



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## Motivation des élèves de français en Suède : Quelles stratégies au sein de la réflexion enseignante ?

**Céline Rocher Hahlin**

Université de Lund, Suède

celine-rocher\_hahlin@rom.lu.se

### Résumé

Cet article étudie la perception qu'ont les professeurs de français en Suède des stratégies motivationnelles qui stimulent l'envie d'apprendre des élèves. Les résultats, issus d'un questionnaire (n=294), montrent que proposer des méthodes/activités variées, un soutien individuel et un lien direct entre les cours et le monde francophone sont considérés comme les stratégies les plus motivantes. Les facteurs *penser que son métier a du sens* et *avoir des contacts fréquents avec le monde francophone* influent sur l'utilisation de stratégies. Le sexe des enseignants, le niveau d'enseignement et le nombre d'années dans l'enseignement n'ont pas d'effet sur l'utilisation de stratégies motivationnelles. Ces résultats soulignent l'importance de la formation continue qui permet aux enseignants d'être à jour des nouveautés pédagogiques et de rester au contact du monde francophone.

**Mots-clés** : motivation, stratégies motivationnelles, français langue étrangère

### Motivating French Students in Sweden: Teachers' Perception of Classroom Motivational Strategies

### Abstract

This paper examines Swedish teachers' perception of motivational strategies in the French as a Foreign Language classroom. The results, collected through a questionnaire (n=294), show that a variety of methods/activities, students' individual support and direct links between lessons and the French-speaking world are considered as the most motivational strategies. Factors such as considering teaching as meaningful and having frequent contact with the French-speaking world have a significant effect on the teachers' use of motivational strategies. However, factors such as gender, teaching level, and the number of working years had no significant effect on the use of strategies. These results underline the importance of offering lifelong training to keep teachers up to date with pedagogical innovations and with the French-speaking world.

**Keywords**: motivation, motivational strategies, French as a Foreign Language

## Introduction

Vendredi, 8h30. Marie, enseignante de français en Suède, entre dans la salle de classe. Ses élèves sont déjà là. Elle aperçoit Fia, assise au dernier rang, le nez dans son portable et la moue des jours où elle n'a pas envie de travailler. À côté d'elle, Albin et Mia, qui ont encore échoué au test que Marie va rendre dans quelques minutes. Elle craint que cette fois-ci, ils perdent espoir et abandonnent le français. Anna la salue en français. Elle rêve d'un poste à Bruxelles et a atteint tous les objectifs du cours depuis longtemps déjà. Marie se demande comment stimuler ces élèves au niveau motivationnel si différent. (Scène fictive)

Si la recherche en linguistique appliquée s'est beaucoup intéressée à définir le concept de *motivation* et à étudier son rôle dans l'apprentissage d'une langue étrangère, un nombre plus limité d'études, en comparaison, a examiné le travail fait par les enseignants en classe pour stimuler cette motivation (Cheng, Dörnyei, 2007). Le début du cours imaginé ci-dessus illustre la complexité à laquelle est confronté l'enseignant qui tente de lier l'individualité de chaque élève aux stratégies pertinentes pour parvenir à développer l'envie d'apprendre. L'apprentissage du français, comme celui de l'allemand et de l'espagnol, est perçu par de nombreux élèves suédois comme moins évident et nécessaire que celui de l'anglais, ce qui fait de la mission motivationnelle de l'enseignant de ces langues un défi important (Cardelius, 2016 ; Henry, 2016).

Nous ne sommes pas encore en mesure de pouvoir décrire précisément de quelle façon les multiples facteurs qui influencent le niveau de motivation permettent de mener l'apprenant vers un apprentissage réussi, mais il est établi qu'un faible niveau de motivation entrave un apprentissage satisfaisant (Dörnyei, 2001, p. 5). Ce constat souligne l'importance et le besoin de mieux comprendre les pratiques de classe qui activent efficacement la motivation des élèves. Dans leur étude des pratiques motivationnelles mises en place par les enseignants d'anglais en Suède, Henry, Sunqvist et Thorsen (2019 : 13) constatent un effort fait par les chercheurs en linguistique appliquée pour transformer leurs données empiriques en connaissances qui permettent d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement des langues. Henry note, cependant, que la majorité de ces recherches concerne l'enseignement de l'anglais (2016 : 166). Cet article a pour objectif d'étudier les stratégies motivationnelles et l'enseignement du français à l'école primaire et secondaire en Suède. Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire (n=294).

La question générale posée dans cet article est la suivante :

- Quelle est la perception des enseignants des stratégies motivationnelles à leur disposition en classe de français ?

Les questions plus spécifiques qui vont être au centre de cet article sont les suivantes :

- Quelles sont les stratégies motivationnelles qui, selon les enseignants de l'étude, favoriseraient la stimulation de l'envie d'apprendre des élèves de français en Suède ?
- Quelles stratégies motivationnelles sont rapportées par les enseignants comme étant utilisées en salle de classe de français en Suède ?
- Dans quelle mesure les réponses des enseignants suédois diffèrent-elles des résultats internationaux ?

L'article est structuré de la façon suivante : après avoir proposé un regard diachronique sur l'évolution de la recherche motivationnelle concernant l'apprentissage d'une langue étrangère, la méthode utilisée dans l'étude et les résultats obtenus sont présentés, discutés et mis en relation avec ceux obtenus dans d'autres études.

## 1. Arrière-plan théorique

Après s'être d'abord surtout intéressées à l'apprenant, à la réussite de son apprentissage et à sa motivation, les études motivationnelles ont commencé à observer l'interaction entre l'apprenant et son contexte d'apprentissage. La contribution des enseignants dans ce processus a longtemps été négligée (Dörnyei, 2018). Les processus mentaux qui guident l'agir professoral de chaque enseignant sont au centre de plusieurs études (Borg, 2003). Une discussion est en cours sur la façon dont l'interaction entre les croyances de l'enseignant sur son rôle et ses capacités, les connaissances à sa disposition et les éléments extérieurs hors de son contrôle vont influencer sur ses choix pédagogiques (Williams, Mercer, Ryan, 2016). La perception qu'a l'enseignant de sa capacité à motiver ses élèves en est un exemple. Elle est, en effet, le résultat d'une activité mentale individuelle construite, entre autres, sur les croyances de l'enseignant liées à son rôle d'enseignant, ses connaissances du processus motivationnel et des stratégies mais aussi d'autres facteurs comme sa motivation personnelle, sa confiance en soi, etc. (Kubanyiova, Feriok, 2015). Cette interaction multifactorielle et individuelle est dynamique et évolue tout au long de la carrière de l'enseignant. Il reste dans ce domaine de recherche émergent matière pour de nombreuses études.

Les stratégies motivationnelles mises en place par l'enseignant forment un domaine qui a moins été étudié que le développement et la validation de théories motivationnelles, par exemple, qui ont beaucoup intéressé les chercheurs depuis

les années 70 (Cheng, Dörnyei, 2007 : 154)<sup>1</sup>. Au tournant du 21<sup>e</sup> siècle cependant, la parution de certains travaux sur les stratégies motivationnelles a créé une impulsion nouvelle.

En 1998, Dörnyei et Csizér ont réalisé la première grande étude empirique où l'utilisation des stratégies motivationnelles (n=51) est étudiée, grâce à un questionnaire distribué auprès de 200 enseignants d'anglais hongrois issus de contextes d'enseignement divers comme l'université, l'école secondaire ou l'école primaire. Cette étude a abouti à 18 macrocatégories et 10 *commandements* didactiques basés sur les stratégies perçues comme étant utilisées en classe par les enseignants de l'étude. En 2007, cette étude est reproduite par Cheng et Dörnyei dans un contexte d'enseignement taiwanais. Leurs conclusions ont montré que la majorité des stratégies perçues comme étant utilisées en salle de classe correspondait aux résultats de l'étude hongroise de Dörnyei et Csizér (1998) mais que l'utilisation de certaines stratégies semblait être plus étroitement liée au contexte culturel du pays où l'on enseigne. Selon leurs résultats, l'encouragement, par exemple, à devenir un apprenant autonome était une stratégie moins présente dans le contexte asiatique que dans le contexte européen. En 2012, Ruesch, Bown et Dewey ont décidé d'élargir la portée de cette étude en la reproduisant cette fois-ci dans un contexte universitaire nord-américain avec 30 enseignants. Ils y ont ajouté la perspective des étudiants que nous n'évoquons pas ici afin de rester proche de la présente étude. Les données récoltées en 2012 allaient partiellement dans le même sens que les deux autres études : la *relation entre l'enseignant et les élèves* et *l'ambiance créée dans la classe* étaient ressenties comme des facteurs importants pour la motivation. Par contre, d'autres facteurs, comme le fait de *comparer les apprenants entre eux* ou la *mise en valeur de la nécessité de l'effort pour réussir* semblaient avoir une valeur différente chez les enseignants nord-américains, hongrois et taiwanais.

Le tableau 1 présente une vue d'ensemble des résultats des trois études (Dörnyei, Csizér, 1998, Cheng, Dörnyei, 2007, Ruesch et al., 2012). Les réponses des enseignants ont, dans chaque étude, été associées aux différentes macrostratégies et chaque macrostratégie a ensuite été classée selon son importance. Les 18 stratégies issues de l'étude hongroise constituent la référence. Le chiffre 1 désigne la stratégie la plus citée, le chiffre 2 la deuxième, etc. Un trait (-) signifie que cette stratégie n'a pas été sélectionnée dans l'étude concernée.

**Tableau 1.** Comparaison des résultats des trois études

<b>Macrostratégies (Traduction Rocher Hahlin)</b>	<b>Explicitation (Ruesch et al., 2012 ; Dörnyei, Csizér, 1998) (Traduction Rocher Hahlin)</b>	<b>Étude hongroise (1998)</b>	<b>Étude taiwanaise (2007)</b>	<b>Étude américaine (2012)</b>
Enseignant	Donner l'exemple par son attitude et son comportement.	1	1	2
Ambiance de classe	Créer une ambiance agréable et détendue dans la classe.	2	4	4
Activités	Bien présenter le travail à faire.	3	5 (clarté), 7 (activités stimulantes)	9
Relation	Établir de bonnes relations avec les élèves.	4	1	1
Confiance en soi	Stimuler la confiance en soi linguistique des élèves.	5	3	5
Intérêt de l'élève	Rendre le cours de langue intéressant.	6	-	11
Autonomie	Encourager l'autonomie de l'élève et laisser les élèves faire des choix concernant leur apprentissage.	7	10	8
Pertinence personnelle	Personnaliser le processus d'apprentissage.	8	-	10
But	Renforcer la focalisation de l'élève sur ses propres buts d'apprentissage.	9	6	12
Culture	Familiariser l'élève avec les cultures liées à la langue cible.	10	8 (valeurs liées à la L2)	15
Groupe	Inclure des travaux à faire en groupe à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.	11	9	13
Effort	Aider les élèves à comprendre que ce sont principalement leurs efforts qui vont les mener à un apprentissage réussi.	12	2	6
Utilité de la langue	Mettre en valeur l'utilité de la langue apprise.	13	8 (valeurs liées à la L2)	7
Récompense	Donner à l'élève d'autres récompenses que les notes.	14	-	14

**Tableau 1.** Comparaison des résultats des trois études

Macrostratégies (Traduction Rocher Hahlin)	Explicitation (Ruesch et al., 2012 ; Dörnyei, Csizér, 1998) (Traduction Rocher Hahlin)	Étude hongroise (1998)	Étude taiwanaise (2007)	Étude américaine (2012)
Règle de classe	Discuter avec les élèves des règles à respecter en classe pour un bon apprentissage.	15	-	-
Produit fini	Permettre aux élèves de créer des produits qu'ils afficheront ou présenteront.	16	-	16
Décoration	Encourager les élèves à décorer leur classe et de la rendre agréable et conviviale.	17	-	-
Comparaison	Éviter toute comparaison entre les élèves.	18	4	3

En étudiant, pour la première fois à cette échelle, les stratégies motivationnelles considérées comme pertinentes par les enseignants de français en Suède, cet article apporte une contribution issue du contexte scolaire scandinave aux résultats déjà établis.

## 2. Méthode

### 2.1 Les outils

Les items du questionnaire qui concernent les stratégies motivationnelles (13 items) ont été principalement inspirés de l'étude de Dörnyei et Csizér (1998). L'étude des stratégies motivationnelles fait partie d'une étude plus large sur le rôle motivateur des enseignants de français en Suède (Rocher Hahlin, 2020). Un nombre limité d'items a dû être sélectionné. Les 13 stratégies les plus pertinentes concernant le contexte scolaire suédois ont été désignées. Les stratégies écartées sont, par exemple, les items qui concernent les récompenses, les règlements de classe ou la comparaison entre les étudiants qui sont des domaines pédagogiques dont l'effet motivationnel est moins présent dans le débat scolaire suédois actuel. Le tableau 2 présente les onze stratégies issues de l'étude de Dörnyei et Csizér et les items utilisés dans la présente étude.

**Tableau 2.** Les items du questionnaire qui concernent les stratégies motivationnelles et sont inspirés de l'étude de Dörnyei et Csizér (1998)

Item dans le questionnaire de cette étude	Macrostratégies (Dörnyei, Csizér, 1998)	Explicitation (Ruesch et al., 2012 ; Dörnyei, Csizér, 1998)	Items du questionnaire (Rocher-Hahlin, traduits du suédois)
10.1	Enseignant	Donner l'exemple par son attitude et son comportement.	<i>Je montre à mes élèves que je suis motivé(e).</i>
10.2	Culture	Familiariser l'élève avec les cultures liées à la langue cible.	Mon intérêt pour les pays et cultures francophones tient une place importante dans mon enseignement.
10.3	Ambiance de classe	Créer une ambiance agréable et détendue dans la classe.	Il est de ma responsabilité de créer une ambiance agréable en classe.
10.4	Intérêt	Rendre le cours de langue intéressant.	<i>Je tiens compte des intérêts de mes élèves dans mes contenus de cours.</i>
10.5	Pertinence pour l'élève	Personnaliser le processus d'apprentissage.	<i>Mes élèves font des activités qui stimulent le soi idéal lié au français.</i>
10.6	Activités	Bien présenter le travail à faire.	<i>Je présente les activités avec clarté afin que les élèves comprennent bien ce qui est attendu d'eux.</i>
11.1	Confiance en soi	Stimuler la confiance en soi linguistique des élèves.	<i>Je fais des efforts pour que les élèves se sentent en confiance pour utiliser la langue française.</i>
11.2	Relation	Établir de bonnes relations avec les élèves.	<i>Je fais des efforts pour mieux connaître les intérêts de mes élèves.</i>
11.3	Effort	Aider les élèves à comprendre que ce sont principalement leurs efforts qui vont les mener à un apprentissage réussi.	<i>J'apprends à mes élèves que les réussites et les échecs sont surtout liés aux stratégies d'apprentissage et à leurs efforts.</i>
11.4	But	Renforcer la focalisation de l'élève sur ses propres buts d'apprentissage.	<i>Je demande régulièrement à mes élèves d'écrire leur but concret avec le français.</i>
11.5	Culture	Familiariser l'élève avec les cultures liées à la langue cible.	<i>J'utilise des documents authentiques dans mes cours.</i>

Le questionnaire contenait également deux items ouverts qui interrogeaient les enseignants sur les *stratégies les plus efficaces pour motiver les élèves* (item 7) ainsi que *les stratégies motivationnelles les plus souvent utilisées en classe* (item 9).

Afin de contacter un maximum de professeurs de français, une recherche manuelle et systématique des adresses électroniques disponibles sur le site internet des écoles suédoises a été faite.

## 2.2. Les participants

Le critère principal pour participer à cette étude était celui d'enseigner le français en Suède. Les écoles où travaillent ces enseignants sont réparties sur tout le territoire suédois dans des villes de petite, moyenne et grosse taille. Le questionnaire a été envoyé à 705 enseignants et 294 questionnaires sont à la base de cette étude (taux de réponses de 42%). L'échantillon est principalement composé d'enseignantes (93%) ayant une formation en didactique du français (90%). Leurs élèves ont majoritairement entre 13 et 15 ans (*grundskolan*) (50%) et entre 16 et 19 ans (*gymnasiet*) (40%). Leur L1 est le suédois (80%), le français (11%) ou une autre langue (8%). Les enseignants de l'échantillon ont obtenu leur diplôme entre 1970 et 2017. Ces variables sociographiques sont utilisées dans l'étude.

### L'analyse des données

A partir des transcriptions des réponses ouvertes aux items 7 et 9, chaque stratégie a été isolée afin de pouvoir être, dans un premier temps, simplifiée puis codée en fonction de la grille d'analyse basée sur les macrocatégories utilisées dans l'étude de Dörnyei et Csizér (1998).

Pour l'analyse des réponses des autres onze items (échelle de Likert à 5 modalités, plus une réponse *Je ne sais pas*), les statistiques descriptives ont permis de donner une image de l'utilisation (rapportée) des stratégies par les enseignants. Chaque stratégie a été catégorisée selon les trois codes suivants : les modalités 1 et 2 de l'échelle correspondent à l'appellation *utilisation faible*, la modalité 3 à *utilisation moyenne* et les modalités 4 et 5 à *utilisation forte*. Une analyse de régression linéaire multivariée, réalisée grâce au programme IBM SPSS Statistics version 25, a ensuite permis une analyse de variance concernant l'utilisation des stratégies.

### 3. Résultats

#### 3.1. Les stratégies optimales pour stimuler la motivation des élèves et celles rapportées comme étant le plus souvent utilisées selon les enseignants de l'étude

Les dix stratégies les plus citées sont présentées dans le tableau 3 par item.

**Tableau 3.** Les dix stratégies motivationnelles les plus efficaces et les plus utilisées selon l'échantillon

Les 10 stratégies optimales pour motiver selon l'échantillon (Item 7)		Macro-catégories (Dörnyei, Csizér, 1998)	Nombres de cas (%) (N=612)	Les 10 stratégies les plus utilisées selon l'échantillon (Item 9)	Macro-catégories (Dörnyei, Csizér, 1998)	Nombres de cas (%) (N=505)
1	Variation	Intérêt des élèves	68 (11.1)	Variation	Intérêt des élèves	56 (11)
2	Activités proches des intérêts des élèves	Intérêt des élèves	55 (9)	Feedback/encouragement	Confiance en soi	37 (7.3)
3	Créer un lien entre le travail en classe et le monde extérieur	Utilité	47 (7.6)	Matériel authentique	Culture	36 (7.1)
4	Matériel authentique	Culture	45 (7.3)	Activités proches des intérêts des élèves	Intérêt des élèves	30 (6)
5	Feedback/encouragement	Confiance en soi	36 (5.8)	Activités « pratiques » (perspective actionnelle)	Utilité	29 (5.7)
6	Montrer mon propre engagement/ mes compétences d'enseignant	Enseignant	36 (5.8)	Activités ludiques	Intérêt des élèves	24 (4.7)
7	Développer la confiance en soi des élèves	Confiance en soi	28 (4.5)	Traiter des sujets francophones d'actualité	Culture	20 (4)
8	La clarté	Activités	26 (4.2)	Travailler en groupes	Groupe	17 (3.3)

**Tableau 3.** Les dix stratégies motivationnelles les plus efficaces et les plus utilisées selon l'échantillon

Les 10 stratégies optimales pour motiver selon l'échantillon (Item 7)		Macro-catégories (Dörnyei, Csizér, 1998)	Nombres de cas (%) (N=612)	Les 10 stratégies les plus utilisées selon l'échantillon (Item 9)	Macro-catégories (Dörnyei, Csizér, 1998)	Nombres de cas (%) (N=505)
9	Parler de/ travailler sur les pays francophones	Culture	24 (4)	Montrer mon propre engagement	Enseignant	16 (3.1)
10	Communication au sein du groupe	Groupe	19 (3.1)	Parler des pays francophones	Culture	15 (3)

Les stratégies considérées comme optimales pour stimuler la motivation des élèves concernent, tout d'abord, la volonté de l'enseignant de s'adapter aux souhaits et besoins des élèves. L'établissement d'un lien entre le travail fait en classe et le monde extérieur/le monde francophone semble également être, pour ces enseignants, des stratégies motivationnelles efficaces.

Lorsque les enseignants décrivent les stratégies qu'ils utilisent le plus souvent, on observe que le fait de proposer différentes activités et différentes méthodes de travail est, comme pour les stratégies optimales, la stratégie dominante (11% des stratégies citées). Les stratégies dont le but est de s'adapter aux besoins et envies des élèves sont très présentes (21.7%) : variation (11%), activités adaptées aux élèves (6%) et activités ludiques (4.7%). Celles qui tentent de renforcer la confiance en soi des élèves (7.3%) et de faire découvrir les pays et cultures francophones (14.1%) : matériel authentique (7.1%), sujets francophones d'actualité (4%) et parler des pays francophones (3%) semblent également faire partie des stratégies les plus utilisées par ces enseignants.

On ne note pas de différences majeures entre les stratégies considérées par les enseignants comme optimales et celles qu'ils rapportent utiliser le plus dans leur classe, à part la catégorie *clarté*, qui fait référence à la clarté de la présentation du travail attendu par le professeur. Cette stratégie ne figure pas dans les dix stratégies rapportées comme étant les plus utilisées. De la même façon, la catégorie *activités ludiques* qui, elle, apparaît dans les dix stratégies les plus utilisées, ne figure pas dans les dix stratégies considérées comme optimales par les enseignants de l'étude.

### 3.2. L'utilisation rapportée des stratégies comparables à celles utilisées dans l'étude de Dörnyei et Csizer (1998)

Pour chacun des onze items, les enseignants ont exprimé leur degré d'accord. La figure 1 propose une représentation graphique du degré d'utilisation des onze stratégies selon les enseignants de cette étude.

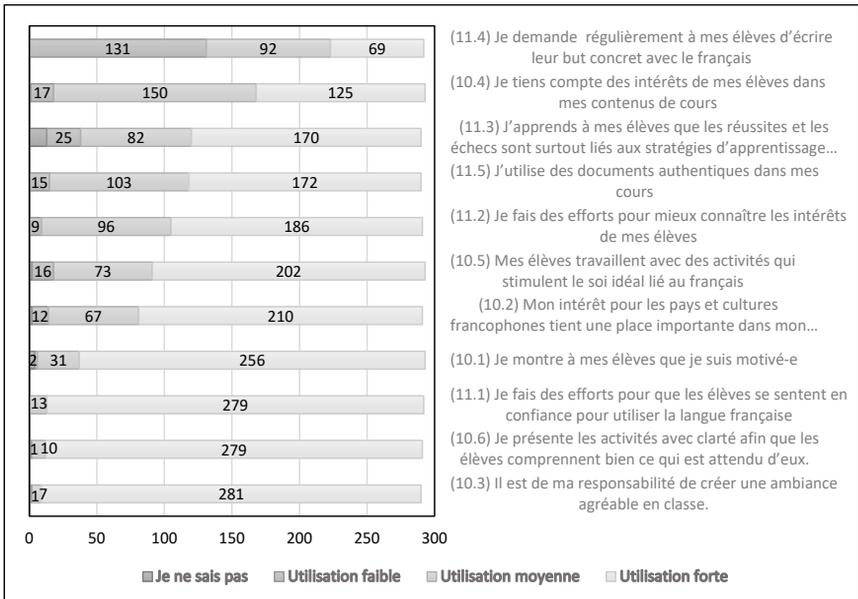


Figure 1. Utilisation rapportée des onze stratégies proposées dans le questionnaire

Note : 11.4 n=292, 10.4 n=293, 11.3 n=290, 11.5 n=290, 11.2 n=291, 10.5 n=293, 10.2 n=291, 10.1 n=293, 11.1 n=292, 10.6 n=291, 10.3 n=290

La réponse *Je ne sais pas* n'a été choisie par aucun enseignant pour les items 11.1, 11.2, 11.5 et 11.4, par 1 enseignant pour les items 10.3, 10.6 et 10.4, par 2 enseignants pour les items 10.2 et 10.5, par 4 enseignants pour l'item 10.1 et par 13 enseignants pour l'item 11.3.

Parmi les onze stratégies motivationnelles proposées dans le questionnaire, les trois qui ont été le plus souvent choisies par les enseignants de l'étude sont *le fait de considérer la création d'une ambiance agréable de classe comme de la responsabilité des enseignants*, *d'être clair au moment de présenter les activités afin que chaque élève sache ce qui est attendu de lui/elle* et *de faire des efforts pour que l'élève se sente en confiance pour utiliser le français*. Environ 96% des réponses à ces items témoignent d'une utilisation forte les concernant.

Le fait, par contre, de *demandeur aux élèves d'écrire leur but concret avec le français* (23.6% des réponses témoignent d'une forte utilisation), de *tenir compte des intérêts des élèves dans les contenus de cours* (42.6% des réponses témoignent d'une forte utilisation) et *d'apprendre aux élèves que les réussites et les échecs sont surtout liés à leurs stratégies d'apprentissage et à leurs efforts* (58.6% des réponses témoignent d'une forte utilisation) sont, des onze stratégies, celles qui semblent être le moins présentes dans les pratiques de classe des enseignants de l'étude.

Dans le questionnaire, quelques informations sociodémographiques étaient incluses : le niveau d'enseignement (enseigner à des élèves entre 12 et 15 ans ou entre 16 et 19 ans), le sexe des enseignants, leur langue première, le nombre d'années d'enseignement, la fréquence de leur contact avec les cultures francophones et le sentiment de faire un métier qui a du sens. L'utilisation de ces variables était à but exploratoire dans la quête de mieux comprendre la relation entre les enseignants et ces onze stratégies motivationnelles.

L'analyse de régression multivariée a permis d'étudier si certaines de ces variables peuvent aider à mieux comprendre l'utilisation des stratégies par les enseignants. Les tableaux 4 et 5 indiquent les variables qui influent sur l'utilisation des stratégies motivationnelles.

**Tableau 4.** Modèles de régression appliquée aux items du questionnaire 10.1, 10.2, 10.3, 10.4, 10.5 et 10.6

Variable explicative	10.1 Montrer sa motivation		10.2 Cultures		10.3 Ambiance		10.4 Intérêts		10.5 Soi idéal		10.6 Clarté	
	Bêta	p	Bêta	p	Bêta	p	Bêta	p	Bêta	p	Bêta	p
Langue première	-	-	-	-	-	-	.222	***	.126	*	-	-
Contact avec le monde francophone	.127	*	.137	*	-	-	-	-	-	-	-	-
Travail qui a du sens	.193	**	-	-	.185	**	.127	*	-	-	-	-

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

**Tableau 5** : Modèles de régression appliquée aux items du questionnaire 11.1, 11.2, 11.3, 11.4 et 11.5

Variable explicative	11.1 Effort		11.2 Relation		11.3 Effort		11.4 But		11.5 Matériel authentique	
	Bêta	p	Bêta	p	Bêta	p	Bêta	p	Bêta	p
Langue première	-	-	.139	*	.154	**	-	-	.144	*
Années d'enseignement	-	-	-	-	.150	*	-	-	-	-
Contact avec le monde francophone	.126	*	-	-	-		-	-	.217	***
Travail qui a du sens	.249	***	.159	**	-	-	-	-	-	-

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

On constate que les variables *travailler avec de jeunes élèves ou des élèves plus âgés*, *le sexe des enseignants* ou *le nombre d'années d'enseignement* n'ont aucun ou très peu d'effet sur l'utilisation des stratégies motivationnelles. Par contre, le fait de *considérer que son métier a du sens* influence significativement et positivement l'utilisation de cinq des onze stratégies, celui d'*avoir des contacts fréquents avec le monde francophone* influence significativement et positivement l'utilisation de quatre stratégies et le fait d'*avoir une L1 autre que le suédois* semble influencer positivement et significativement l'utilisation de cinq des onze stratégies motivationnelles proposées.

Le tableau 6 met en parallèle les résultats des trois études (hongroise, taiwanaise et américaine), avec le classement des onze stratégies proposées aux enseignants suédois (voir tableau 2 pour rappel). Plus les réponses indiquent un taux important d'*utilisation forte*, mieux la stratégie est placée. Le pourcentage de réponses témoignant d'une *utilisation forte* est donné entre parenthèse, à côté du chiffre indiquant la position de la macrostratégie.

**Tableau 6.** Comparaison des stratégies motivationnelles rapportées comme utilisées par les enseignants des quatre études

Macro-stratégies	Étude hongroise (1998)	Étude taiwanaise (2007)	Étude américaine (2012)	Étude suédoise (2019)
Enseignant	1	1	2	4 (87%)
Ambiance de classe	2	4	4	1 (96%)
Activités	3	5 (clarté), 7(activités stimulantes)	9	2 (96%)
Relation	4	1	1	7 (72%)
Confiance en soi	5	3	5	3 (96%)
Intérêt de l'élève	6	-	11	10 (43%)
Pertinence personnelle	8	-	10	6 (69%)
But	9	6	12	11 (24%)
Culture	10	8 (valeurs liées à la L2)	15	5 (culture tient une place importante) (72%) 8 (matériel authentique) (59%)
Effort	12	2	6	9 (59%)

Les résultats du tableau 6 indiquent des points communs et des divergences entre les résultats des quatre études. L'ambiance de classe, le soin apporté à l'introduction des activités, la stimulation de la confiance en soi linguistique, le choix d'un contenu pertinent pour les élèves et le fait de ne pas donner énormément d'importance au rôle de l'effort dans l'apprentissage semblent lier les enseignants hongrois en 1998 et suédois en 2019. L'importance donnée à la stimulation de la confiance en soi linguistique mise à part, les priorités semblent diverger entre les enseignants taiwanais de l'étude de 2007 et les enseignants suédois. Concernant les réponses des enseignants américains et suédois, la stimulation de la confiance en soi et l'importance plus faible donnée au fait d'intégrer aux cours les intérêts des élèves et de les faire travailler sur leur but d'apprentissage, les rapprochent. Ces résultats vont être discutés dans la partie suivante.

#### 4. Discussion et conclusion

L'objectif de cet article était d'une part, d'étudier les stratégies considérées par les enseignants comme optimales et celles rapportées comme étant utilisées au quotidien et, d'autre part, de discuter les résultats à la lumière de trois autres études (Dörnyei, Csizér, 1998, Cheng, Dörnyei, 2007, Ruesch et al., 2012).

La motivation gagne à être stimulée de façons diverses afin de toucher le plus d'élèves possible. Les réponses des participants témoignent d'un large éventail de pratiques motivationnelles qui va de l'importance de proposer un choix d'activités variées aux élèves, de les encourager et de tenir compte de leurs intérêts dans les cours au lien qu'ils souhaitent créer entre les élèves et le monde francophone en utilisant, par exemple, un matériel authentique (c'est-à-dire non conçu pour un cours de langue). Les enseignants sont également conscients du rôle important qu'ils jouent en faisant figure d'exemple. Il est d'ailleurs intéressant de noter que les stratégies librement choisies par les enseignants suédois sont toutes liées aux macrostratégies établies par Dörnei et Csizér, ce qui va dans le sens de macrostratégies universelles. Pour se sentir à l'aise avec les stratégies considérées comme les plus motivantes par les enseignants, il est essentiel que des formations continues, fenêtre vers les innovations pédagogiques mais également le monde francophone, soient régulièrement proposées aux enseignants au fil de leur carrière.

L'importance donnée par les enseignants à leur responsabilité de créer une ambiance agréable en classe, de faire des efforts de clarté afin que chaque élève comprenne ce qui est attendu de lui/elle et de stimuler activement la confiance en soi linguistique de leurs élèves, tout en montrant clairement leur propre engagement et leur motivation à enseigner illustre la conscience qu'ont ces enseignants du rôle actif qu'ils peuvent jouer, en vue de stimuler la motivation des élèves. C'est un aspect essentiel pour que le processus motivationnel soit enclenché.

L'étude de régression aboutit à des pistes qu'il faudrait poursuivre dans d'autres études. Il est, dans un sens, positif, car non prédéterminé, que l'utilisation de stratégies motivationnelles en classe ne soit pas liée au sexe de l'enseignant, au nombre d'années d'enseignement ou au fait de travailler avec des élèves plus jeunes ou plus âgés. La place donnée à l'enseignement motivationnel semble fluctuer au sein même de ces catégories sociodémographiques, un phénomène complexe qui demande à être étudié ultérieurement. Il est également intéressant de noter l'importance que semblent avoir, pour une utilisation plus importante de ces stratégies, la perception de son métier comme ayant du sens, une fréquence élevée des contacts avec le monde francophone et une langue première qui ne soit pas le suédois. La corrélation positive entre un enseignement motivationnel

actif, le fait de considérer son enseignement comme ayant du sens et le fait d'être souvent en contact avec le monde francophone peut se comprendre. Concernant la compréhension de lien entre la langue première (L1) et une utilisation plus intense de stratégies, d'autres études sont nécessaires. 11% des participants avaient le français comme L1 et 8% une autre langue que le suédois ou le français (voir tableau 4). Cela reflète relativement bien les résultats de Granfeldt, Sayehli et Ågren (2019) dont les données font état de 14% des enseignants de français ayant le français comme L1. Il n'y a, à ma connaissance, pas d'étude qui ait observé le rôle de la L1 dans l'enseignement des langues (Rocher Hahlin, à paraître).

La mise en relation des résultats de l'étude suédoise avec les résultats obtenus dans l'étude hongroise, taiwanaise et nord-américaine ne peut être faite que très prudemment, étant donné les grandes différences contextuelles qui séparent ces études. Les macrostratégies n'étant, dans le questionnaire suédois, représentées que par un item (contrairement aux autres études), les résultats ne peuvent en aucun cas être assimilés à une réplique de l'étude de 1998. Certaines remarques basées sur les différents résultats peuvent cependant être intéressantes et inspirer, là aussi, des travaux ultérieurs. Les différences concernant l'importance des stratégies concernent par exemple l'importance donnée à la stratégie *bien présenter les activités* parmi les enseignants suédois (2<sup>e</sup> place) et américains (9<sup>e</sup> place) ou bien le fait de transmettre aux élèves *l'importance de l'effort pour la réussite de leur apprentissage* à Taiwan (2<sup>e</sup> place) et en Suède (9<sup>e</sup> place). La place de la *sensibilisation des élèves aux cultures de la langue cible* semble également varier entre les enseignants suédois qui lui accordent une 5<sup>e</sup> place et la 15<sup>e</sup> place accordée par les enseignants américains.

Concernant les limitations de l'étude, il est nécessaire de rappeler que les enseignants qui ont participé à l'étude ont accepté volontairement de le faire. On ne peut donc pas mettre de côté un biais possible qui consisterait à penser que les 294 participants à l'étude peuvent être des enseignants intéressés par le processus motivationnel en classe. Leur pensée enseignante et leur pratique de classe (décrites dans le questionnaire) illustrent peut-être un enseignement où l'effort de l'enseignant pour motiver les élèves est supérieur à la moyenne. Ce biais existe cependant pour toute étude utilisant cette méthodologie. Cette étude est également transversale et ne permet donc pas d'étudier la stabilité et le processus de développement des pratiques motivationnelles.

Cet article a proposé une synthèse des stratégies considérées par 294 enseignants de français en Suède comme étant optimales pour motiver leurs élèves et celles considérées comme étant les plus utilisées en cours de français. Une analyse de régression a cerné certaines variables explicatives qui permettent de mieux

comprendre l'utilisation de ces stratégies par les enseignants. Enfin, la mise en relation des résultats suédois avec d'autres résultats issus de contextes scolaires et géographiques différents a mis en exergue l'aspect exploratoire de cette étude et le besoin de poursuivre les études sur les pratiques motivationnelles des enseignants de langues afin de mieux comprendre ce processus si complexe.

## Bibliographie

- Borg, S. 2003. « Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do ». *Language teaching*, n°36 (2), p. 81-109.
- Cardelius, E. 2016. *Motivation, attityder och moderna språk: En studie om elevers motivationsprocesser och attityder vid studier och lärande av moderna språk* [Motivations, attitudes et langues vivantes : Une étude des processus motivationnels et attitudes lors de l'apprentissage d'une langue vivante] (Thèse de doctorat). Stockholms universitet.
- Cheng, H. F., Dörnyei, Z. 2007. « The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan ». *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, n° 1 (1), p. 153-174.
- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. 2018. Préface. Mercer, S., Kostoulas, A., *Language Teacher Psychology*. Multilingual matters.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. 1998. « Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language teaching research* », n° 2 (3), p. 203-229.
- Granfeldt, J., Sayehli, S., Ågren, M. 2019. « The context of second foreign languages in Swedish secondary schools: results of a questionnaire to school leaders ». *Apples: Journal of Applied Language Studies*, n° 13 (1), p. 27-48.
- Henry, A. 2016. Tredjespråksinläring och motivation [Apprentissage d'une troisième langue et la motivation]. In Tredjespråksinläring [L'apprentissage d'une troisième langue]. C. Bardel, Y. Falk et C. Lindqvist (ed.). Lund : Studentlitteratur, p. 165-187.
- Henry, A., Sundqvist, P., Thorsen, C. 2019. *Motivational practice: Insights from the classroom*. Studentlitteratur AB.
- Kubanyiova, M., Feryok, A. 2015. « Language teacher cognition in applied linguistics research: Revisiting the territory, redrawing the boundaries, reclaiming the relevance ». *The Modern Language Journal*, n° 99 (3), p. 435-449.
- Rocher Hahlin, C. 2020. *La motivation et le concept de soi. Regards croisés de l'élève et de l'enseignant de français langue étrangère en Suède*. Thèse de doctorat. Centre de langues et de littérature. Université de Lund.
- Ruesch, A., Bown, J., Dewey, D. P. 2012. « Student and teacher perceptions of motivational strategies in the foreign language classroom ». *Innovation in Language Learning and Teaching*, n° 6 (1), p. 15-27.
- Williams, M., Mercer, S., Ryan, S. 2016. *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford University Press.

**Note**

1 On peut, en simplifiant beaucoup, différencier les théories des stratégies en mettant en valeur, pour ces dernières, l'idée d'action consciente qui permet d'atteindre un but précis, une finalité. Les théories sont, elles, souvent associées à des concepts plus abstraits, à une construction intellectuelle (CNRTL).