-directif respectivement. En outre, comme l'échantillon du questionnaire est plus grand, nous pouvons également identifier deux autres éléments clefs de ce pilier de *PERMA*, notamment « sécurité » (*trygghet*) et « énergie » (*energi, overskudd*) qui sont mentionnés par 8,2% et 6,7% des participants respectivement. Cela indique que les *émotions positives* peuvent référer à une grande variation d'émotions.

Un autre pilier de *PERMA* qui se révèle très importante est celle des *relations positives avec autrui*. 46,2% des participants du questionnaire indiquent que ce pilier est important. Ils mettent en avant surtout « les élèves » et « les collègues », identifiés dans 12,3% et 10,8% des réponses respectivement. Chez les participants de l'entretien semi-directif nous trouvons les mêmes tendances. 58,3% mettent en exergue les relations positives avec autrui, dont 41,7% indiquent que les élèves sont importants et 25% indiquent l'importance des collègues.

Concernant les trois piliers de *PERMA* restantes, notamment *l'engagement, l'accomplissement* et *le sens de la vie*, des éléments liés à ces piliers sont mentionnés moins fréquemment dans le questionnaire comme dans l'entretien semi-directif. *L'engagement* est mis en exergue par 35,4% des participants du questionnaire et 25% des participants de l'entretien semi-directif. Nous avons identifié deux éléments clefs dans le questionnaire liés à ce pilier, notamment « aimer ce que l'on fait » et « défis » qui comptent respectivement 20 et 10 occurrences.

L'accomplissement est mis en avant par 22,1% et 8,3% des participants du questionnaire et de l'entretien semi-directif respectivement. Nous avons identifié deux éléments clefs dans le

questionnaire liés à ce pilier, notamment « maîtrise » (*mestring*) et « développement » (*utvikling*) qui comptent 27 et 10 occurrences respectivement.

Le sens de la vie est souligné par 14,4% et 16,7% des participants du questionnaire et de l'entretien semi-directif respectivement. Nous n'avons pas identifié d'éléments clefs, mais des éléments attribués à ce pilier comprennent par exemple « faire l'expérience du sens de la vie », « sentir que l'on fait quelque chose de gratifiant » et « sentir que l'on contribue à quelque chose de positif ».

Finalement nous examinons le pilier de *santé*. Les résultats révèlent qu'il y a un certain nombre de participants qui lient la santé au bien-être. Cela est le cas pour 19,5% et 33,3% des participants du questionnaire et de l'entretien respectivement. Nous avons identifié un élément clef lié à ce pilier, notamment le stress. Cet élément clef est mis en exergue par 9,7% des participants du questionnaire et 25% des participants de l'entretien respectivement.

Au fond du tableau 4.1 nous avons indiqué *autres informations*, notamment pour « la mention de la vie professionnelle » et « la mention de la vie privée ». Même si les participants ont été informés que ce projet s'intéresse au bien-être dans la vie privée autant que la vie professionnelle, un nombre plus élevé de participants ont souligné le bien-être dans la vie professionnelle plus que la vie privée dans le questionnaire comme dans l'entretien. En effet, nous avons identifié la mention de la vie professionnelle dans 39% et 75% des réponses du questionnaire et de l'entretien respectivement. En ce qui concerne la mention de la vie privée, elle a été mentionnée dans 8,2% et 58,3% des réponses du questionnaire et de l'entretien respectivement.

Lorsque nous combinons les résultats du questionnaire et les résultats de l'entretien concernant cette question, nous pouvons constater qu'il y a une grande mesure de conformité. La différence la plus grande entre les résultats de l'analyse du questionnaire et de l'entretien semi-directif compte 13,8 points de pourcentage. Cette différence se trouve dans les piliers *d'accomplissement* et de *santé*. En ce qui concerne les éléments clefs, les différences sont plus grandes. Par exemple, nous trouvons l'élément clef « élèves » qui s'identifie dans le pilier de *relations positives avec autrui* dans 41,7% des réponses de l'entretien et 12,3% des réponses du questionnaire respectivement.

4.3.2 Réflexions et actions concernant le bien-être

Dans cette section, nous examinerons la fréquence de réflexions et actions à propos du bien-être, les contextes dans lesquels les enseignants pensent à leur bien-être ainsi que les méthodes et stratégies appliquées pour améliorer le bien-être. Ces analyses sont basées sur les réponses données aux questions « À quelle fréquence pensez-vous à votre propre bien-être ? » et « À quelle fréquence faites-vous quelque chose pour améliorer votre propre bien-être ? », « Dans quels contextes pensez-vous à votre bien-être ? » et « Quelles méthodes ou stratégies appliquez-vous pour améliorer votre bien-être ? » respectivement.

4.3.2.1 Remarques sur les analyses

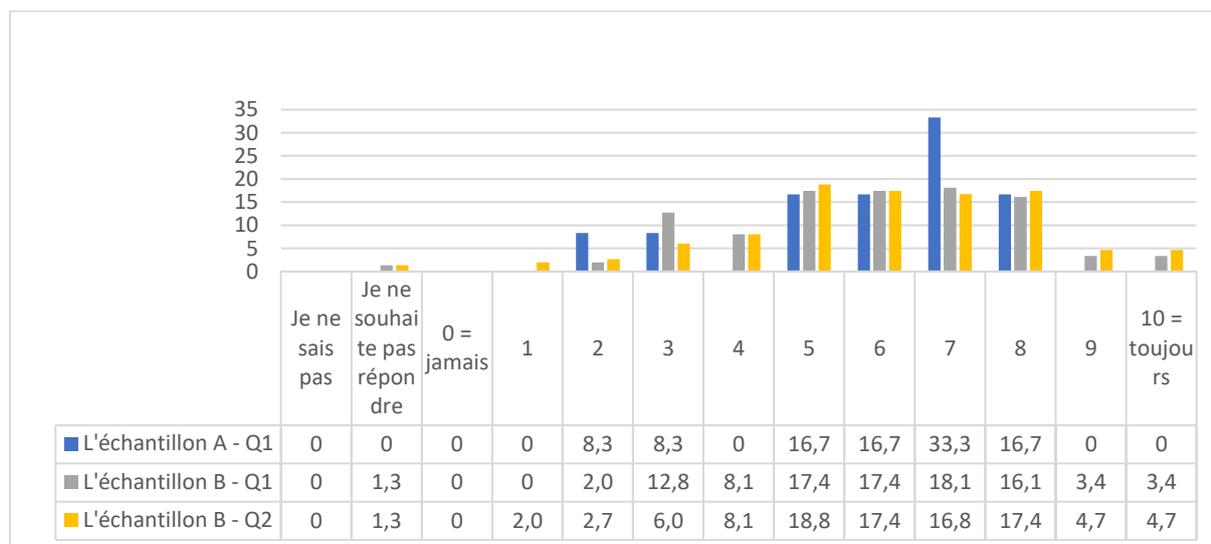
Dans le questionnaire il y a 149 réponses sur les questions de fréquence, alors qu'il y a 195 sur la question de contexte et 193 sur la question de méthodes ou stratégies. Les questions de fréquence sont fermées ayant une échelle de 0 à 10, alors que les deux autres sont ouvertes. Les questions ouvertes ont ainsi été analysées dans l'objectif d'identifier des catégories.

Dans l'entretien semi-directif il y a 12 réponses sur la première question de fréquence ainsi qu'aux questions de contexte et méthodes ou stratégies. La deuxième question de fréquence n'a pas été posée assez systématiquement.

4.3.2.2 Fréquence de réflexions et actions concernant le bien-être

Le tableau 4.2 montre les résultats des questions posées dans le questionnaire et l'entretien concernant la fréquence de réflexions et actions concernant le bien-être. Nous pouvons constater une grande distribution de réponses sur les différentes options de réponse. Dans l'échantillon A, 33,3% des participants indiquent qu'ils pensent à leur propre bien-être sur le niveau 7, ce qui pourrait correspondre à quelques fois par semaine si 10 est plusieurs fois par jour et 5 ou 6 correspond à une fois par semaine. Les niveaux 5, 6 et 8 comptent chacun 16,7% des réponses. Comme nous n'avons pas donné une mesure exacte aux participants, cela ne demeure que des spéculations. Seulement trois participants ont donné des indications qui pourraient être quantifiées concernant la question 2, donc nous n'avons pas inclus ces réponses dans le tableau.

Tableau 4.2 – Fréquence de réflexions et actions concernant le bien-être.



L'échantillon A (N=12), l'échantillon B (N=200)

Q1 : À quelle fréquence pensez-vous à votre propre bien-être ?

Q2 : À quelle fréquence faites-vous quelque chose pour améliorer votre propre bien-être ?

Dans l'échantillon B, entre 16,1% et 18,8% des participants ont choisi les options de réponse du niveau 5 à 8 pour la première comme pour la deuxième question. Ensemble, ces quatre niveaux comptent plus de deux tiers des réponses. Les tendances sont ainsi similaires dans les deux échantillons. Cela indique que la majorité des participants de cette étude réfléchit régulièrement à propos de son propre bien-être et qu'elle fait régulièrement des actions pour l'améliorer.

4.3.2.3 Contextes de réflexion concernant le bien-être

Le tableau 4.3 montre les résultats de la question concernant les contextes dans lesquels les participants réfléchissent autour de leur bien-être. Nous pouvons constater qu'il y a une certaine variation dans les réponses. Cependant, la majorité des enseignants réfléchissent autour de leur bien-être au travail. Cela est le cas pour 79% des participants du questionnaire et tous les participants de l'entretien. Au travail, la réflexion se passe quand on est tout seul, mais également dans la compagnie d'autres. Dans le questionnaire « avec collègues », « avec élèves » et « en classe » sont identifiés dans 20%, 15,9% et 8,7% des réponses respectivement. Dans l'entretien, « avec collègues » et « avec élèves » sont identifiés dans 75% et 33,3% des réponses respectivement. Une raison qui pourrait expliquer cette différence est la façon de poser la question, car les participants de l'entretien ont été invité explicitement à répondre à cette question d'une manière détaillée.

Tableau 4.3 – Dans quels contextes pensez-vous à votre bien-être ?¹²

Nombre de participants		Questionnaire		Entretien semi-directif	
		195		12	
Catégorie	Élément clef	Fréquence	%	Fréquence	%
Je ne sais pas / je ne souhaite pas répondre		8	4		
Au travail		154	79	12	100
	Avec collègues	39	20	9	75
	Avec élèves	31	15,9	4	33,3
	En classe	17	8,7		
Dans le temps libre		111	56,9	5	41,7
	Entre amis	48	24,6	2	16,7
	En famille	43	22,1	2	16,7
	À la maison	35	18	3	25
	Pendant loisirs	21	11		
Tout seul		29	14,9	3	25
En général		25	12,8	3	25
Mal-être et stress		24	12,3	2	16,7
Autres		14	7,2	2	16,7

En revanche, nous pouvons constater que 56,9% des participants du questionnaire mettent en exergue que la réflexion du bien-être se passe dans le temps libre, alors que 41,7% des participants de l'entretien disent la même chose. Comme éléments clefs, nous avons identifié « entre amis », « en famille », « à la maison » et « pendant loisirs », qui sont mentionnés par 24,6%, 22,1%, 18% et 11% des réponses du questionnaire respectivement. Dans l'entretien nous n'avons pas entendu parler des loisirs, mais 25% des participants ont dit que la réflexion se passe à la maison et 16,7% des réponses mentionnent « entre amis » ou « en famille ».

Hors des deux catégories principales, notamment « au travail » et « dans le temps libre », il y a également d'autres contextes qui sont mis en avant par les participants. 14,9% et 25% des participants du questionnaire et entretien respectivement soulignent que la réflexion se passe lorsque l'on est tout seul. 12,8% et 25% des participants du questionnaire et entretien respectivement disent qu'ils réfléchissent en général, sans se limiter à des contextes spécifiques. Un nombre similaire pour les réponses du questionnaire, 12,3%, et un peu plus bas pour les réponses de l'entretien, 16,7%, indiquent que la réflexion du bien-être se passe dans un contexte de mal-être ou stress, comme le dit participant 1 de l'entretien semi-directif : « [...] c'est peut-

¹² I hvilke sammenhenger tenker du på din trivsel?

être si l'on fait l'expérience de quelque chose qui n'est pas optimal, c'est au moment-là que l'on fait »¹³. Dans le fond du tableau nous pouvons constater que 7,2% et 16,7% des réponses du questionnaire et l'entretien indiquent qu'il y a encore d'autres contextes dans lesquels ils réfléchissent autour de son bien-être. Deux exemples tirés du questionnaire sont les conditions de vie, surtout liées à son domicile, et lorsque l'on doit prendre une grande décision.

4.3.2.4 Méthodes ou stratégies concernant le bien-être

Le tableau 4.4 montre les résultats de la question concernant les méthodes et stratégies appliquées par les participants pour améliorer leur bien-être. Nous pouvons constater qu'il y a une grande variété de catégories dans les réponses. Les réponses du questionnaire sont plus nombreuses et généralement plus variées et détaillées que les réponses de l'entretien. Ainsi, plus de catégories ont été identifiées dans les résultats de l'analyse des réponses du questionnaire.

Tableau 4.4 – Quelles méthodes ou stratégies appliquez-vous pour améliorer votre bien-être ?¹⁴

Nombre de participants	Questionnaire		Entretien semi-directif	
	193		12	
Catégorie	Fréquence	%	Fréquence	%
Je ne sais pas	11	5,7		
Absence de stratégies	10	5,2	7	58,3
Interaction avec d'autres	100	51,8	9	75
Réflexion personnelle	56	29	6	50
Mesures liées au travail	55	28,5	8	66,7
Loisirs	49	25,4		
Temps seul	45	23,3	3	25
Exercice physique	38	19,7		
Pensées positives	34	17,6		
Changement d'habitudes	27	14	5	41,7
Évitement du stress et des perturbations	22	11,4	2	16,7
Nourriture et boissons	20	10,4		

¹³ [...] det er kanskje hvis man ikke opplever noe helt optimalt, det er da man gjør det. (P1, citation 49, annexe 9)

¹⁴ Hvilke metoder eller strategier bruker du for å bedre din egen trivsel?

Nous pouvons constater que la majorité des participants, notamment 51,8% dans le questionnaire et 75% dans l'entretien, soulignent « l'interaction avec d'autres » comme une stratégie importante pour améliorer leur bien-être. La « réflexion personnelle » est mise en exergue par 29% et 50% des participants du questionnaire et entretien respectivement, alors que « les mesures liées au travail » est une catégorie identifiée dans 28,5% des réponses du questionnaire et 66,7% des réponses de l'entretien semi-directif. Ensuite nous trouvons une catégorie qui se révèle seulement dans les résultats du questionnaire, notamment les « loisirs », mentionnée par 25,4% des participants. « Le temps seul » est une stratégie mentionnée dans le questionnaire et l'entretien, identifiée dans 23,3% et 25% des réponses du questionnaire et de l'entretien respectivement. « L'exercice physique » et « les pensées positives » sont deux stratégies mises en exergue par les participants du questionnaire, dans 19,7% et 17,6% des réponses respectivement. Puis nous pouvons constater que le « changement d'habitudes » est mentionné par 14% des participants du questionnaire et 41,7% des participants de l'entretien. « L'évitement du stress et des perturbations est également une stratégie qui se révèle dans les résultats de l'analyse du questionnaire et de l'entretien, dans 11,4% et 16,7% des réponses respectivement. Au fond de la liste, nous avons « la nourriture et le boisson » qui est identifié dans 10,4 % des réponses du questionnaire.

Ce qui est également intéressant à constater, c'est que la fréquence de « je ne sais pas » est assez élevée, identifié dans 5,7% des réponses du questionnaire. La catégorie de « l'absence de stratégies » est identifiée dans 5,2% des réponses. En revanche, « l'absence de stratégies » est soulignée dans 58,3% des entretiens. La grande différence entre les résultats du questionnaire et de l'entretien dans cette catégorie est probablement causée par le fait que les participants de l'entretien ont eu l'opportunité de préciser s'il y a une méthode ou stratégie qu'ils appliquent pour améliorer leur bien-être. Ils pouvaient dire « non », indiquant donc une absence de stratégies, même s'ils avaient des connaissances de différentes méthodes ou stratégies. Dans les réponses du questionnaire, en revanche, les autres catégories ont été appliqués aux résultats d'abord et seulement les réponses qui ne pouvaient pas être attribuées à une autre catégorie sont identifiés comme « manque de stratégies ». Pour cette raison, la fréquence de « Je ne sais pas » est beaucoup plus faible dans les résultats du questionnaire que dans ceux de l'entretien.

4.3.3 Bien-être en général

Dans cette section, nous examinerons le bien-être en général des enseignants de langues étrangères. Les analyses sont basées sur les réponses aux questions fermées du *PERMA* en général du questionnaire, où les participants sont invités à choisir une option de réponse sur une échelle de 0 à 10. En ce qui concerne les réponses de l'entretien, elles ont été interprétées d'une manière descriptive.

Nous n'avons pas la possibilité de montrer chaque analyse en détail à cause du cadre restreint de cette étude, mais nous expliquerons la démarche d'analyse pour le pilier d'*émotions positives*, qui sert comme exemple. Les analyses de l'influence du renouvellement du programme d'enseignement, de la mise en place du nouveau programme d'enseignement ainsi que de la situation de la COVID-19 à l'école sur le bien-être sont réalisées dans une manière similaire, mais sur une autre échelle, comme nous l'avons expliqué dans la section 3.3.2.

4.3.3.1 Analyse des données du questionnaire

Comme nous l'avons expliqué dans la méthodologie, chaque pilier de *PERMA* est constitué de trois éléments. En ce qui concerne *les émotions positives*, ce pilier comprend ces questions Q1 : « À quelle fréquence est-ce que vous vous êtes senti joyeux ?¹⁵ », Q2 : « À quelle fréquence est-ce que vous vous êtes senti positif ?¹⁶ » et Q3 : « À quelle fréquence est-ce que vous vous êtes senti généralement satisfait ?¹⁷ ». Ces questions font référence aux questions Q1, Q2 et Q3 dans le tableau 4.5 à gauche en jaune. De plus, nous pouvons voir la valeur moyenne, à droite en vert. C'est cette valeur moyenne qui est employée pour chaque pilier dans les résultats. Dans les résultats, nous employons les valeurs en % et non la fréquence réelle.

Tableau 4.5 – Le pilier d'*émotions positives* du bien-être en général du questionnaire.

	Q1		Q2		Q3		Valeur moyenne	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Je ne sais pas	1	0,7	0	0	0	0	0	0,2
Je ne souhaite pas répondre	0	0	0	0	1	0,7	0	0,2
0 = jamais	0	0	0	0	1	0,7	0	0,2
1	0	0	0	0	2	1,3	1	0,4
2	2	1,3	3	2	1	0,7	2	1,3
3	1	0,7	1	0,7	1	0,7	1	0,7
4	5	3,4	8	5,4	9	6	7	4,9
5	18	12,1	18	12,1	15	10,1	17	11,4
6	25	16,8	20	13,4	17	11,4	21	13,9
7	36	24,2	35	23,5	37	24,8	36	24,2
8	41	27,5	35	23,5	34	22,8	37	24,6
9	15	10,1	24	16,1	20	13,4	20	13,2
10 = toujours	5	3,4	5	3,4	11	7,4	7	4,7
Total	149	100	149	100	149	100	149	100

¹⁵ *Hvor ofte følte du deg glad?*

¹⁶ *Hvor ofte følte du deg positiv?*

¹⁷ *I hvilken grad følte du deg generelt tilfreds?*

Nous pouvons constater une certaine variation entre les différentes questions. L'avantage principal d'avoir plusieurs questions pour un pilier est ainsi une confiance plus assurée des résultats produits, comme nous avons expliqué dans la section 3.3.2. Cela contribue à augmenter la validité et fiabilité de la mesure. Si le pilier *d'émotions positives* était composé d'une ou deux questions uniquement, les résultats seraient différents.

4.3.3.2 Analyse des données de l'entretien semi-directif

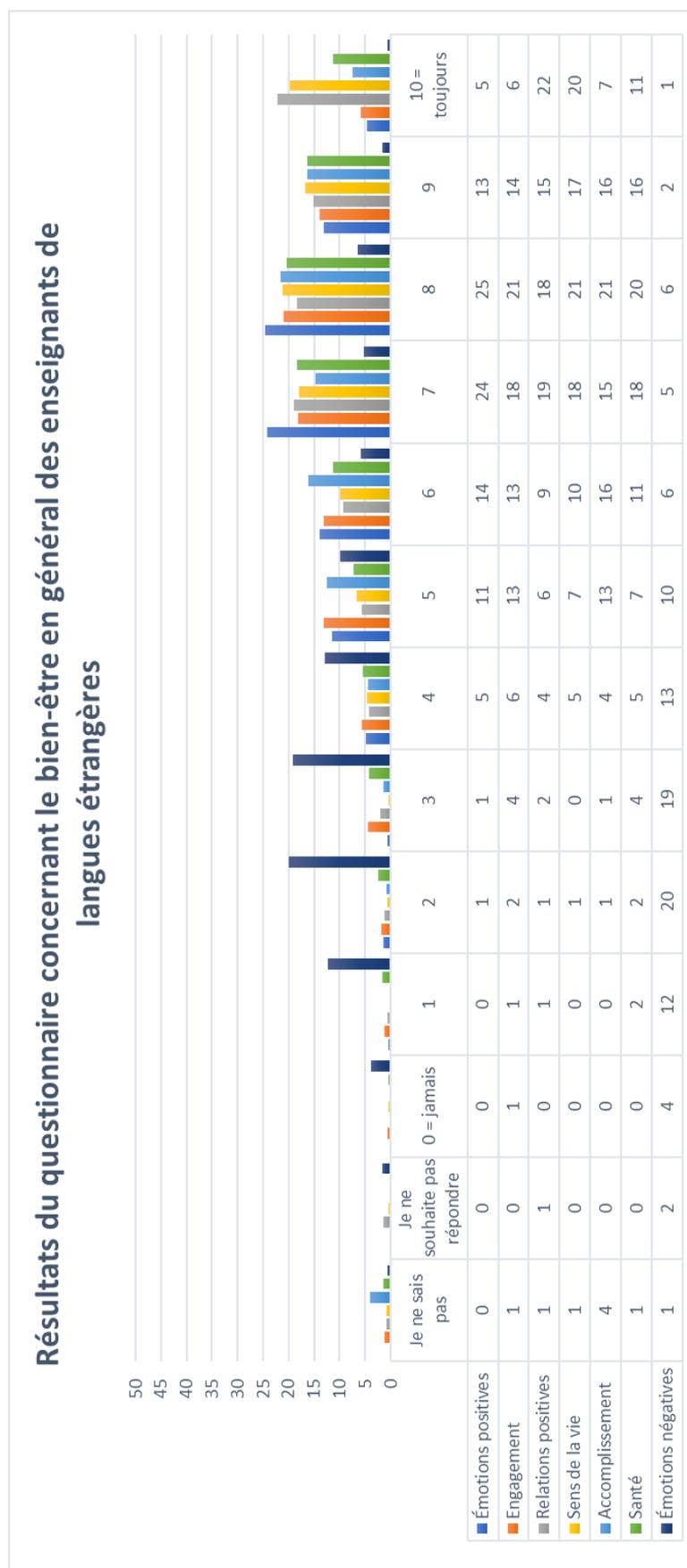
Comme nous l'avons déjà expliqué, les données de l'entretien semi-directif ne sont pas directement comparables à celles du questionnaire. A la place de trois questions spécifiques de fréquence, les participants ont été invités à réfléchir autour d'une question générale concernant *les émotions positives*. Ainsi, l'analyse se base sur les énoncés des participants et la quantification des résultats nécessite l'interprétation du chercheur. Dans quelques cas, les participants ont répondu aux questions en employant des nombres, mais en général ils n'ont pas fait cela. Pour cette raison, une présentation graphique des résultats de l'analyse de l'entretien similaire à celle qui peut être créée des résultats de l'analyse du questionnaire risque d'être trop influencé par les biais du chercheur et nous donner deux tableaux qui ne sont pas vraiment comparables. Ainsi, nous présenterons des citations intéressantes des entretiens dans l'examen des résultats de cette section.

4.3.3.3 Résultats et discussion du bien-être en général

Le tableau 4.6 montre les résultats des analyses du questionnaire concernant le bien-être en général des enseignants de langues étrangères. Nous pouvons constater une grande distribution de réponses sur les différentes options de réponse. Les options de réponse les plus fréquentes sont aux niveaux 7 et 8, à l'exception de *relations positives avec autrui*, qui en a 10 et 7 et *sens de la vie* qui en a 8 et 10.

Ainsi, nous pouvons constater que la distribution est penchée du côté droite. Cela est conformément à ce que Kern (s.d) a expliqué par rapport au point médian qui se trouve typiquement vers 6.5 à 7.5 et pas à 5. Ces résultats sont également conformes à ce que la recherche de Skaalvik et Skaalvik (2017) a indiqué, notamment que les enseignants font l'expérience d'un niveau élevé de bien-être. En revanche, le questionnaire de cette étude ne mesure pas de facteurs de stress ou de mal-être directement, sauf les émotions négatives. Nous pouvons constater qu'elles sont plus ou moins indiquées à l'envers des émotions positives, avec la majorité des réponses penchée du côté gauche et les options de réponse les plus fréquentes aux niveaux 2 et 3.

Tableau 4.6 – Résultats en % du questionnaire concernant le bien-être en général des enseignants de langues étrangères (N=149)



Comme nous l'avons expliqué dans la section 3.7 sur les limitations de cette étude, les enseignants qui font l'expérience d'un niveau faible de bien-être seraient probablement moins disposés à participer dans cette étude. Cela pourrait également expliquer le point médian bien au-dessus de cinq sur l'échelle de 0 à 10. Dans les résultats de l'analyse de l'entretien nous pouvons constater les mêmes tendances.

Nous avons déjà constaté que les options de réponse les plus fréquentes pour *les émotions positives* sont aux niveaux 7 et 8 et que celles des *émotions négatives* sont aux niveaux 2 et 3. Cela est conforme à ce que les participants de l'entretien expliquent. Par exemple, le participant 10 dit que « il y a une majorité d'[émotions positives] [...] [mais] cela peut varier. Tous les jours ne sont pas similaires, Il y a des jours horribles, c'est comme ça. Mais tant qu'ils ne constituent pas la majorité, ça va »¹⁸. Cette façon de s'exprimer est assez typique pour les entretiens.

En ce qui concerne *l'engagement*, la majorité des participants de l'entretien soulignent également la variation, selon ce qui se passe dans la vie et les sujets qu'ils enseignent. Les participants 4 et 5 ont donné deux réponses très différentes. Examinons d'abord la réponse du participant 4 :

« Non, la capacité de disparaître dans l'état de *flow* [...] n'apparaît pas souvent. [...] C'est quand je travaille avec la langue étrangère que je me sens le plus engagé [...] [L'état de *flow* peut apparaître] une ou deux fois par mois, surtout quand je prépare un nouveau thème d'enseignement. [...] J'ai le sentiment d'apprendre quelque chose moi-même, quand je le fais. Peut-être c'est ça qui est la clef »¹⁹.

Cette réponse est beaucoup plus nuancée que celui du participant 5, qui dit « sur une échelle de 1 à 10 ? 11, 12 ! Je fais exploser l'échelle. Je suis très engagé dans tout ce que je fais. J'aime mon travail »²⁰. Le participant 4 se placerait peut-être au niveau 5 sur l'échelle, alors que le participant 5 se placerait au niveau 10. Entre ces deux réalités nous trouvons donc la majorité

¹⁸ *Det er nok mest overvekt av positivt [men] det kan svinge. Alle dager er ikke like. Noen dager er elendige, sånn er det. Men så lenge de ikke kommer i flertall, er det bra.* (P10, citation 61, annexe 9).

¹⁹ *Nei, den evnen til å bli borte i flytsonen [...] opptrer ikke så ofte. [...] Det er når jeg jobber med fremmedspråk som jeg har fordypet meg i at jeg merker at jeg blir mest engasjert og gjør mest arbeid for å skape god undervisning. [Flytsonen kan forekomme] en eller to ganger i måneden, kanskje spesielt i forbindelse med å ta fatt på et nytt tema. [...] Da føler jeg at jeg lærer selv, mens jeg holder på. Og det er kanskje det som er nøkkelen.* (P4, citations 55 & 59, annexe 9)

²⁰ *På en skala fra 1 til 10? 11, 12! Jeg sprenger skalaen. Jeg er veldig engasjert i alt jeg gjør. Jeg elsker jobben min.* (P5, citation 52, annexe 9)

des participants du questionnaire et de l'entretien. Dans les résultats du questionnaire, nous pouvons constater que les options de réponse les plus fréquentes sont aux niveaux 7 et 8.

Quant aux *relations positives avec autrui*, l'option de réponse la plus populaire est au niveau 10, mais nous trouvons également beaucoup de réponses aux niveaux 8 et 7. Comme nous l'avons constaté dans les résultats de la compréhension du terme de bien-être des participants (section 4.3.1.), les *relations positives avec autrui* sont très importantes pour environ la moitié des participants. Ainsi, il est réconfortant de voir que les participants du questionnaire sont satisfaits avec leurs relations sociales. Dans les résultats de l'entretien nous pouvons trouver les mêmes tendances. Tous les participants de l'entretien expriment qu'ils sont satisfaits de leurs relations professionnelles et privées, malgré des situations très différentes en ce qui concerne le nombre de relations et la distinction entre la vie professionnelle et privée. Par exemple, le participant 11 ne vit pas dans le village où se trouve son école et ainsi dit explique que « je ne vois que [mes collègues] quand je suis au travail. Ainsi je n'ai pas de relations avec eux hors du travail »²¹. Elle dit également que « [...] J'ai des relations, un petit nombre, mais elles sont bonnes »²². En revanche, le participant 7 dit :

« Je travaille seul comme enseignant de français à mon travail. Mais j'ai des collègues de langues étrangères très sympa. [...] Nous passons le temps ensemble hors du travail. Nous discutons beaucoup. [...] Nous avons besoin de parler, discuter, comparer, comment fais-tu ? »²³

Le sens de la vie est également un pilier de *PERMA* où le niveau 10 a été l'une des options de réponse les plus fréquentes dans le questionnaire. Cependant, un bon nombre de participants se placent également aux niveaux 8 et 7. Dans les résultats de l'entretien, plusieurs participants soulignent que le sens de la vie n'est pas un sujet de réflexion tous les jours. Mais dans l'entretien ils ont réfléchi autour du sens de la vie, par exemple participant 8 qui dit que : « En tant qu'enseignant je sens que j'ai un travail important. Quand je rencontre mes élèves quelques ans plus tard, normalement ils se souviennent de moi et me donnent du retour positif »²⁴. Ainsi, ces réflexions de sens de la vie se passent de temps en temps. Cependant, lorsqu'ils en

²¹ *Jeg ser bare [mine kollegaer] når jeg er på jobb. Så jeg har ikke noe sånn relasjon til de utenom.* (P11, citation 73, annexe 9)

²² *Relasjoner har jeg, de er få, men de er gode.* (P11, citation 75, annexe 9)

²³ *Jeg jobber som fransklærer alene på min jobb. Men jeg har veldig hyggelige andre fremmedspråkkollegaer. Vi er sammen utenom jobb. Vi diskuterer mye. [...] Vi har behov for å prate, diskutere, sammenligne, hvordan gjør du?* (P7, citation 62, annexe 9)

²⁴ *Som lærer føler jeg at jeg har en viktig jobb. Når jeg møter elever noen år senere, så pleier de å huske meg og så er det ofte at jeg får gode, positive tilbakemeldinger.* (P8, citation 68, annexe 9)

réfléchissent, ils trouvent qu'il est très élevé. Cela est conformément à ce que nous pouvons constater dans les résultats du questionnaire.

Quant à *l'accomplissement*, nous pouvons constater que l'option de réponse la plus populaire est au niveau 8 dans les résultats du questionnaire, avec un bon nombre de participants qui ont également choisi les niveaux 6, 7 et 9. Parmi les participants de l'entretien, la majorité trouvent que l'accomplissement est important, tel que le participant 3 : « J'ai toujours des objectifs. J'ai toujours une raison concernant les projets que je crée. Et l'objectif final c'est que [mes élèves] maîtrisent un examen »²⁵. Cet objectif, notamment que les élèves vont maîtriser l'examen des matières que les participants enseignent, se révèle dans beaucoup de réponses. Le participant 10 souligne que ses objectifs ne sont pas très concrets, mais qu'il s'agit d'« être un bon enseignant. Je n'ai pas l'objectif de pouvoir aider tous les élèves toujours, cela n'est pas possible. Mais de créer un enseignement dont la majorité des élèves profitent »²⁶.

Enfin, nous avons le pilier de *santé*. Ici aussi, nous pouvons constater que l'option de réponse la plus populaire est au niveau 8 dans les résultats du questionnaire, avec une distribution vers les autres options de réponse du côté droite de l'échelle. Dans l'entretien, les participants ont tous souligné qu'ils sont en bonne santé au moment de l'entretien, mais plusieurs ont eu des épisodes de maladies avant. Plusieurs des participants soulignent qu'ils devraient peut-être faire l'exercice plus régulièrement, comme le dit le participant 5 : « Je devrais être plus sportif, mais j'ai une santé étonnamment bonne pour être tant non-sportif »²⁷.

Pour résumer, nous pouvons constater que les résultats du questionnaire ainsi que les résultats de l'entretien semi-directif montrent que les enseignants font l'expérience d'un niveau élevé de bien-être. Il n'y a pas d'incongruences importantes entre les résultats produits par les deux instruments de collecte de données. La force du questionnaire est le nombre de participants qui nous permet de constater les tendances, alors que la force de l'entretien est de comprendre ce que les enseignants pensent de ces différents piliers du *PERMA*.

²⁵ *Jeg har jo alltid mål. Jeg har jo alltid en mening med prosjektene jeg lager. Og det endelige målet er jo at [elevene mine] skal mestre en eksamen.* (P3, citation 74, annexe 9)

²⁶ *å være en god lærer. Jeg sitter ikke med det målet at en skal klare å nå over alle elevene alltid, det går ikke. Men at man vil prøve å legge opp undervisningen bra nok til at de fleste vil føle at de får et utbytte av det.* (P10, citation 56, annexe 9).

²⁷ *Jeg burde vært litt mer sportslig, men jeg har en forbløffende god helse til å være så usportslig.* (P5, citation 72, annexe 9)

4.4 Renouveau du programme scolaire

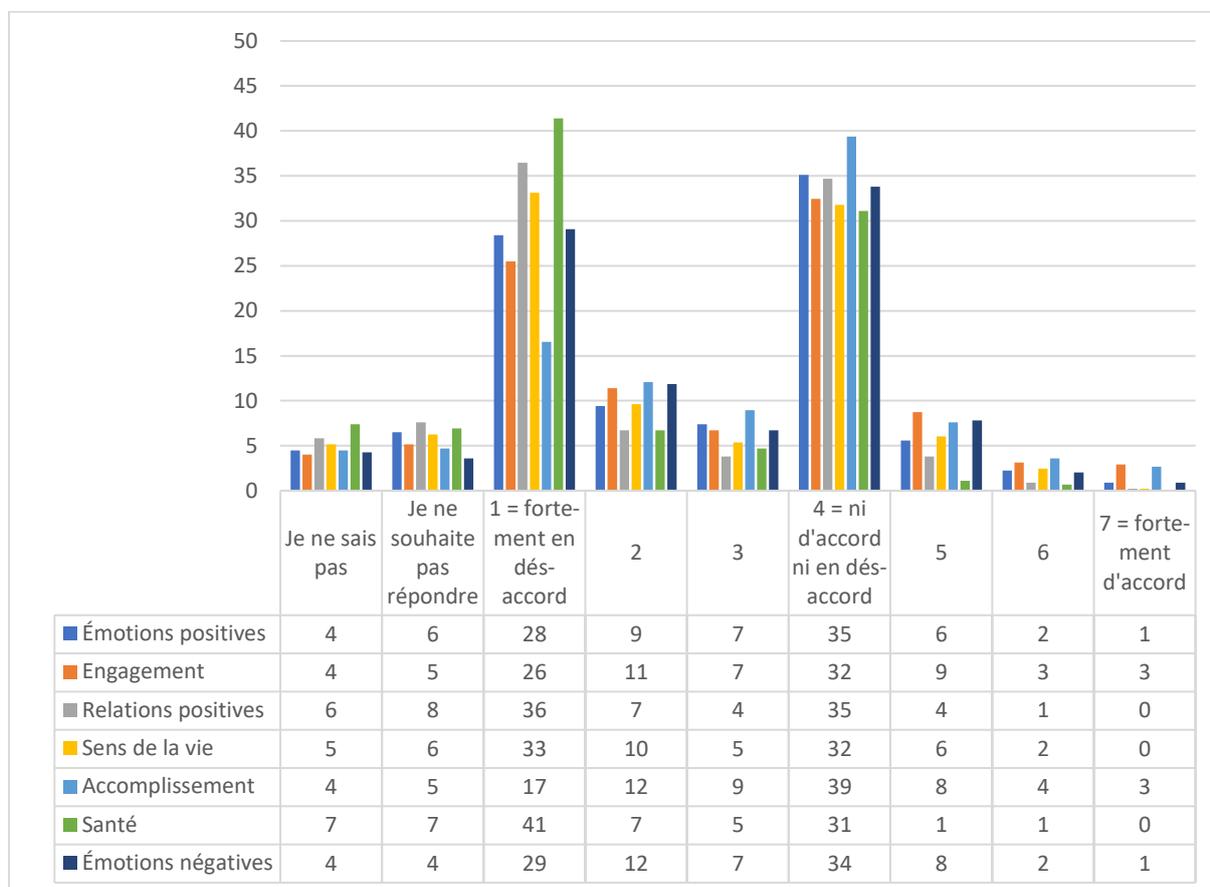
Dans cette section, nous examinerons les conséquences du renouvellement du programme scolaire et du programme d'enseignement sur le bien-être des enseignants de langues étrangères. Les analyses sont basées sur les réponses du questionnaire ainsi que les réponses de l'entretien. Dans le questionnaire, les participants ont été invités à répondre aux questions fermées sur une échelle de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement d'accord). Dans l'entretien, les participants ont été invités à réfléchir autour de l'influence du renouvellement du programme scolaire sur leur bien-être. Les analyses sont réalisées selon la même démarche que celle qui est décrite dans la section 4.3.3.

4.4.1 Résultats du questionnaire

Le tableau 4.7 montre les résultats du questionnaire concernant les conséquences du renouvellement du programme scolaire et du programme d'enseignement sur le bien-être des enseignants de langues étrangères. Nous pouvons constater une certaine distribution de réponses sur les différentes options de réponse, mais qu'il y a deux tendances principales. Sur tous les piliers de *PERMA* entre 31% et 39% des participants ont choisi l'option 4 (ni d'accord ni en désaccord). Entre 38% et 53% des participants ont choisi les options de réponse 1, 2 ou 3 sur les mêmes questions où ils expriment donc des degrés différents de désaccord. Parmi ces options de réponse, l'option 1 constitue la majorité pour tous les piliers sauf *accomplissement*. En revanche, ce pilier s'est révélé le plus populaire sur l'option 4.

Une implication de ces résultats c'est qu'il n'y a qu'une petite partie des participants qui ont exprimé que le renouvellement du programme scolaire et du programme d'enseignement a eu de conséquences positives pour leur bien-être. Cela varie dépendant du pilier de *PERMA*. Par exemple, seulement 2% des participants ont dit que *la santé* a été influencée positivement, alors que 15% des participants mettent en exergue que *l'engagement* et *l'accomplissement* ont été améliorés grâce au renouvellement du programme scolaire. Nous trouvons la majorité des réponses positives sur l'option de réponse 5, ce qui indique un certain degré d'accord. Concernant *l'engagement* et *l'accomplissement*, 3% des participants ont choisi l'option 7, donc fortement d'accord. Pour *les émotions positives* et *négatives*, nous pouvons constater que cela est le cas pour 1% des réponses. En ce qui concerne *les relations positives avec autrui*, *le sens de la vie* et *la santé*, 0% ont choisi l'option 7.

Tableau 4.7 – Résultats en % du questionnaire concernant les conséquences du renouvellement du programme scolaire et du programme d’enseignement sur le bien-être des enseignants de langues étrangères (N=149)



Lorsqu'ils ont rempli le questionnaire, les participants ont répondu à la question ouverte suivante : « Avez-vous d'autres pensées autour du travail avec le renouvellement du programme d'enseignement que vous souhaitez partager ? » Il y a 176 réponses à cette question. 68 participants ont indiqué « non, rien à ajouter ». Cependant, parmi les 108 réponses restantes, le contenu de la majorité des réponses a été de différentes nuances de ce que le participant 80 a expliqué :

Le travail avec les nouveaux programmes d'enseignement n'a guère influencé ma vie de la façon demandée ici. Dans certaines situations au travail, quand nous travaillons concrètement avec le programme d'enseignement et comment il peut être mise en place dans notre école, j'ai peut-être été engagé (par exemple quand il s'agit de la planification des projets interdisciplinaires), mais aussi été frustré dans ce moment-là. Mais je ne veux pas dire que [le travail] a influencé ma vie ou ma santé du tout. Pas plus que mon travail en tant qu'enseignant en général influence ma vie.²⁸

²⁸ *Arbeidet med nye læreplaner har i meget liten grad påvirket livet mitt på den måten det spørres om her. I enkelte situasjoner på jobb, når vi konkret jobber med læreplanen og hvordan den kan innføres på skolen vår, har jeg kanskje blitt engasjert (f.eks. når det gjelder planlegging av tverrfaglige prosjekter), men også til tider*

Le participant 80 affirme que le renouvellement du programme scolaire n'a guère influencé son bien-être, ni au travail ni dans la vie privée. Cependant, compte tenu du tableau 4.7, il est intéressant de discuter ce que le participant 80 explique. En effet, il met en avant *l'engagement* et dit que ce pilier a été influencé positivement par le renouvellement du programme scolaire. Cela est conforme à ce que nous avons constaté dans le tableau 4.7. Ce participant souligne également l'émotion de frustration. Aussi d'autres participants expliquent qu'il y a eu une augmentation *d'émotions négatives*, ce que nous pouvons constater également dans le tableau 4.7.

4.4.2 Résultats de l'entretien semi-directif

Le tableau 4.8 montre les résultats de l'entretien semi-directif concernant les conséquences du renouvellement du programme scolaire et du programme d'enseignement sur le bien-être des enseignants de langues étrangères. Ce tableau est assez différent du tableau 4.7. Premièrement, ce tableau est créé à partir de résultats quantitatifs basé sur des données qualitatives. Ainsi, il y a un processus d'interprétation dans ce tableau que nous n'avons pas dans le tableau 4.7 qui reflète directement les réponses des participants. Cela implique qu'une comparaison directe pourrait poser des problèmes de biais. Cependant, il y a des aspects qui sont intéressants et pertinents de discuter tout de même.

Dans le tableau 4.8 nous pouvons constater que la majorité des réponses ont été identifiées comme les options de réponse 4 ou 5. Cependant, il y a une certaine distribution concernant plusieurs des piliers de *PERMA*. *L'engagement* est le seul pilier où la réponse d'un participant, P1, a été identifié au niveau 7. Le participant 1 a dit : « Oui, je trouve que c'est amusant, je trouve que c'est stimulant. Je le trouve. Et ça augmente la température dans la collaboration collégiale. Donc je trouve que c'est bien »²⁹.

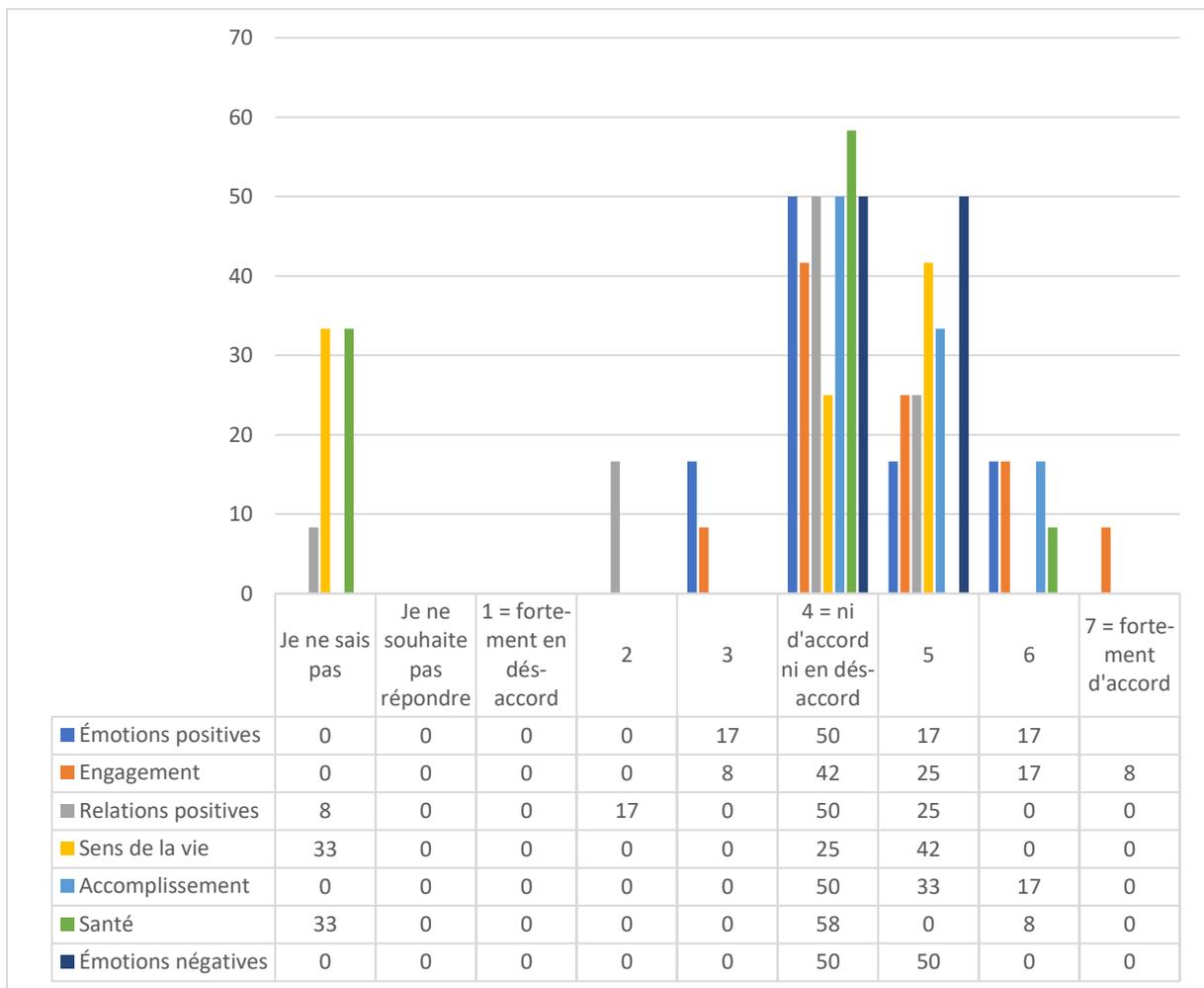
17% des réponses concernant *les émotions positives* et *l'accomplissement* ont été identifiées au niveau 6. Concernant *les émotions positives*, le participant 4 a dit : « Je l'ai reçu avec plaisir [car le nouveau programme scolaire] donne plus d'autonomie à l'enseignant »³⁰. Quant à *l'accomplissement*, le participant 7 a expliqué : « [...] mon objectif partiel, ça a été très positif.

frustrert der og da. Men jeg vil på ingen måte si at [arbeidet] har påvirket livet mitt eller helsen min på noen som helst måte. Ikke noe mer enn jobben som lærer generelt påvirker livet mitt. (P80, annexe 8).

²⁹ *Ja, jeg synes det er gøy, jeg synes det er stimulerende. Det synes jeg. Og det intensiverer litt mer temperatur i det kollegiale samarbeidet. Så jeg synes det er bra. (P1, citation 81, annexe 9).*

³⁰ *Jeg har tatt imot den med glede [fordi det nye læreplanverket] gir mer frihet til læreren (P4, citation 99, annexe 9).*

Tableau 4.8 – Résultats en % de l’entretien semi-directif concernant les conséquences du renouvellement du programme scolaire et du programme d’enseignement sur le bien-être des enseignants de langues étrangères (N=12)



J’ai accompli mes objectifs principaux, qui ont été de donner aux élèves une idée et sentiment et connaissance dans la francophonie »³¹.

Ces exemples montrent que l’identification de l’option de réponse appropriée pour la réponse du participant n’est pas forcément évidente. Toutefois, nous pouvons constater que les résultats de l’entretien semi-directif montrent une certaine tendance d’influence positive du renouvellement du programme scolaire sur quelques piliers de *PERMA*.

³¹ [...] men delmålet mitt, det var veldig positivt. Jeg nådde overordnede mål, som var å gi elevene en god idé og følelse og kunnskap innenfor la francophonie (P7, citation 90, annexe 9).

4.5 Mise en place du nouveau programme d'enseignement

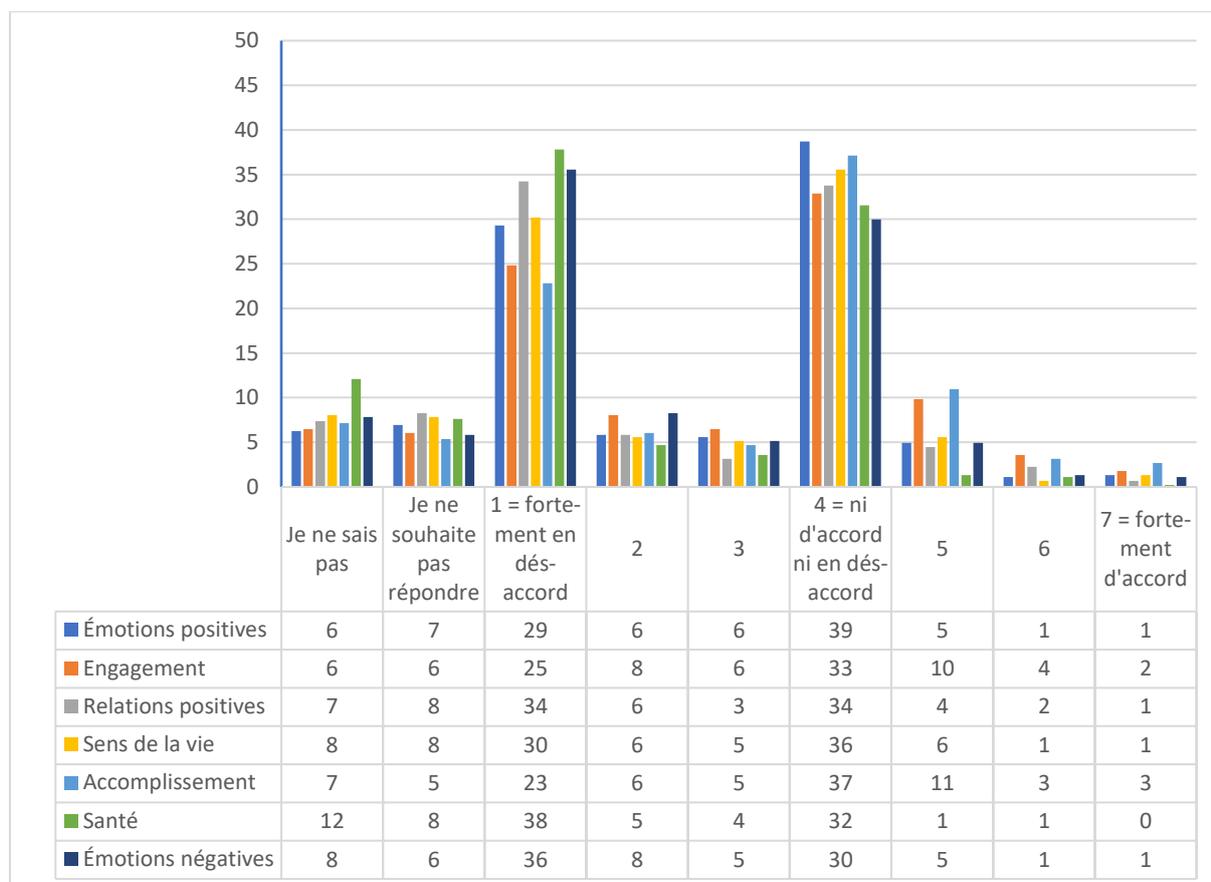
Dans cette section, nous examinerons les conséquences de la mise en place du nouveau programme d'enseignement de langues étrangères sur le bien-être des enseignants de langues étrangères. Les analyses sont basées sur les réponses du questionnaire ainsi que les réponses de l'entretien. Dans le questionnaire, les participants ont été invités à répondre aux questions fermées sur une échelle de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement d'accord). Dans l'entretien, les participants ont été invités à réfléchir autour de l'influence de la mise en place du nouveau programme d'enseignement sur leur bien-être. Les analyses sont réalisées selon la même démarche que celle qui est décrite dans la section 4.3.3.

4.5.1 Résultats du questionnaire

Le tableau 4.9 montre les résultats du questionnaire concernant les conséquences de la mise en place du nouveau programme d'enseignement sur le bien-être des enseignants de langues étrangères. Nous pouvons constater une certaine distribution de réponses sur les différentes options de réponse, mais qu'il y a deux tendances principales. Sur tous les piliers de *PERMA* entre 30% et 39% des participants ont choisi l'option 4 (ni d'accord ni en désaccord). Entre 34% et 49% des participants ont choisi les options de réponse 1, 2 ou 3 sur les mêmes questions où ils expriment donc des degrés différents de désaccord. Parmi ces options de réponse, l'option 1 constitue la majorité pour tous les piliers de *PERMA*.

Une implication de ces résultats c'est qu'il n'y a qu'une petite partie des participants qui ont exprimé que la mise en place du nouveau programme d'enseignement a eu de conséquences positives pour leur bien-être. Cela varie dépendant du pilier de *PERMA*. Par exemple, seulement 2% des participants ont dit que *la santé* a été influencée positivement, alors que respectivement 16% et 17% des participants mettent en exergue que *l'engagement* et *l'accomplissement* ont été améliorés. Pour les autres piliers de *PERMA*, moins de 10% des réponses ont indiqué que la mise en place du nouveau programme d'enseignement a entraîné des conséquences positives. Nous trouvons la majorité des réponses positives sur l'option de réponse 5, ce qui indique un certain degré d'accord. Concernant *l'engagement* et *l'accomplissement*, respectivement 2% et 3% des participants ont choisi l'option 7, donc fortement d'accord. Pour *les émotions positives* et *négatives*, nous pouvons constater que cela est le cas pour 1% des réponses, alors que nous pouvons dire la même chose pour 1% des réponses qui concernent *les émotions positives*, *les émotions négatives*, *les relations positives avec autrui* et *le sens de la vie*.

Tableau 4.9 – Résultats en % du questionnaire concernant les conséquences de la mise en place du nouveau programme d'enseignement sur le bien-être des enseignants de langues étrangères (N=149)



Lorsqu'ils ont rempli le questionnaire, les participants ont répondu à la question ouverte suivante : « Avez-vous d'autres pensées autour de la mise en place du nouveau programme d'enseignement de langues étrangères que vous souhaitez partager ? » Il y a 152 réponses à cette question. 81 participants ont indiqué « non, rien à ajouter ». Cependant, parmi les 71 réponses restantes, le contenu de la majorité des réponses a été de différentes nuances de ce que le participant 143 a expliqué :

Je trouve que le nouveau programme d'enseignement prend une bonne direction. Mais je ne sens pas que cela me touche dans ma vie privée, à l'exception du fait que je suis plus content de ce que je vais enseigner comparé à comment c'était avant – même si je sens qu'il n'y a pas vraiment de changements dans ma pratique d'enseignement.³²

Le participant 143 affirme qu'il estime que le nouveau programme d'enseignement « prend une bonne direction ». Cette expression peut être interprétée de différentes manières, mais compte tenu du tableau 4.9, nous pourrions penser que c'est surtout *l'engagement* et *l'accomplissement* qui sont des piliers les

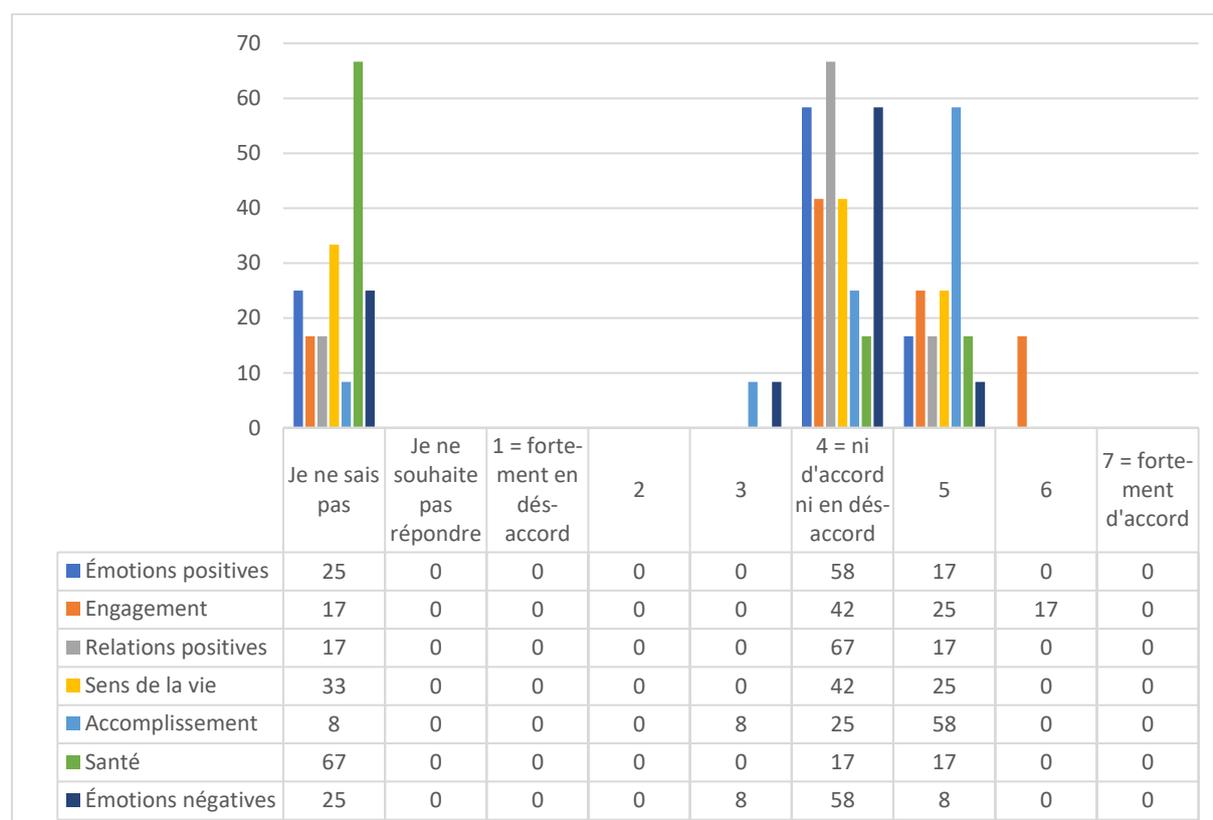
³² *Jeg synes den nye læreplanen tar en god retning. Men jeg føler ikke at det berører meg særlig mye privat, bortsett fra at jeg er mer fornøyd med det jeg skal undervise i forhold til hvordan det var før - selv om jeg føler at ikke mye har faktisk forandret seg i min undervisningspraksis (P143, annexe 8)*

plus pertinents. Ensuite le participant 143 souligne que la mise en place du nouveau programme d'enseignement à peine touche sa vie privée. Ainsi, ce n'est que la vie professionnelle qui est concernée par ce changement. Cependant, cette influence est également limitée, car il ne trouve pas que sa pratique d'enseignement a changé après la mise en place du nouveau programme d'enseignement. Ainsi, similairement au renouvellement du programme scolaire, la grande majorité est d'accord que la mise en place du nouveau programme d'enseignement n'a guère entraîné des conséquences pour le bien-être.

4.5.2 Résultats de l'entretien semi-directif

Les réserves expliquées dans la sous-section 4.4.2 concernant les résultats de l'entretien semi-directif et la comparaison aux résultats du questionnaire sont aussi valables ici. Le tableau 4.10 montre les résultats de l'entretien semi-directif concernant les conséquences de la mise en place du nouveau programme d'enseignement sur le bien-être des enseignants de langues étrangères.

Tableau 4.10 – Résultats en % de l'entretien semi-directif concernant les conséquences de la mise en place du nouveau programme d'enseignement sur le bien-être des enseignants de langues étrangères (N=12)



Dans le tableau 4.10 nous pouvons constater que pour la plupart des piliers de *PERMA*, la grande majorité des réponses ont été identifiées comme les options de réponse 4 ou 5. Le pilier qui se distingue le plus est *la santé*, car nous pouvons constater que deux tiers des réponses sont identifiées comme « je ne sais pas » avec le tiers restant divisé en deux parties égales entre les options 4 et 5. La raison principale

de cette distribution de réponses particulière est liée au fait que les participants n'ont pas partagé beaucoup de détails aux questions de *la santé* concernant le renouvellement du programme scolaire, qui a précédé ce thème dans l'entretien. Ainsi, à cause des contraintes de temps de l'entretien, nous n'avons pas priorisé le temps à ce pilier en parlant du ce thème.

Ensuite, nous pouvons constater qu'il y a 2 réponses qui ont été identifiées au niveau 6 et tous les deux concernent *l'engagement*. Le participant 6 explique que : « Moi, je pense que ça a été bien. J'aime faire quelque chose de nouveau [...] »³³. Le participant 4 est d'accord : « [...] ça a été rafraîchissant d'avoir quelque chose de nouveau à faire »³⁴. En plus, 4 autre réponses ont été identifiées au niveau 5. En plus de *l'engagement*, nous pouvons constater que *l'accomplissement* est le pilier le plus populaire de l'option de réponse 5 dont 58% des réponses ont été identifiées à ce niveau.

A l'exception de *l'accomplissement* et *la santé*, comme nous avons déjà constaté, l'option de réponse 4 est la plus importante pour les piliers *des émotions positives et négatives*, *l'engagement*, *les relations positives avec autrui* ainsi que *le sens de la vie*, constitué par entre 42% et 67% des réponses.

³³ *Jeg synes det har vært fint, jeg. Jeg liker å gjøre litt sånn nye ting [...]* (P6, citation 136, annexe 9)

³⁴ *[...] det har vært forfriskende å få noe nytt å forholde seg til* (P4, citation 113, annexe 9)

4.6 Situation de la COVID-19 à l'école

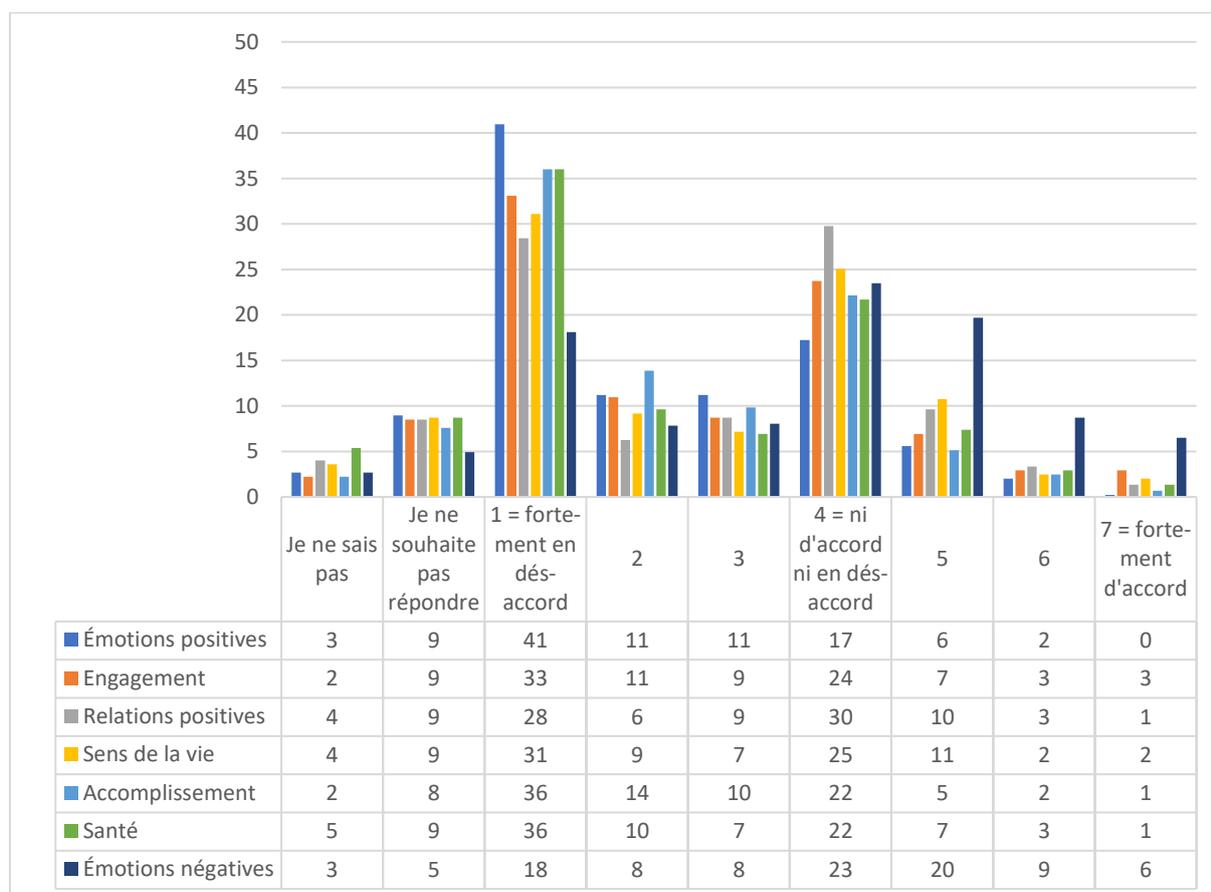
Dans cette section, nous examinerons les conséquences de la mise en place du nouveau programme d'enseignement de langues étrangères sur le bien-être des enseignants de langues étrangères. Les analyses sont basées sur les réponses du questionnaire ainsi que les réponses de l'entretien. Dans le questionnaire, les participants ont été invités à répondre aux questions fermées sur une échelle de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement d'accord). Dans l'entretien, les participants ont été invités à réfléchir autour de l'influence de la mise en place du nouveau programme d'enseignement sur leur bien-être. Les analyses sont réalisées selon la même démarche que celle qui est décrite dans la section 4.3.3.

4.6.1 Résultats du questionnaire

Le tableau 4.11 montre les résultats du questionnaire concernant les conséquences de la situation de la COVID-19 à l'école sur le bien-être des enseignants de langues étrangères. Nous pouvons constater une grande distribution de réponses sur les différentes options de réponse. Nous pouvons constater deux tendances principales. Sur tous les piliers de *PERMA* entre 17 et 30% des participants ont choisi l'option 4 (ni d'accord ni en désaccord). Entre 34% et 63% des participants ont choisi les options de réponse 1, 2 ou 3 sur les mêmes questions où ils expriment donc des degrés différents de désaccord. Parmi ces options de réponse, l'option 1 constitue la majorité pour tous les piliers de *PERMA*.

Une implication de ces résultats c'est qu'il n'y a qu'une petite partie des participants qui ont exprimé que la situation de la COVID-19 à l'école a entraîné des conséquences positives pour leur bien-être. Cela varie dépendant du pilier de *PERMA*. Nous pouvons constater que respectivement 15% et 14% des participants expriment que *le sens de la vie et les relations positives avec autrui* ont influencé positivement par la situation de la COVID-19 à l'école. La majorité de ces participants a choisi l'option de réponse 5, alors que 2% et 1% respectivement ont choisi l'option de réponse 7. En ce qui concerne *l'engagement, la santé et de l'accomplissement*, respectivement 13%, 11% et 8% des participants ont exprimé que la situation de la COVID-19 à l'école a entraîné des conséquences positives, dont la majorité a choisi l'option de réponse 5.

Tableau 4.11 – Résultats en % du questionnaire concernant les conséquences de la situation de la COVID-19 à l'école sur le bien-être des enseignants de langues étrangères (N=149)



Nous pouvons constater que *les émotions positives* constituent le pilier qui a été influencé le moins positivement par la situation de la COVID-19 à l'école. Au total 8% des participants ont exprimé que la situation de la COVID-19 à l'école a entraîné des conséquences positives. Au contraire, 35% des participants ont exprimé que *les émotions négatives* ont été influencé positivement par la situation de la COVID-19 à l'école. C'est-à-dire que la situation de la COVID-19 à l'école a entraîné des émotions négatives plus fréquentes. Une majorité de 20% ont choisi l'option de réponse 5, alors que 9% et 6% respectivement ont choisi les options de réponse 6 et 7.

Lorsqu'ils ont rempli le questionnaire, les participants ont répondu à la question ouverte suivante : « Avez-vous d'autres pensées autour de la situation de la COVID-19 à l'école que vous souhaitez partager ? » Il y a 149 réponses à cette question. 74 participants ont indiqué « non, rien à ajouter ». Le contenu dans les 75 réponses restantes est très varié. Cependant, dans la majorité des réponses, les participants ont souligné que la situation de la COVID-19 à l'école les a influencés de différentes manières. Puisque le contenu des réponses est si varié, nous

présentons trois réponses qui montrent de différents éléments de ce que les participants ont mis en exergue dans leurs réponses.

Le participant 31 souligne que la situation de la COVID-19 à l'école a influencé le bien-être négativement de plusieurs façons. Il met en avant l'absence de compagnie des collègues ainsi que le suivi d'élèves peu autonomes, ce qui a exigé plus de travail et causé plus de stress. L'adaptation à l'enseignement en ligne a également été exigeant. Cependant, le participant 31 met en exergue que la situation de la COVID-19 a entraîné une influence positive sur le sentiment de maîtrise. L'expression « stimulant d'apprendre [...] » pourrait avoir plusieurs significations, mais dans ce contexte Nous interprétons l'expression « stimulant d'apprendre [...] » comme une augmentation de *l'engagement* du participant.

La situation de la COVID-19 a entraîné une influence négative sur mon bien-être de plusieurs façons. Ne pas passer le temps physiquement avec mes collègues dans les semaines en mars/avril était triste. Quand nous avons eu l'enseignement en ligne je me suis inquiété pour les élèves qui ne vont pas bien à la maison, et pour les élèves qui ne sont pas autonomes. Il y a eu plus de travail et stress pour le suivi des élèves qui sont peu autonomes et fatigués de l'école. Cela a également exigé du temps et de l'énergie de trouver de nouvelles solutions et adapter l'enseignement en ligne. Mais cela a également causé un sentiment de maîtrise quand cela a fonctionné, et il a été stimulant d'apprendre de nouvelles fonctions et solutions en Teams.³⁵

Le participant 72 met en exergue des éléments positifs de la situation de la COVID-19. Nous interprétons « nouveau, utile et palpitant »t comme une expression *d'engagement*. Il souligne également qu'il n'a pas fait l'expérience d'une augmentation *des émotions négatives* ou stress, mais il comprend que cela a pu être le cas pour d'autres enseignants. En revanche, ce participant met en avant que sa santé s'est améliorée car il a eu plus de temps pour s'entraîner.

Je pense que la situation de la COVID-19 nous a appris beaucoup de nouveau, utile et palpitant. Je n'ai pas été nerveux, en colère ou triste. Je n'ai pas été stressé. Je me suis beaucoup plus entraîné dans ce temps, et je suis de meilleure santé maintenant, c'est important d'employer tout négatif à quelque chose positive. Bien sûr, il y a beaucoup de personnes qui ont été influencées par la situation de la COVID-19,

³⁵ *Koronasituasjonen har hatt negativ innvirkning på min trivsel på flere punkter. Å ikke være fysisk sammen med kolleger ukene i mars/april var trist. Når vi har hatt digital undervisning har jeg vært bekymret for elever som kan ha det vanskelig hjemme, og bekymret for elever som ikke er selvstendige. Det har vært en del ekstra arbeid og stress å følge opp elever som er lite selvstendige og skoleleie. Det har også tatt tid og energi å finne nye løsninger og legge om undervisning til det digitale. Men det har også ført til mestringsfølelse når det har fungert, og det har vært stimulerende å lære nye funksjoner og løsninger i Teams. (P31, annexe 8)*

la fermeture des écoles, et l'incertitude, et je comprends que pour de nombreuses personnes c'était du stress et de l'inconfort.³⁶

Le participant 117 souligne l'enseignement en ligne et l'enseignement à la maison. Dans beaucoup de cas ces deux types d'enseignement peuvent concerner la même chose, mais il peut également s'agir d'un enseignement mélangé où quelques élèves sont présents à l'école alors que d'autres sont à la maison. Il met en exergue les inconvénients pour l'organisation de l'apprentissage de langues étrangères causés par la situation de la COVID-19, exemplifié par l'absence de la communication face à face et l'interaction dans la salle de class. Aussi dans la réponse de ce participant nous pouvons constater que le suivi des élèves peut être difficile, si les élèves « ferment la session » et cela entraîne du stress. En revanche, ce participant explique que la planification et l'évaluation du travail sont sympa de faire à la maison.

La situation de la COVID-19 a entraîné plus d'enseignement en ligne et d'enseignement à la maison. C'est dans beaucoup de cas peu convenable pour organiser l'apprentissage de langues étrangères. La communication face à face et l'interaction dans la salle de classe est inappréciable. À la maison les élèves font l'expérience que c'est tentant d'employer des solutions faciles ou « fermer la session ». Cela a entraîné un certain stress. En même temps cela a été sympa de passer plus de temps à la maison et dans le bureau à domicile – surtout en relation avec la planification et l'évaluation du travail.³⁷

4.6.2 Résultats de l'entretien semi-directif

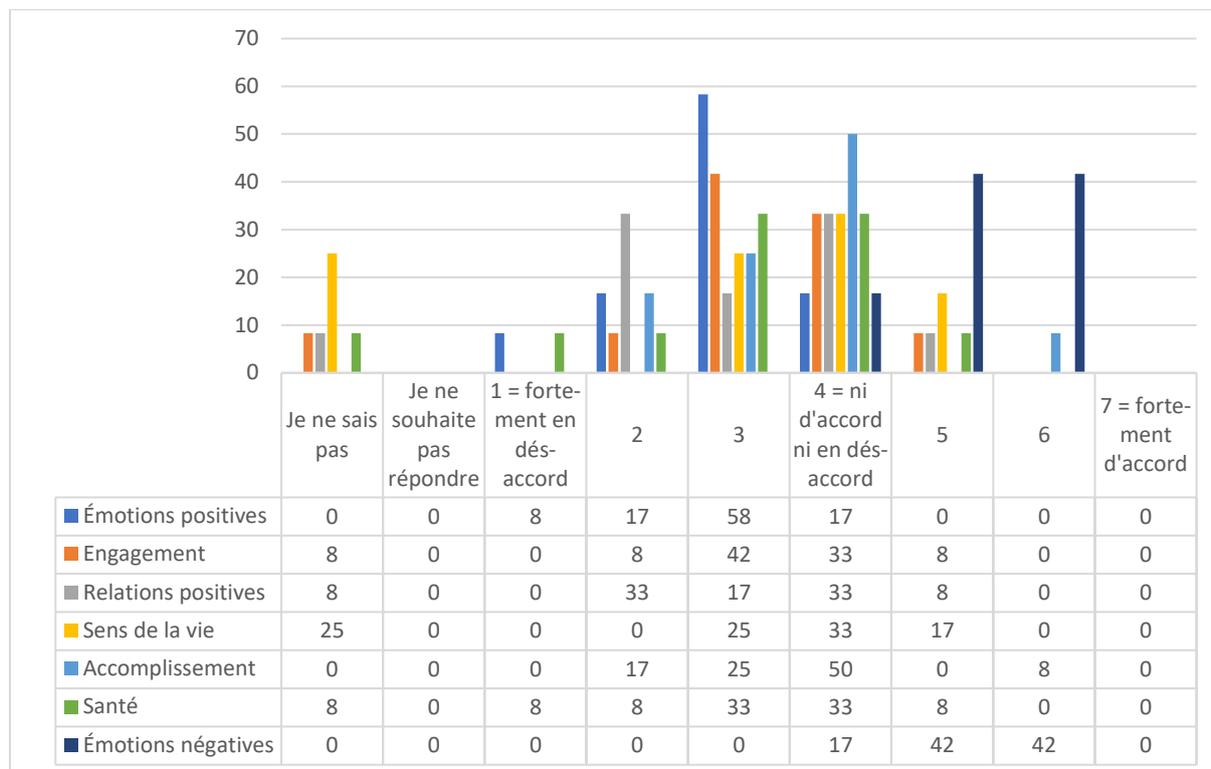
Les réserves expliquées dans la sous-section 4.4.2 concernant les résultats de l'entretien semi-directif et la comparaison aux résultats du questionnaire sont valables aussi ici. Le tableau 4.12 montre les résultats de l'entretien semi-directif concernant les conséquences de la situation de la COVID-19 à l'école sur le bien-être des enseignants de langues étrangères.

Dans le tableau 4.12 nous pouvons constater que pour la plupart des piliers de *PERMA*, la grande majorité des réponses ont été identifiées comme les options de réponse 3 ou 4 et qu'il n'y a aucune réponse sur l'option de réponse 7. En ce qui concerne les influences positives,

³⁶ *Jeg tror koronasituasjon har lært oss mye nytt, nyttig og spennende. Det har ikke gjort meg nervøs, sint eller trist. Jeg var ikke stresset. Jeg har trent mye mer i den tiden, og er i bedre helse nå, det er viktig å bruke alt negativ til noe positiv. Selvsagt, det er mange som var påvirket av koronasituasjon, skole nedstenging, og usikkerhet, og jeg skjønner at for mange var det stress og ubehag. (P72, annexe 8)*

³⁷ *Koronasituasjonen har medført mer digital undervisning og hjemmeundervisning. Det er i mange tilfeller lite egnet til å drive fremmedspråksopplæring. Kommunikasjonen ansikt til ansikt og interaksjonen i klasserommet er uvurderlig. Hjemme opplever elevene at det er fristende å ty til lettvinne løsninger eller "logge ut". Dette har medført en god del stress. Samtidig har det vært fint å tilbringe mer tid hjemme og på hjemmekontor - særlig i forbindelse med planlegging og evaluering av arbeidet. (P117, annexe 8)*

Tableau 4.12 – Résultats en % de l’entretien semi-directif concernant les conséquences de la situation de la COVID-19 à l’école sur le bien-être des enseignants de langues étrangères (N=12)



nous pouvons constater que le pilier qui se distingue le plus est *les émotions négatives*. Le tableau montre que 42% des réponses sont identifiées sur l’option 6% et 42% sont identifiées sur l’option 5. 17% des réponses concernant *le sens de la vie* ont été identifiées sur l’option 5. Il y a également une réponse qui a été identifiée sur l’option 6 concernant *l’accomplissement*. Voici la réponse du participant 2 où il explique comment l’enseignement en ligne lui a aidé à venir plus proche de ses élèves en travaillant avec les matières :

J’entends à travers les médias et de mes collègues que c’est plus facile de perdre les élèves, qu’il y a des élèves qui ne font pas l’expérience de bien-être lors d’enseignement à la maison, quelques-uns n’ont pas de conditions à la maison qui sont favorables pour travailler avec les matières, malheureusement. Je n’ai pas fait cette expérience, non plus découvert cela dans des discussions de matière avec les élèves que cela a été un défi particulier. En revanche, vraiment, heureusement pour moi, j’ai fait l’expérience que je suis plus proche des élèves dans mes matières. C’est plus facile d’organiser les rencontres avec les élèves que si nous devons changer à une salle isolée à l’école, ce qui n’est pas toujours si facile. Je trouve que cette solution avec l’enseignement en ligne avec l’enseignement à la maison a ouvert des possibilités, à la place de fermer les possibilités et rendre de différentes choses à l’école plus difficiles. Mais c’est possible que

j'aie été extrêmement heureux avec mes groupes d'élèves cette année. Car je sais que cela existe, que les conseillers ont les mains pleines de messages d'inquiétude et de problèmes.³⁸

Le participant 2 exprime qu'il est conscient des problèmes potentiels causé par la situation de la COVID à l'école, mais en effet qu'il a fait l'expérience surtout d'éléments favorables pour *l'accomplissement*. Surtout l'organisation d'enseignement en groupes ou les évaluations individuelles ou en petits groupes sont plus faciles à organiser en ligne selon ce participant. Cela pourrait rendre l'accomplissement de différents objectifs plus facile.

Cependant, nous pouvons constater qu'il y a beaucoup de réponses qui sont penchées sur le côté gauche du tableau. En référence à ce que nous avons constaté concernant *les émotions négatives*, ce n'est pas très étonnant que 83% des réponses concernant *les émotions positives* sont identifiées sur les options de réponse 1, 2 et 3 dont la majorité sur l'option 3. Quant à *l'engagement*, *les relations positives avec autrui* et *la santé*, 50% des réponses ont été identifiées sur les options 1, 2 ou 3. Concernant *l'engagement*, 42% des réponses sont sur l'option 3. Le pilier de *relations sociales* est divisé entre les options 2 et 3 dont 33% des réponses sont sur l'option 2. *La santé* est identifiée sur tous les trois options de réponse, dont la majorité de 33% est identifiée sur l'option 3. Quant au pilier de *l'accomplissement*, 25% des réponses sont sur l'option 3 et 17% des réponses sont sur l'option 2.

³⁸ *Jeg hører jo fra både gjennom media og også fra kollegaer at det er lettere å miste elever, at det er elever som ikke trives med hjemmeskole, enkelte har ikke hjemmeforhold som tilsier at man får jobbet så godt med faget, dessverre. Jeg har ikke opplevd det, heller ikke fått avdekket noe i fagsamtaler med elever at det har vært spesielt utfordrende. Tvert imot, egentlig, heldigvis for min del, har jeg opplevd at jeg har kommet nærmere inn på elever faglig, sånn som du og jeg har nå. At det er enklere å få til det enn at man må forflytte seg til et isolert rom på skolen som ikke alltid er så lett. Så jeg synes at denne digitale løsningen med hjemmeskole har faktisk åpnet en del muligheter, istedenfor å stenge muligheter eller vanskeliggjøre forskjellige ting i skolen. Men det kan jo være at jeg er særdeles heldig med elevgruppene i år. For jeg vet at det eksisterer, at rådgivere har armene fulle av bekymringsmeldinger og problemer. (P2, citation 110, annexe 9)*

5. Discussion

L'objectif de ce chapitre est de répondre aux questions de recherche de cette étude, notamment *comment les enseignants de langues étrangères en Norvège font-ils l'expérience du bien-être ?* et *quels facteurs pourraient influencer leur bien-être ?* En plus, nous avons trois questions de recherche supplémentaires, 1a, 1b et 2a, qui se focalisent sur les conséquences des changements dans les établissements scolaires norvégiens :

1. Renouvellement du programme scolaire et des programmes d'enseignement
 - a. De quelle manière le processus du renouvellement du programme scolaire et des programmes d'enseignement, a-t-il influencé le bien-être des enseignants de langues étrangères ?
 - b. De quelle manière la mise en place du nouveau programme d'enseignement de langues étrangères a-t-elle influencé le bien-être des enseignants de langues étrangères ?
2. Situation de la COVID-19 à l'école
 - a. De quelle manière la situation de la COVID-19 à l'école a-t-elle influencé le bien-être des enseignants de langues étrangères ?

Tout d'abord nous examinerons le terme de bien-être. Ensuite nous traiterons les réflexions et actions concernant le bien-être. Puis nous discuterons le bien-être en général. Après ces discussions du bien-être en général, nous examinerons les conséquences du renouvellement du programme scolaire et du programme d'enseignement, les conséquences de la mise en place du nouveau programme d'enseignement de langues étrangères ainsi que les conséquences de la situation de la COVID-19 à l'école sur le bien-être des enseignants de langues étrangères. Finalement, nous examinerons les facteurs qui pourraient influencer le bien-être des enseignants de langues étrangères.

5.1 Bien-être des enseignants de langues étrangères

Nous traiterons d'abord notre question de recherche concernant le bien-être des enseignants de langues étrangères. Nous commencerons par examiner le terme de bien-être. Ensuite nous examinerons la fréquence de réflexions et actions à propos du bien-être, les contextes où l'on pense à son bien-être ainsi que les méthodes et stratégies appliquées par les enseignants pour

améliorer le bien-être. Enfin nous traiterons le bien-être des enseignants de langues étrangères en général.

5.1.1 Le terme de bien-être

Dans la section 4.3.1 concernant les analyses et les résultats des analyses du terme de bien-être, nous avons vu que des éléments liés aux piliers *d'émotions positives* et *des relations positives avec autrui* sont beaucoup plus fréquents que des éléments liés aux autres piliers de *PERMA* dans la compréhension de bien-être des enseignants de langues étrangères. En effet, comme nous avons constaté dans le tableau 4.1, environ 80% des participants dans le questionnaire ainsi que dans l'entretien semi-directif mettent en exergue des éléments liés à la dimension *d'émotions positives*. Compte tenu de la littérature scientifique sur le bien-être, ce fait n'est pas très étonnant. Comme nous avons expliqué dans le cadre théorique, notamment la section 2.1, le bonheur a longtemps été considéré comme un terme équivalent du bien-être.

Toujours dans la section 4.3.1, nous avons constaté que l'élément clef « bien aller » est identifié dans la moitié des réponses du questionnaire et la majorité des réponses de l'entretien semi-directif qui sont liés aux *émotions positives*. Ce que tous les participants veulent vraiment exprimer par l'expression « bien aller » n'est pas possible à vérifier, mais les résultats révèlent également que les participants associent une large gamme d'émotions positives avec le terme de bien-être. Effectivement, « joie », « être content », « sécurité » et « énergie » sont tous identifiés comme des éléments clefs. Ainsi, nous pouvons dire que les participants ont une compréhension d'émotions positives qui ne se réduit pas au bonheur uniquement. Cela est conforme à l'explication des émotions positives dans le modèle de Seligman (2011, p. 16-17).

En ce qui concerne *les relations positives avec autrui*, nous avons constaté que 46,2% et 58,3% des réponses du questionnaire et de l'entretien respectivement mettent en exergue ce pilier. En effet, même si Seligman (2011) ne distingue pas l'importance des piliers dans son modèle, il explique que les relations positives avec autrui jouent un rôle important pour tous les aspects de vie (p. 20). Par exemple, le contact avec d'autres personnes pourrait nous permettre de faire l'expérience d'un nombre d'émotions, de ressentir un sens de la vie ou partager la fierté d'un accomplissement.

Ensuite, il est intéressant de constater que les résultats nous permettent d'identifier seulement deux éléments clefs, notamment « élèves » et « collègues ». Ce sont des relations professionnelles. Compte tenu du fait que cette étude s'intéresse également à la vie privée des participants, nous aurions anticipé d'identifier également des relations privées comme « famille » ou « amis ». Cependant, ces deux exemples de relations privées ont été mentionnés par plusieurs participants, dans le questionnaire et l'entretien semi-directif, mais d'une mesure plus petite du seuil d'un élément clef. Une raison pour ce fait pourrait être que les participants pensent que ces types de relations privées seraient évidentes lorsque nous parlons des « relations privées » ou « relations proches » et ainsi ne les mentionnent pas explicitement. Une autre raison pourrait être que les participants ont mis en exergue le bien-être au travail et ainsi se sont focalisés sur leurs relations professionnelles. Comme nous avons constaté dans le tableau 4.1, sous les « autres informations », 39% et 75% des réponses du questionnaire et de l'entretien respectivement ont mis en avant les relations professionnelles, alors que les mêmes constatations concernant la vie privée sont 8,2% et 58,3% respectivement.

En ce qui concerne *l'engagement*, il est intéressant d'examiner les deux éléments clefs identifiés dans les réponses du questionnaire. « Aimer ce que l'on fait » et « défis », soulignés par 9,2 et 5,1% des participants du questionnaire respectivement. Aimer ce que l'on fait pourrait d'une certaine manière être lié aux émotions positives, mais en même temps il y a un aspect d'action qui le distingue de faire l'expérience d'émotions comme la joie ou la satisfaction. Cet aspect d'action est très important dans le pilier *d'engagement* tel qu'il est compris par Seligman (2011, p.16). Comme nous avons expliqué dans la section 2.1.3, l'état de *flow* implique que l'on est complètement absorbé dans une tâche et ainsi perd son sens du temps. Pour le faire, il faut une combinaison parfaite de compétences et défis, comme le dit Csikszentmihalyi et LeFevre (1989). Même si les participants ne mentionnent pas explicitement l'état de *flow*, nous pourrions penser qu'ils en sont conscients lorsqu'ils se focalisent sur les « défis » dans le contexte de les réussir. Le nombre plus élevé pour « aimer ce que l'on fait » pourrait indiquer que les participants se laissent absorber dans la tâche tel qu'ils perdent leur sens du temps.

Lorsque nous réussissons un défi, nous avons normalement un sentiment d'accomplissement ou de maîtrise après. Lié à *l'accomplissement*, nous avons identifié les éléments clefs de « maîtrise » et de « développement » dans les résultats du questionnaire. Surtout dans le contexte scolaire, ces deux éléments d'accomplissement sont importants, donc ce n'est pas une grande surprise de les retrouver dans les résultats. Toutefois, compte tenu de la concentration

d'accomplissement dans le contexte scolaire dans les médias, il est intéressant de constater que seulement 22,1% des participants du questionnaire et 1 seul participant des entretiens mettent en exergue l'accomplissement. Cela pourrait indiquer que malgré l'attention consacrée à ce pilier dans la société, *l'accomplissement* est moins important pour les participants que *les émotions positives* ou *les relations positives avec autrui* pour le bien-être.

Le sens de la vie est le pilier de *PERMA* qui se révèle le moins important pour les participants du questionnaire, étant mentionné par 14,4% des participants. Dans les résultats de l'entretien, deux participants ont mentionné ce pilier et ainsi ils se révèle plus important que *l'accomplissement*, qui a été mentionné par un participant seulement. *Le sens de la vie* est un pilier qui pourrait être considéré comme assez vaste, mais tout de même important. « Sentir que l'on contribue à quelque chose de positif » fait probablement parti du quotidien professionnel pour un bon nombre d'enseignants, mais de le mentionner explicitement lorsque l'on réfléchit autour de son bien-être est peut-être moins évident.

Comme nous l'avons constaté dans les résultats de la section 4.3.1, la *santé* est également un pilier important, même si elle ne fait pas encore du modèle du Seligman (2011). Être en bonne santé est important pour bien fonctionner, surtout dans un quotidien intense et stressant comme celui d'enseignants. Ainsi, le fait que 19,5% et 33,3% des participants du questionnaire et de l'entretien respectivement mentionnent des éléments liés à ce pilier n'est pas surprenant. Ce qui est également intéressant de constater, c'est que l'élément clef « stress » est mentionné par la moitié des réponses du questionnaire lié à ce pilier. Comme nous avons présenté dans l'introduction, l'enseignement est reconnu comme l'une des professions les plus stressantes à cause d'une charge de travail généralement lourde dans un contexte de pression temporelle. Quelques participants de l'entretien ont été très conscients de la santé, soit à cause de sa propre santé, soit à cause de la santé de quelqu'un proche.

5.1.2 Réflexions et actions concernant le bien-être

Dans la section 4.3.2 nous avons présenté les résultats de trois analyses. Premièrement, nous avons examiné la fréquence de réflexions et actions concernant le bien-être. Nous avons constaté que deux tiers des participants se sont placés entre 5 et 8 sur une échelle de 0 à 10 dans le tableau 4.2. Le point médian des réponses se trouve entre 6 et 7 dans les résultats du questionnaire et à 7 dans les résultats de l'entretien semi-directif. De ces faits nous pourrions faire deux interprétations.

D'abord, le consigne de Kern (s.d.) que nous avons présenté dans la section 3.5 concernant le biais en faveur de l'extrémité positive de l'échelle semble être pertinent pour nous. En effet, notre point médian dans les deux résultats se trouve entre 6.5 et 7 et non à 5, ce que nous aurons pu attendre d'une échelle de 0 à 10. Ensuite, les participants du questionnaire réfléchissent probablement assez souvent concernant leur bien-être. Vu que les participants, du questionnaire et de l'entretien, participent volontairement sans de récompense, c'est moins probable qu'un enseignant qui fait l'expérience d'un niveau bas de bien-être aurait pris le temps de participer.

Cependant, la recherche de Skaalvik et Skaalvik (2015 ; 2017) montre que les enseignants en Norvège font l'expérience d'un niveau élevé de bien-être. Ainsi, ce niveau est peut-être en effet représentatif pour la population globale. En outre, les participants des deux échantillons sont très variés selon les variables sous-jacentes choisies. Cela augmente la généralisabilité. Presque les mêmes résultats obtenus par deux analyses indépendantes sont également un argument pour la généralisabilité de nos résultats.

En ce qui concerne les contextes dont lesquels les enseignants de langues étrangères réfléchissent autour de leur bien-être, nous avons constaté qu'il y a une certaine variation en analysant le tableau 4.3. Lors de la collection de données, nous avons souligné auprès des participants, dans les lettres d'information ainsi qu'au début du questionnaire et de l'entretien, qu'il s'agit dans cette étude de bien-être au travail et dans la vie en générale. Cependant, comme nous avons constaté dans la discussion précédente, de nombreux participants ont mis en avant qu'ils en réfléchissent principalement autour de leur bien-être au travail. « Avec collègues » et « avec élèves » constituent les deux éléments clefs les plus importants de la catégorie « au travail. ». Cela indique que le contact avec les autres joue un rôle très important. Également dans la catégorie « dans le temps libre », nous trouvons des éléments clefs liés aux contextes sociaux, tels que « entre amis », « en famille » ou « à la maison ». Cependant, nous ne devons non plus oublier que 29% et 25% des participants du questionnaire et de l'entretien respectivement ont souligné qu'ils réfléchissent autour de son bien-être quand ils sont tous seuls.

Les résultats du questionnaire et de l'entretien varient selon les catégories et les éléments clefs. Cependant, il y a deux tendances principales que nous pouvons identifier dans les résultats. D'abord, nous pouvons constater qu'environ quatre enseignants de langues étrangères sur cinq réfléchissent autour de son bien-être au travail alors qu'environ la moitié le font dans leur temps

libre. Puis, d'autres personnes souvent importantes pour le contexte de réflexion. Certainement, le pilier de *PERMA*, *les relations positives avec autrui*, se révèle très importante. Néanmoins, également d'autres piliers de *PERMA* sont pertinents de mentionner. Par exemple, « pendant loisirs » peut être lié à *l'engagement*, surtout si c'est une activité où l'on peut se laisser absorber complètement. Ou bien, les loisirs peuvent être lié à l'accomplissement, si on a objectif important.

En ce qui concerne les méthodes et stratégies, nous pouvons également constater que le pilier de *relations positives avec autrui* joue un rôle important. En effet, dans les résultats des deux analyses indépendantes montrés dans le tableau 4.4, nous avons constaté que la majorité des enseignants de langues étrangères mettent en exergue « l'interaction avec d'autres ». Cependant, « la réflexion personnelle » est une stratégie qui est mise en avant par environ un tiers des participants du questionnaire et la moitié des participants de l'entretien. Cette stratégie semble être l'inverse de l'interaction avec d'autres. Toutefois, il n'y a pas d'indications que les différentes stratégies et méthodes sont combinables, même si quelques ne pourraient difficilement être employés en même temps, tels que le « temps seul » et « l'interaction avec d'autres ». « Des mesures liées au travail », « changement d'habitudes » et « évitement du stress et des perturbations » sont également trois stratégies que nous trouvons dans les deux résultats dans le tableau 4.4. Ces types de stratégies requissent que les enseignants réfléchissent autour de leur situation actuelle et comment ils peuvent l'améliorer. Cela se distingue des enseignants qui rapportent qu'ils n'ont pas de stratégies pour améliorer leur bien-être. Nous avons constaté que cela est le cas pour 5,2% dans le questionnaire et 58,3% dans l'entretien, car les interviewés ont eu la possibilité d'expliquer s'ils ont vraiment développé des stratégies avant que nous avons commencé d'en parler.

À cet égard il est intéressant de discuter quelques perspectives critiques à la recherche du bien-être. Comme nous avons expliqué dans la section 2.3.3, Illouz et Cabanas (2018) sont très critiques de l'application de la psychologie positive à l'éducation. Selon notre connaissance, il n'y a pas d'écoles norvégiennes qui ont fait parties d'études initiées par des chercheurs de la psychologie positive. Cependant, comme nous l'avons expliqué dans l'introduction, le bien-être joue un rôle important dans le système scolaire norvégien depuis 20 ans. Alors, nous devrions penser que la recherche sur le bien-être dans d'autres contextes scolaires serait discutée dans le système scolaire norvégien en ce moment. Dans les résultats il n'y a pas

d'indications que cela est le cas, en tout cas pas en ce qui concerne les stratégies ou méthodes. En général, il n'y a pas de traces de la recherche ou bien des livres en général.

La critique principale d'Illouz et Cabanas (2018) concerne l'industrie qui profite de notre quête sans cesse pour être heureux et dans cette industrie il y a toute une gamme de techniques d'aide de soi-même et de développement personnel. Les enseignants de langues étrangères en Norvège ne semblent pas être conscients de cela. Ou peut-être cela ne les intéresse pas. Sous réserve du fait qu'il y a des enseignants qui ont inclus quelques techniques d'aide de soi-même dans « l'interaction avec les autres », « la réflexion personnelle » ou bien « les mesures liées au travail », il ne semble pas que l'industrie du bonheur constitue une menace dans le système scolaire norvégien aujourd'hui. En revanche, peut-être il serait une idée de développer plus de stratégies, développées par la recherche pour soutenir les enseignants norvégiens à maintenir un niveau de bien-être élevé. Surtout en considérant le nombre d'enseignants qui démissionnent au cours des cinq premières années en Norvège, donc un tiers (Utdanningsforbundet, 2017 ; Hollup & Holm, 2015).

5.1.3 Bien-être en général

Dans la sous-section 4.3.3.3, les résultats du questionnaire concernant le bien-être en général des enseignants de langues étrangères ont été présentés dans le tableau 4.6. Nous avons constaté qu'il y a une grande distribution de réponses sur les différentes options de réponse, mais que la distribution est penchée du côté droite. Comme nous avons dit dans le dernier paragraphe de la sous-section, les résultats montrent que les enseignants font l'expérience d'un niveau élevé de bien-être. Nous avons également dit qu'il n'y a pas d'incongruences importantes entre les résultats produits par les deux instruments de collecte de données.

Cependant, ces connaissances sont importantes lorsque nous examinerons comment les changements dans les établissements scolaires norvégiens influencent le bien-être des enseignants de langues étrangères. Puisque nous sommes déjà dans un contexte où la majorité des enseignants rapportent de faire l'expérience d'un niveau élevé de bien-être, il pourrait être difficile de constater des influences favorables pour le bien-être des enseignants de langues étrangères, surtout en ce qui concerne les changements que nous analysons dans cette étude.

5.2 Renouvellement du programme scolaire et des programmes d'enseignement

Dans la section 4.4 nous avons examiné les résultats de l'analyse du questionnaire et de l'analyse de l'entretien semi-directif. Nous avons constaté quelques implications du processus du renouvellement du programme scolaire et des programmes d'enseignement pour le bien-être des enseignants de langues étrangères.

Dans le tableau 4.7 qui présente les résultats du questionnaire, nous avons constaté qu'il y a deux tendances principales concernant la distribution des réponses. La première tendance indique qu'environ la moitié des participants expliquent qu'ils sont en désaccord. De plus, entre 31% et 39% des participants ont choisi l'option 4. Alors, il reste peu de réponses qui indiquent que le processus du renouvellement du programme scolaire et des programmes d'enseignement a entraîné des conséquences positives. Cependant, il y en a quelques exemples, comme nous les avons vu dans la sous-section 4.4.1.

En ce qui concerne le tableau 4.8 qui présente les résultats de l'entretien semi-directif, nous avons constaté que la distribution est assez différente de celle du tableau 4.7. Cependant, comme nous avons expliqué, la façon d'interpréter les réponses a entraîné un tableau un peu différent.

Si nous consultons le tableau 4.7, nous pouvons constater que le processus du renouvellement du programme scolaire a entraîné une tendance faiblement positive en ce qui concerne l'engagement et l'accomplissement surtout. En revanche, les résultats du tableau 4.8 montrent des tendances positives plus fortes pour plus des piliers de *PERMA*. Cependant, *l'engagement* et *l'accomplissement* sont les deux piliers les plus importants.

Dans la sous-section 5.1.3 sur le bien-être en général, nous avons discuté le fait que, généralement, les enseignants de langues étrangères font l'expérience d'un niveau élevé de bien-être. Ainsi, trouver des influences positives sur le bien-être pourrait être difficile. En outre, le processus du renouvellement du programme scolaire fait partie des cycles naturels dans le système scolaire et ainsi un changement intégré dans le travail des enseignants. Une telle interprétation est également soutenue par la réponse du participant 80 qui a exprimé que le processus du renouvellement du programme scolaire n'a pas vraiment influencé son bien-être.

5.3 Mise en place du nouveau programme d'enseignement de langues étrangères

Dans la section 4.5 nous avons examiné les résultats de l'analyse du questionnaire et de l'analyse de l'entretien semi-directif. Nous avons constaté quelques implications de la mise en place du nouveau programme d'enseignement de langues étrangères pour le bien-être des enseignants de langues étrangères.

Dans le tableau 4.9 qui présente les résultats du questionnaire, nous avons constaté qu'il y a deux tendances principales concernant la distribution des réponses. La première tendance indique qu'entre un tiers et la moitié des participants expliquent qu'ils sont en désaccord. De plus, entre 30 et 39 % des participants ont choisi l'option 4. Alors, il reste peu de réponses qui indiquent que la mise en place du nouveau programme d'enseignement de langues étrangères a entraîné des conséquences positives. Cependant, il y en a quelques exemples, comme nous les avons vu dans la sous-section 4.5.1.

En ce qui concerne le tableau 4.10 qui présente les résultats de l'entretien semi-directif, nous avons constaté que la distribution est assez différente de celle du tableau 4.9. Cependant, comme nous avons expliqué, la façon d'interpréter les réponses a entraîné un tableau un peu différent.

Si nous consultons le tableau 4.9, nous pouvons constater que la mise en place du nouveau programme d'enseignement de langues étrangères a entraîné une tendance faiblement positive en ce qui concerne l'engagement et l'accomplissement surtout. En revanche, les résultats du tableau 4.10 montrent des tendances positives plus fortes pour plus des piliers de *PERMA*. Cependant, également ici *l'engagement* et *l'accomplissement* sont les deux piliers les plus importants. Ces deux piliers de *PERMA* sont alors similaires dans ces deux changements, d'abord le renouvellement du programme scolaire et ensuite la mise en place du nouveau programme d'enseignement.

5.4 Situation de la COVID-19 à l'école

Dans la section 4.6 nous avons examiné les résultats de l'analyse du questionnaire et de l'analyse de l'entretien semi-directif. Nous avons constaté quelques implications de la situation de la COVID-19 à l'école pour le bien-être des enseignants de langues étrangères.

Dans le tableau 4.11 qui présente les résultats du questionnaire, nous avons constaté qu'il y a également ici deux tendances principales. La première tendance indique qu'entre un et deux tiers expliquent qu'ils sont en désaccord. De plus, entre 17% et 30% des participants ont choisi l'option 4. Alors, il reste peu de réponses qui indiquent que la situation de la COVID-19 à l'école a entraîné des conséquences positives. Cependant, il y en a quelques exemples, comme nous les avons vu dans la sous-section 4.6.1.

En ce qui concerne le tableau 4.12 qui présente les résultats de l'entretien semi-directif, nous avons constaté que la distribution est assez différente de celle du tableau 4.11. Cependant, comme nous avons expliqué, la façon d'interpréter les réponses a entraîné un tableau un peu différent.

Si nous consultons le tableau 4.11, nous pouvons constater que la situation de la COVID-19 à l'école a entraîné une tendance faiblement positive en ce qui concerne *l'engagement*. Cependant, contrairement à ce que nous avons vu dans les résultats du questionnaire concernant le renouvellement du programme scolaire et la mise en place du nouveau programme d'enseignement, *l'accomplissement* est peu influencé d'une façon positive par la situation de la COVID-19 à l'école. En revanche, *le sens de la vie* et *les relations positives avec autrui* sont les deux piliers de *PERMA* les plus influencés par la situation de la COVID-19 à l'école d'une façon positive. En outre, les émotions négatives ont également été très influencées par la situation de la COVID-19 à l'école. Cela est très différent du renouvellement du programme scolaire et de la mise en place du nouveau programme d'enseignement, où les émotions négatives ont constitué respectivement 11% et 7% des réponses des options de réponse 5, 6 et 7.

5.5 Facteurs qui influencent le bien-être des enseignants de langues étrangères

Pour répondre à notre question de recherche concernant les facteurs qui pourraient influencer le bien-être, nous trouvons que c'est bien de commencer par une discussion de la pertinence du modèle de *PERMA*, tel que nous l'avons employé dans cette étude. Tout au long des examens et analyses de cette étude, les piliers de *PERMA* ce sont révélés très précis pour classifier et catégoriser les différents énoncés et propositions des participants. Malgré les inconvénients et critiques visé au modèle de *PERMA* que nous avons discuté dans le chapitre 2, par exemple par MacDonald (2018) et Wong et Roy (2017), ce modèle s'est révélé très convenable pour le contexte du système scolaire norvégien.

Wong et Roy (2017) mettent en exergue que le bien-être doit être un phénomène plus exhaustif que ce que Seligman (2011) a inclus dans son modèle. En effet, nous l'avons fait cela, plus par défaut que par choix, car Butler et Kern (2016a) ont ajouté deux piliers supplémentaires dans leur instrument. Cependant, le pilier de *la santé* ne s'est pas révélé comme un pilier essentiel, et surtout *les émotions négatives* ne sont guère mentionnées.

Globalement, si nous examinons les facteurs principaux que nous avons inclus dans cette étude, nous pouvons dire que les changements prévus, c'est-à-dire le renouvellement du programme scolaire et des programmes d'enseignement ainsi que la mise en place du nouveau programme d'enseignement, ont une tendance d'influencer le bien-être des enseignants de langues étrangères assez faiblement d'une façon positive. Cependant, le même est le cas pour la situation de la COVID-19 à l'école, qui est un facteur imprévu et surprenant. Si nous considérons que les résultats de l'analyse du bien-être en général montre que notamment le niveau de bien-être est assez élevé, nous pouvons dire que ce sera

6. Conclusion

L'objectif principal de cette étude a été d'examiner comment les enseignants de langues étrangères en Norvège font l'expérience du bien-être ainsi que les facteurs qui pourraient influencer leur bien-être. En plus, nous avons examiné les conséquences des changements dans les établissements scolaires norvégiens sur le bien-être des enseignants, notamment le renouvellement du programme scolaire et des programmes d'enseignement, la mise en place du nouveau programme d'enseignement de langues étrangères et la situation de la COVID-19 à l'école.

Le cadre théorique de cette étude est la recherche sur le bien-être, plus précisément la discipline de la psychologie positive. Cette étude a employé le modèle de bien-être de Seligman (2011) connu comme *PERMA* pour rechercher les différents piliers qui constitue le bien-être. Nous avons également considéré les théories perspectives de la recherche du bien-être et examiné en détail les contextes de notre étude.

Nous avons appliqué une conception de recherche parallèle et convergente pour employer des méthodes mixtes. Ainsi, nous avons collecté de données en utilisant une méthode qualitative, l'entretien semi-directif et une méthode quantitative, le questionnaire. Nous avons réalisé 12 entretiens avec des enseignants de langues étrangères et 350 participants ont ouvert le questionnaire dont 149 l'ont complété. Cela nous a donné des jeux de données très riches qui ont ensuite été analysés séparément avant d'être combinés et interprétés.

6.1 Le bilan des questions de recherche

La première question de recherche principale est la suivante : « Comment les enseignants de langues étrangères en Norvège font-ils l'expérience du bien-être ? » Nous avons examiné cette question à travers trois approches principales. Nous avons analysé ce que les enseignants comprennent par le terme de bien-être. Les résultats ont révélé que la grande majorité des enseignants pensent *aux émotions positives* et *aux relations positives avec autrui*. Puis nous avons analysé la fréquence des réflexions et actions concernant le bien-être, ainsi que les contextes et les stratégies ou méthodes. Le pilier *des relations positives avec autrui* joue un rôle important ici également. Cependant, la réflexion personnelle est également une stratégie importante pour un nombre d'enseignants. Ensuite nous avons analysé la partie la plus étendue par rapport à cette question, notamment les rapports des enseignants dans l'entretien et dans le

questionnaire concernant leur bien-être. Les résultats de ces analyses ont révélé que la majorité des participants fait l'expérience de bien-être au niveau élevé.

Nous avons également répondu à la deuxième question de recherche principale : « *Quels facteurs pourraient influencer leur bien-être ?* » Nous avons commencé par déterminer que le modèle de *PERMA* s'est en effet révélé très convenable pour mesurer le bien-être également dans le contexte du système scolaire norvégien. Nous avons discuté les critiques de ce modèle, avant de discuter des changements dans les établissements scolaires norvégiens plus globalement. Nous avons constaté que les changements prévus, ce qui est le cas pour le renouvellement du programme scolaire et des programmes d'enseignement ainsi que la mise en place du nouveau programme d'enseignement, ont une tendance d'influencer le bien-être des enseignants de langues étrangères assez faiblement. Compte tenu du niveau de bien-être déjà assez élevé pour la majorité des participants, nous avons jugé que ce fait n'est pas très étonnant.

Une minorité des participants a indiqué que ces changements prévus ont entraîné des conséquences positives pour leur bien-être. Surtout concernant les piliers de *l'engagement* et *l'accomplissement*. En revanche, concernant les changements imprévus et surprenants, surtout au niveau d'une pandémie globale, ce sont deux autres piliers qui se sont révélés. *Les relations positives avec autrui* et *le sens de la vie* sont les deux piliers les plus importants.

En ce qui concerne les trois questions de recherche supplémentaires, nous avons aussi répondu à ces questions. En ce qui concerne le renouvellement du programme scolaire et des programmes d'enseignement, nous avons discuté « *de quelle manière le processus du renouvellement du programme scolaire et des programmes d'enseignement a influencé le bien-être des enseignants de langues étrangères* ». Nous avons constaté que les résultats n'ont pas révélé de grandes conséquences pour le bien-être des enseignants. Cependant, nous avons pu constater que ce sont surtout les piliers de *l'engagement* et de *l'accomplissement* où une minorité des participants a fait l'expérience d'influence positive sur le bien-être.

Ensuite, nous avons discuté « *de quelle manière la mise en place du nouveau programme d'enseignement de langues étrangères a influencé le bien-être des enseignants de langues étrangères* ». Nous avons constaté que les résultats n'ont pas révélé de grandes conséquences pour le bien-être des enseignants. Néanmoins, nous avons pu identifier quelques influences de la mise en place du nouveau programme d'enseignement sur le bien-être. En effet, une minorité

des participants a exprimé que surtout les piliers de *l'engagement* et de *l'accomplissement* ont été influencés positivement par la mise en place du nouveau programme d'enseignement.

Puis, nous avons discuté « *de quelle manière la situation de la COVID-19 à l'école a influencé le bien-être des enseignants de langues étrangères ?* ». Nous avons constaté que les résultats concernant cette question ont été assez différents des autres deux sous-questions. En effet, les résultats sont également faibles, mais ce sont donc les piliers de *relations positives avec autrui* et *le sens de la vie* qui se sont révélés comme les plus importants.

6.2 Remarques conclusives et quelques voies pour la recherche future

Dans cette étude, nous avons examiné un large éventail de ce qu'implique le bien-être, dans l'objectif de mieux connaître la réalité et les opinions des enseignants de langues étrangères concernant ce phénomène. Nous avons traité plusieurs questions de recherche, ce qui nous a fourni de nouvelles informations concernant le bien-être. Le bien-être est certainement un thème de recherche qui restera pertinent dans les années à venir et surtout dans le contexte scolaire, où les élèves, les enseignants et d'autres participants certainement auront des grands avantages de plus d'information de comment nous pouvons améliorer et promouvoir le bien-être de tout le monde

Nous espérons que les résultats, discussions et conclusions de cette étude pourraient contribuer à bien d'autres études sur le bien-être des enseignants. Comme nous l'avons constaté dans l'introduction, c'est un champ de recherche croissant. Malgré le fait que les enseignants de langues étrangères, en tout cas les participants de cette étude, semble réfléchir régulièrement sur leur bien-être, il semble loin d'être un thème central dans la vie professionnelle des enseignants.

Dans cet égard, des études sur ce qui est intéressant par rapport au bien-être pour de différents groupes d'enseignants est certainement une voie intéressante à explorer. Cette étude s'est limitée à rester à la surface au regard de groupes d'enseignants. Avec une plus grande capacité ce serait très intéressante d'analyser les différents groupes de participants par rapport aux questions de recherche de cette étude.

Ayant encore plus de capacité et ressources, nous trouvons que ce serait très intéressant d'examiner les piliers de *PERMA* également d'une mesure objective. Cette étude rejoint les

rangs d'études qui emploient une mesure d'auto-évaluation. Cependant, une mesure objective à côté d'une mesure d'auto-évaluation pourrait donner des nouvelles perceptions sur ce qui est les défis de bien-être et, en fin de compte, pourrait contribuer à diminuer le nombre d'enseignants qui démissionnent.

Bibliographie

- Ahmed, S. (2010). *The Promise of Happiness*. Duke University Press.
- Bartholomaeus, J.D., Iasiello, M.P., Jarden, A. et al. (2020) Evaluating the Psychometric Properties of the PERMA Profiler. *J well-being assess* 4, 163–180.
<https://doi.org/10.1007/s41543-020-00031-3>
- Blais, Marc & Vallerand, Robert & Pelletier, Luc & Brière, Nathalie. (1989). L'Échelle de satisfaction de vie : Validation canadienne-française du "Satisfaction With Life Scale". *Revue canadienne des sciences du comportement*. 21. 210-223.
<https://doi.org/10.1037/h0079854>
- Brinkmann, S. (2013) *Qualitative Interviewing*, Oxford University Press, Incorporated.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/bergen-ebooks/detail.action?docID=1274289>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016a). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48.
<https://doi:10.5502/ijw.v6i3.1>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016b). *The PERMA Profiler (measure guide)*. Peggykern.org. Consulté le 2 novembre 2020 sur
https://www.peggykern.org/uploads/5/6/6/7/56678211/the_perma-profiler_101416.pdf
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (4 éd.). Harlow: Pearson.
- Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of personality and social psychology*, 56(5), 815.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.5.815>
- Debret, J. (s. d.). Comment citer un site web avec APA ? Consulté sur :
<https://www.scribbr.fr/normes-apa/exemple-site-internet/>
- Debret, J. (2020). Les normes APA françaises : Guide officiel de Scribbr basé sur la septième édition (2019) des normes APA. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/manuel-normes-apa/>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985) The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual review of psychology*, 54(1), 403-425.
- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave?. *British Educational Research Journal*, 42(1), 21-39.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
- Federici, R. A., & Vika, K. S. (2020). Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020. Consulté sur <https://hdl.handle.net/11250/2656248>
- FEK - De nasjonale forskningsetiske komiteene. (s.d.) <https://www.forskningsetikk.no/>
- FHI, Sammen, SiO & SiT. (2021). *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse*. Studenthelse.
<https://studenthelse.no/om-undersokelsen>
- Fjørtoft, S. O. (2020). Nær og fjern. Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020. Consulté sur <https://hdl.handle.net/11250/2676094>
- Fordyce, M. W. (1988). A review of research on the happiness measures: A sixty second index of happiness and mental health. *Social Indicators Research*, 20(4), 355-381.
<https://doi.org/10.1007/BF00302333>
- Forgeard, M. J., Jayawickreme, E., Kern, M. L., & Seligman, M. E. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International journal of wellbeing*, 1(1).
<https://doi:10.5502/ijw.v1i1.15>

- Gable, S. & Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology?. *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Giangrasso, B. (2021). Psychometric properties of the PERMA-Profil on hedonic and eudaimonic well-being measure in an Italian context. *Current Psychology*, 40(3), 1175-1184. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0040-3>
- Gudmundsdottir, G. B., & Hathaway, D. M. (2020). " We Always Make It Work": Teachers' Agency in the Time of Crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 239-250. Consulté sur <https://www.learntechlib.org/primary/p/216242/>
- Helsedirektoratet. (2015a) *Well-being på norsk* (Rapport IS-2344). Oslo : Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf>
- Helsedirektoratet. (2015b). *Trivsel i skolen* (Rapport IS-2345). Oslo : Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf>
- Helsedirektoratet. (2020, 12 mars). *Helsedirektoratet stenger alle barnehager og skoler*. Consulté sur <https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/helsedirektoratet-stenger-alle-barnehager-og-skoler>
- Hollup, K. & Holm, M.S. (2015). Tre grunner til at lærere slutter. *Bedre skole*, 4. <https://utdanningsforskning.no/artikler/tre-grunner-til-at-larere-slutter/>
- Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861 <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Illouz, E. & Cabanas, E. (2018). *Happycratie - Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies* (F. Joly, Trad.) Premier Parallèle. <https://www.kobo.com/no/nb/ebook/happycratie-comment-l-industrie-du-bonheur-a-pris-le-controle-de-nos-vies-1>
- Kern, M. L. (s.d.). *Interpreting Scores*. Peggykern.org. Consulté le 2 novembre 2020 sur <https://www.peggykern.org/questionnaires.html>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2008). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Le Robert. (2013). Bien-être. Dans *Le Robert micro poche*.
- Lindqvist, P., Nordänger, U. K., & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years— A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.005>
- Lugen, M. (2015). Petit guide de méthodologie de l'enquête. Consulté sur : https://igeat.ulb.ac.be/fileadmin/media/publications/Enseignement/Petit_guide_de_m%C3%A9thodologie_de_l'enque%CC%82te.pdf
- Lund, E., Vik, M. G. & Ghosh, A. (2017, 23 août). *Fakta: Rekruttering og frafall blant lærere*. Utdanningsforbundet. Consulté le 17 mars 2021 sur <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/fakta-rekruttering-og-frafall-blant-larere/>
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social indicators research*, 46(2), 137-155. <https://doi.org/10.1023/A:1006824100041>

- MacDonald, D. A. (2018). Taking a closer look at well-being as a scientific construct. Dans N. J. Brown, T. Lomas & F. J. Eiroa-Orosa (dirs.), *The Routledge international handbook of critical positive psychology* (pp. 26-52). London : Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315659794>
- MacIntyre, P. D., Ross, J., Talbot, K., Mercer, S., Gregersen, T., & Banga, C. A. (2019). Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System*, 82, 26-38.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.013>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Mankin, A., von der Embse, N., Renshaw, T. L., & Ryan, S. (2018). Assessing teacher wellness: Confirmatory factor analysis and measurement invariance of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(3), 219-232. <https://doi.org/10.1177/0734282917707142>
- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St.21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St.6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mercer, S & Gregersen, T. (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford : Oxford University Press.
<https://www.ark.no/boker/Sarah-Mercer-TEACHER-WELLBEING-9780194405607>
- NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Neumann, C. & Neumann, I. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen. Metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- NOU 2014 : 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015 : 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Personopplysningsloven (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Regjeringen. (2020, 7 april). *Gradvis åpning av barnehager, skoler, fagskoler, høyskoler og universiteter* Consulté sur <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2020/gradvis-apning-av-barnehager-skoler-fagskoler-hoyskoler-og-universiteter/id2697077/>
- Regjeringen. (2020, 11 mai). *Skolene åpner for alle elever fra 11. mai*. Consulté sur <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2020/skolene-apner-for-alle-elever-fra-11.-mai/id2701512/>

- Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289-306. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000112>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish : A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. Free Press.
- Skaalvik, Einar & Skaalvik, Sidsel. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say?. *International Education Studies*. 8. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Grunnskolen og videregående skole: Trivsel og stress blant lærere. *Bedre skole*, 2. Consulté sur <https://utdanningsforskning.no/artikler/grunnskolen-og-videregaende-skole-trivsel-og-stress-blant-larere/>
- Statistisk sentralbyrå. (2020). *Ansatte i barnehage og skole*. Consulté sur <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utdansatte/aar>
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Québec : Multimondes
- Umucu, E., Wu, J.-R., Sanchez, J., Brooks, J.M. Chiu, C.-Y., Tu, W.-M. & Chan, F. (2020) Psychometric validation of the PERMA-profiler as a well-being measure for student veterans, *Journal of American College Health*, 68:3, 271-277, <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1546182>
- Ungdata. (2021). *Hva er Ungdata?* Consulté sur <https://www.ungdata.no/hva-er-ungdata/>
- Utdanningsdirektoratet. (s.d.a). *Fagfornyelsen – prosess for å utvikle nye læreplaner*. Consulté sur <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (s.d.b) *Læreplanverket*. Consulté sur <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (s.d.c). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Consulté sur <http://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 9 avril). *Infection Control Guidelines for Upper Secondary Schools*. Consulté sur : <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/infection-control-guidelines-for-upper-secondary-schools/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i fremmedspråk (FSP1-01)*. Consulté sur <http://data.udir.no/kl06/FSP1-01.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Slik ble læreplanene utviklet*. Consulté sur <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02)*. Consulté sur <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/FSP01-02.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Hva er tverrfaglige temaer?* Consulté sur <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Utdanningsdirektoratet (2020c). *Grunnskolen Informasjonssystem 2019-20*. Udir. Consulté sur <https://gsi.udir.no/app/>
- Wahnich, S. (2006). *Enquêtes quantitatives et qualitatives, observation ethnographique*. Consulté sur <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2006-06-0008-002.pdf>
- Wong, P. T. P., & Roy, S. (2017). Critique of positive psychology and positive interventions. Dans N J. Brown, T. Lomas & F. J. Eiroa-Orosa (dirs.), *The Routledge international handbook of critical positive psychology* (pp. 26-52). London : Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315659794>